

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

DÉBORA LIBERATO ARRUDA HISSA

**A WEBAULA À LUZ DA ESCRITA COLABORATIVA: ANÁLISE DE UMA
PRODUÇÃO DIDÁTICO-DIGITAL**



FORTALEZA-CEARÁ

2017

DÉBORA LIBERATO ARRUDA HISSA

A WEBAULA À LUZ DA ESCRITA COLABORATIVA: ANÁLISE DE UMA
PRODUÇÃO DIDÁTICO-DIGITAL

Tese apresentada ao Curso de Doutorado
do Programa de Pós-graduação em
Linguística Aplicada do Centro de
Humanidades da Universidade Estadual
do Ceará como requisito parcial para a
obtenção do título de doutor em
Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e
Interação

Orientadora: Profa. Dra. Nukácia Meyre
Silva Araújo

FORTALEZA-CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Liberato Arruda Hissa, Debora.

A webaula à luz da escrita colaborativa: análise de uma produção didático-digital [recurso eletrônico] / Debora Liberato Arruda Hissa. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 260 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Linguagem e Interação .

Orientação: Prof.^a Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo.

1. Webaula. 2. Escrita Colaborativa. 3. Teoria Dialógica do Discurso. 4. Textualização. 5. Transposição Didática. I. Título.

DÉBORA LIBERATO ARRUDA HISSA

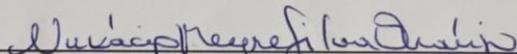
A WEBAULA À LUZ DA ESCRITA COLABORATIVA: ANÁLISE DE UMA PRODUÇÃO DIDÁTICO-DIGITAL.

Tese 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 título de Doutor em Linguística Aplicada.

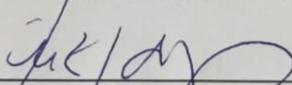
Área de Concentração: Linguagem e Interação
Orientador: NUKÁCIA MEYRE SILVA ARAÚJO

Aprovada em: 06 / 03 / 17.

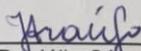
BANCA EXAMINADORA



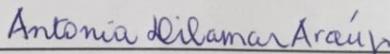
Prof. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Universidade Federal de Alagoas – UFAL



Prof. Dr. Júlio César Araújo
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha orientadora e amiga, profa. Nukácia Araújo, exemplo de profissional, que há oito anos vem me conduzindo profissional e academicamente com tanta atenção, cortesia e amabilidade, pelas portas que me abriu, por ter acreditado que eu seria capaz de, mesmo com uma filha recém-nascida, dar conta do curso de doutorado. Um gesto seu mudou minha vida. Obrigada, minha querida orientadora.

AGRADECIMENTOS

A meus amados pais, Domingos e Fátima, e à minha irmã, Isabel, por tudo o que fizeram e fazem para tornar a minha vida mais feliz.

À minha filha, Gabriela, hoje com quatro anos, minha companheirinha, que nasceu e cresceu junto com a tese, por me fazer conhecer o que é o amor incondicional.

À minha vizinha, Teodora Liberato (*in memoriam*), que, aos 107 anos, ainda me perguntava com curiosidade por que eu estudava tanto. Saudades do aconchego e do colo de mãe.

Ao prof. Valdinar Custódio, querido amigo, por ressignificar a parábola dos talentos em cada gesto de atenção, altruísmo e gentileza que tem com todos aqueles que o procuram, especialmente comigo nesta tese.

Ao prof. Luiz Fernando, pelos links da ponte construída ainda no mestrado, por ter, com tanta generosidade, me permitido estreitá-los e por me ensinar que a poesia e a arte são mais libertadoras que a retórica.

À profa. Dilamar, por sua leitura criteriosa de minha tese em andamento, pelo comprometimento e seriedade, pelo carinhoso acolhimento com que sempre me recebeu em suas aulas no PosLA.

Ao prof. Júlio César, pela gentileza de haver aceitado participar da banca, pela leitura vigorante que fez da tese em andamento e pela solicitude na indicação de novos caminhos que muito me ajudaram neste trabalho.

Às professoras Cleudene de Oliveira Aragão e Mônica Sousa Serafim, pela generosidade de terem aceitado ser suplentes em minha banca.

Ao prof. Wilson Carvalho, estimado coordenador, pela dedicação ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Uece, pelo profissionalismo com que trata os alunos e pela forma carinhosa e receptiva com que sempre me acolheu.

Ao prof. Myrson Lima, grande mestre e amigo, exemplo de dedicação, ética e solidariedade, por ter dito sim à minha proposta de ser sua ajudante no curso de redação e assim me deixar acompanhá-lo há mais de quinze anos pelas andanças dessa vida.

À Eleonora Lucas, carinhosa amiga, pela revisão cuidadosa que fez dos aspectos formais, textuais e estruturais da tese, pelas inúmeras ajudas no comitê de ética, por seu exemplo de proatividade e altruísmo.

Aos profissionais da equipe multidisciplinar da Diretoria de Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará que tanto me ajudaram na coleta de dados, nas formações para os professores conteudistas, nos encontros dos grupos focais. Obrigada pela parceira e amizade nestes oito anos de convivência.

Aos amigos do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (Lent), Eleonora, Fernanda, Leonel, Hipólito e Nonato, pelo companheirismo, pelas sugestões de pesquisa, pelas profícuas discussões, além da amizade e da força nos momentos de desânimo.

À Capes, pelo apoio financeiro com a concessão de bolsa de estudos.

À minha Gabriela. Por você e para você,
sempre

RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito descrever a produção do gênero webaula à luz dos pressupostos da escrita colaborativa (MARCUSCHI, 2008; SANCHÉZ, 2009; ARAÚJO et al., 2014); do dialogismo, da responsividade, da alteridade e da exotopia (BAKHTIN, 1997, 2011, 2015; BAKHTIN e VOLOCHÏNOV, 2009; ZAVALA, 2009; PONZIO, 2012; BRAIT, 2001, 2012); da construção da autoria no contexto de produção didático-colaborativo-digital (FOUCAULT, 2002; CORACINI, 1999, 2003; BAKHTIN, 2011); dos gêneros discursivos (MARCUSCHI, 2008; BAZERMAN, 2007, 2011; BAKHTIN, 2011); da transposição didática (CHEVALLARD, 1991; AGRINIONI, 2001; BRONCKART e PLAZAOLA GIGER, 2007); da textualidade (VAL, 1990; KOCH e ELIAS, 2009, 2016; CAVALCANTE, 2014); da revisão (GONZÁLEZ, 2009; GARCEZ, 2010) e da retextualização (MARCUSCHI, 2007; MATÊNCIO, 2002, 2013; DELL'ISOLA, 2007). O foco de investigação do presente estudo centrou-se na análise da articulação entre os pressupostos da teoria dialógica do discurso com as diferentes estratégias de escrita colaborativa utilizadas pelos sujeitos que participaram da produção didático-digital-colaborativa. O corpus de pesquisa é constituído de todas as versões escritas de 25 webaulas produzidas pela equipe multidisciplinar do curso de Licenciatura Educação Profissional e Tecnológica (EPCT). As webaulas foram elaboradas de forma colaborativa pela equipe de produção da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Como procedimentos de pesquisa, fizemos quatro grupos focais com os principais sujeitos que participaram da escrita das webaulas para discutirmos e refletimos sobre o processo de escrita didático-digital-colaborativo. No contexto estudado, além do professor conteudista (especialista no conteúdo da disciplina da webaula), participam do processo de escrita colaborativo de uma webaula mais outros quatro sujeitos: o designer educacional (especialista na adaptação do texto escrito em multissemiótico), o revisor de textos (especialista em revisão dos aspectos formais e dos aspectos textuais), o diagramador web e o ilustrador/pesquisador iconográfico (especialistas no que denominamos retextualização hipertextual). Por meio dos estudos teóricos, das discussões feitas nos encontros com os grupos focais e da análise do corpus, identificamos três fases de produção do gênero webaula: 1. individual; 2. mediada; 3. hipertextual. Neste jogo enunciativo, os sujeitos utilizam quatro principais estratégias textual-discursivas: as operações de textualização – continuidade, progressão, não contradição, articulação, informatividade, heterogeneidade marcada; de revisão (indicativa e resolutiva) – acréscimo, substituição, supressão e deslocamento; de interlocução – convergência, divergência e complementariedade; e de retextualização hipertextual – idealização e transformação. Para testar o modelo proposto, ministramos três formações com outros sujeitos e nelas trabalhamos as operações que identificamos a partir da análise dos dados de produção. Constatamos que escrita colaborativa ocorre por meio de uma orquestração mediada entre os sujeitos, a partir de uma cooperação especializada e multitarefa exigida em cada etapa do processo de produção do gênero webaula para a EaD. As formações revelaram que os sujeitos têm uma melhor predisposição para escrever de forma colaborativa quando conhecem as etapas do processo de escrita didática em EaD e os modos de participação dos interlocutores na incorporação de procedimentos reflexivos necessários à produção de uma webaula como gênero de escrita colaborativo. Acreditamos que a descrição desse processo de escrita colaborativo contribuirá para ampliar para desenvolver práticas de escrita cujo intercâmbio de competências entre especialistas de conteúdo, designer, revisores e diagramadores evidenciem outras formas de articulação, negociação, mediação e cooperação no contexto de ensino-aprendizagem da EaD.

Palavras-chave: Webaula. Escrita Colaborativa. Teoria Dialógica do Discurso. Textualização. Transposição Didática. Revisão. Retextualização.

ABSTRACT

This research aims to describe the production of the webclass genre according to the assumptions of collaborative writing (MARCUSCHI, 2008; SANCHÉZ, 2009; ARAÚJO et al., 2014); dialogism, responsiveness, alterity and exotopia (BAKHTIN, 1997, 2011, 2015; BAKHTIN and VOLOCHÏNOV, 2009; ZAVALA, 2009; PONZIO, 2012; BRAIT, 2001, 2012); the construction of authorship in the context of didactic-digital-collaborative production (FOUCAULT, 2002; CORACINI, 1999, 2003; BAKHTIN, 2011); of discursive genres (MARCUSCHI, 2008, BAZERMAN, 2007, 2011, BAKHTIN, 2011); of didactic transposition (CHEVALLARD, 1991; AGRINIONI, 2001; BRONCKART and PLAZAOLA GIGER, 2007); of textuality (VAL, 1990; KOCH and ELIAS, 2009, 2016; CAVALCANTE, 2014); of review (GONZÁLEZ, 2009; GARCEZ, 2010) and retextualization (MARCUSCHI, 2007; MATÊNCIO, 2002, 2003; DELL'ISOLA, 2007). The focus of this study relied on the analysis of the articulation between the presuppositions of dialogic discourse theory with the different strategies of collaborative writing used by the subjects who participated in didactic-digital-collaborative production. The research corpus consists of all written versions of 25 webclasses produced by the multidisciplinary team of the Professional and Technological Education (EPCT) Degree course. The webclasses were elaborated collaboratively by the production team of the Diretoria de Educação a Distância (DEaD) of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). As research procedures, we had four focus groups with the main subjects who participated in the writing of the webclasses to discuss and reflect on the didactic-digital-collaborative writing process. From the analysis, it was verified that, in the studied context, in addition to the content-teacher (webclass subject), we participated in the collaborative writing process of a webclass and four other subjects: the educational designer (specialist in adapting the written text multisemiotic version), the reviser of texts (specialist in revision of formal and textual aspects), the web designer and illustrator / iconographic researcher (specialists in what we call hypertextual retextualization). Through the theoretical studies, the discussions made in the meetings with the focal groups and the analysis of the corpus, we identified three stages of production of the webclass genre: 1. individual; 2. mediated; 3. hypertextual. In this enunciative game, the subjects use four main textual-discursive strategies: the operations of textualization - continuity, progression, non-contradiction, articulation, informativeness, marked heterogeneity; of revision (indicative and resolute) - addition, substitution, deletion and displacement; of interlocution - convergence, divergence and complementarity; and hypertextual retextualization - idealization and transformation. In order to test the proposed model, we taught three formations with other subjects and worked on the operations that we identified from the analysis of the production data. The formations revealed that subjects have a better predisposition to write collaboratively when they are familiarized with the stages of the didactic writing process in DE and the modes of participation of the interlocutors in the incorporation of reflexive procedures necessary to the production of a webclass as a genre of collaborative writing. We also found that collaborative writing occurs through an orchestration mediated between the subjects, based on a specialized cooperation and multitasking required at each stage of the production process of the webclass genre for EaD. We believe that the description of this process of collaborative writing will contribute to developing writing practices whose exchange of skills among content specialists, designers, revisors and illustrators evidence other forms of articulation, negotiation, mediation and cooperation in the EaD teaching-learning context.

Keywords: Webclass. Collaborative Writing. Dialogic theory of discourse. Textualization. Didactic transposition. Revision. Retextualization.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figura 1 – | Relação entre discurso e elementos dependentes baseada no estudo de Sobral (2009a) | 38 |
| Figura 2 – | Fluxograma de produção de material didático (impresso e digital) para a EaD da equipe multidisciplinar do IFCE. Fonte: DEaD, 2016 | 82 |
| Figura 3 – | Relação entre transposição didática, saber sábio e saber ensinado | 85 |
| Figura 4 – | Interação entre os sujeitos na aula 3 de Planejamento Educacional na EPCT | 106 |
| Figura 5 – | Moodle: página Inicial da disciplina de Português Instrumental do curso de EPCT. Fonte: DEaD | 107 |
| Figura 6 – | Primeira versão da webaula (conteúdo bruto – produção individual do professor conteudista) | 108 |
| Figura 7 – | Segunda versão da webaula (interações entre conteudista e DE) | 109 |
| Figura 8 – | Terceira versão da webaula (interações entre conteudista, DE e revisor) | 109 |
| Figura 9 – | Quarta versão da webaula (interações entre DE e diagramador) | 110 |
| Figura 10 – | Versão final da webaula (postada no Moodle no formato e-book) | 110 |
| Figura 11 – | Fases e etapas de produção didático-colaborativo-digital: organização final | 115 |
| Figura 12 – | Fases do processo de produção da DEaD-IFCE | 119 |
| Figura 13 – | Exemplo do Plano de Unidade Didática | 120 |
| Figura 14 – | Caixas de comentário: construção colaborativa do texto da webaula. Aula 6 da Disciplina de Trabalhos pedagógicos por projetos interdisciplinares do curso de EPCT. Fonte: IFCE. | 128 |
| Figura 15 – | Competências Docentes em EaD estabelecidas por Asinsten. | 129 |
| Figura 16 – | Fases do processo de produção da Diretoria de Educação a Distância – IFCE | 131 |
| Figura 17 – | Estratégias de interlocução feitas pelos sujeitos na terceira versão da aula 1 da Disciplina de Educação Inclusiva do curso de Licenciatura em Educação Profissional Científica e Tecnológica do IFCE. | 134 |
| Figura 18 – | Aula 3 da disciplina de Informática Educativa: título e apresentação da aula | 143 |
| Figura 19 – | Aula 3 da disciplina de Informática Educativa: objetivos gerais e objetivos específicos do tópico 1 | 144 |
| Figura 20 – | Aula 3 da disciplina de Informática Educativa: introdução do tópico 1 | 144 |
| Figura 21 – | Aula 3 da disciplina de Informática Educativa: conteúdo informacional | 145 |
| Figura 22 – | Aula 3 da disciplina de Informática Educativa: conteúdo informacional com indicação de ícone | 146 |
| Figura 23 – | Aula 3 da disciplina de Informática Educativa: objetivos gerais e objetivos específicos do tópico 1 (análise da não contradição) | 150 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figura 24 – | Relevância informativa e interlocução direta. Aula 3 da disciplina de Projetos Políticos Pedagógicos e Processo de Planejamento. Fonte: IFCE | 155 |
| Figura 25 – | Exemplo de revisão por interlocução em caixas de comentário e interferências no texto. | 160 |
| Figura 26 – | Exemplo de revisão por interlocução no corpo do texto-base. Aula 5 – Os saberes necessários à prática docente na educação profissional e os projetos interdisciplinares | 161 |
| Figura 27 – | Etapa da revisão: mediação do processo de escrita colaborativa no IFCE | 164 |
| Figura 28 – | Exemplos de divergência na interlocução entre os sujeitos - Aula 1 – A construção dos sistemas educacionais inclusivos – da disciplina de Educação Inclusiva | 166 |
| Figura 29 – | Exemplos da estratégia de divergência e de complementariedade. Aula 1 - O Planejamento escolar participativo – da disciplina de Projetos Políticos Pedagógicos e Processo de Planejamento | 167 |
| Figura 30 – | Estratégia de interlocução por complementariedade – revisão resolutiva por acréscimo e exclusão. Aula 2, Necessidades Educacionais Especiais: conceitos, tipologias e formação docente, da disciplina de Educação Especial | 169 |
| Figura 31 – | Estratégia de interlocução por complementariedade – Revisão Resolutiva por substituição. Apresentação da disciplina da Metodologia Aplicada à Pesquisa II | 169 |
| Figura 32 – | Estratégia de interlocução por complementariedade – revisão resolutiva por deslocamento | 170 |
| Figura 33 – | Aspectos e operações linguística-textual-discursivas | 178 |
| Figura 34 – | Aspectos cognitivos | 179 |
| Figura 35 – | Aula 1 da disciplina de Educação Inclusiva: fase de produção didática mediada – etapa da revisão | 180 |
| Figura 36 – | Aula 1 da disciplina de Educação Inclusiva: fase de produção didática hipertextual – etapa da retextualização | 180 |
| Figura 37 – | Aula 1 “A construção dos sistemas educacionais inclusivos”: fase de produção didática mediada – etapa da revisão | 181 |
| Figura 38 – | Aula 1 “A construção dos sistemas educacionais inclusivos”: ícone Você sabia com link externo | 181 |
| Figura 39 – | Ícones Saiba Mais e Guarde bem isso: aula 1 “A construção dos sistemas educacionais inclusivos” | 183 |
| Figura 40 – | Interlocução direta. Aula 1: disciplina de Didática (conteúdo bruto – versão 1) | 185 |
| Figura 41 – | Disciplina de Educação Inclusiva. Aula 1 – A construção dos sistemas educacionais inclusivos. Uso dos verbos na primeira pessoa do plural – versão 3 da webaula | 190 |
| Figura 42 – | Apresentação da disciplina de Educação a Distância do curso de EPCT – uso dos verbos na primeira pessoa do plural | 192 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figura 43 – | Disciplina de Informática Educativa. Aula 1 – Tecnologias digitais na educação. Uso do verbo no imperativo. Versão final da webaula (postada no Moodle em formato de e-book) | 193 |
| Figura 44 – | Disciplina de Currículos e Programas da EPCT. Aula 1 - As teorias curriculares: o campo do currículo no Brasil. Versão 3 da webaula (intervenção do DE e do revisor) | 194 |
| Figura 45 – | Retextualização do saber sábio em saber a ser ensinado. Disciplina de Informática Educativa. Webaula 1 – Tecnologias digitais na educação (páginas iniciais) | 196 |
| Figura 46 – | Disciplina de Informática Educativa (páginas finais). Webaula 1 – Tecnologias digitais na educação. | 197 |
| Figura 47 – | Disciplina de Informática Educativa. Aula 1 – Tecnologias digitais na educação (versão final da webaula). Estratégias de textualização didática | 198 |
| Figura 48 – | Aula 3 da disciplina de Informática Educativa. Vigilância epistemológica: falta de continuidade e progressão temática | 199 |
| Figura 49 – | Webaula 3 da disciplina de Informática Educativa: desenvolvimento da continuidade temática | 201 |
| Figura 50 – | Aula 1 da disciplina de Didática Geral (versão 3). Vigilância epistemológica: falta de articulação na argumentação. | 203 |
| Figura 51 – | Webaula da disciplina de Didática Geral. Correções feitas pela conteudista | 204 |
| Figura 52 – | Aula 1 da disciplina de Educação Inclusiva (segunda versão). Vigilância epistemológica: falta de progressão temática | 205 |
| Figura 53 – | Aula 1 – Objetivos do tópico 1 da disciplina de Educação Inclusiva: conteúdo bruto | 206 |
| Figura 54 – | Webaula 1 da Disciplina de Educação Inclusiva: versão final no AVA | 207 |
| Figura 55 – | Aula 4 da Disciplina de Didática Geral. Vigilância Epistemológica: não contradição | 208 |
| Figura 56 – | Webaula da Disciplina de Didática Geral: resposta à avaliação responsiva | 212 |
| Figura 57 – | Segunda versão da aula 3 da Disciplina de Projetos Políticos Pedagógicos e Processo de Planejamento. Vigilância epistemológica: não contradição | 214 |
| Figura 59 – | Terceira versão da aula 3 da Disciplina de Projetos Políticos Pedagógicos e Processo de Planejamento. Resposta ativa por exclusão | 214 |
| Figura 60 – | Aula 2 da disciplina de Educação Inclusiva. Vigilância epistemológica: desenvolvimento da informatividade | 216 |
| Figura 61 – | Desenvolvimento da informatividade: tópico 1.1 Conhecendo a deficiência física. Aula 2 da disciplina de Educação Inclusiva | 217 |
| Figura 62 – | Desenvolvimento da informatividade: tópico 1.2 Conhecendo a deficiência visual e 1.3 Conhecendo a deficiência visual. Aula 2 da disciplina de Educação Inclusiva | 217 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Figura 63 – | Desenvolvimento da informatividade: tópico 1.4. Conhecendo a síndrome de Down. (páginas 12 e 13) | 218 |
| Figura 64 – | Desenvolvimento da informatividade: tópico 1.4. Conhecendo a síndrome de Down. (páginas 14 e 15) | 218 |
| Figura 65 – | Aula 1 da disciplina de Currículos e Programas da EPCT. Recurso expressivo na interlocução: uso do verbo no infinitivo | 221 |
| Figura 66 – | Recurso expressivo na interlocução: uso do verbo na primeira pessoa do singular | 222 |
| Figura 67 – | Webaula 4 da disciplina de Trabalhos Pedagógicos por Projetos Interdisciplinares: revisão por exclusão | 223 |
| Figura 68 – | Aula 4 da disciplina de Trabalhos Pedagógicos por Projetos Interdisciplinares (versão 3). Recurso expressivo na interlocução: uso do verbo na primeira pessoa do singular | 224 |
| Figura 69 – | Webaula 4 da disciplina de Trabalhos Pedagógicos por Projetos Interdisciplinares: revisão por exclusão | 225 |
| Figura 70 – | Processo de construção da webaula: fatores estabelecidos na produção colaborativa | 226 |
| Figura 71 – | Ícone Saiba Mais – Aula 1 da disciplina de Educação Inclusiva (versão 3). Recurso expressivo na interlocução: uso do verbo no infinitivo e perguntas diretas | 228 |
| Figura 72 – | Webaula 1 da disciplina de Educação Inclusiva. Atitude responsiva dos sujeitos (versão final) | 229 |
| Figura 73 – | Aula 1 – A Língua Portuguesa como instrumento de interação social. Disciplina de Português Instrumental – (versão 1 – conteúdo bruto) | 233 |
| Figura 74 – | Webaula 1 – A Linguagem como facilitadora da interação Social (Tópico 1). Disciplina de Português Instrumental (versão final) | 232 |
| Figura 75 – | Apresentação da webaula 1 (versão final). Retextualização do texto escrito para o texto verbo-visual (recursos multimídia) | 234 |
| Figura 76 – | Webaula 1 da Disciplina de Informática Educativa. Links Externos (versão final) | 235 |
| Figura 77 – | Aula 1 – A Língua Portuguesa como instrumento de interação social da disciplina de Português Instrumental (versão 1 – conteúdo bruto) | 236 |
| Figura 78 – | Webaula 1 da disciplina de Português Instrumental. Inserção de vídeo e do recurso interativo no ícone Atenção com link externo (versão final) | 237 |
| Figura 79 – | Webaula 1 da disciplina de Português Instrumental – Recursos Interativos e ícone com áudio | 238 |
| Figura 80 – | Resumo esquemático das categorias, fases, atividades e procedimentos presentes no processo de produção do gênero webaula | 241 |
| Figura 81 – | Página inicial da Plataforma de gerenciamento das etapas de produção do material didático-digital do IFCE. | 243 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Quadro 1 – | Características essenciais dos sujeitos segundo o Círculo de Bakhtin (baseado em SOBRAL, 2009a, p 50-51) | 52 |
| Quadro 2 – | Publicização do saber. Fonte: adaptado de Agranionih (2001) | 88 |
| Quadro 3 – | Lista das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (EPCT) selecionados para o estudo | 104 |
| Quadro 4 – | Fases e etapas definidas no segundo encontro do grupo focal | 112 |
| Quadro 5 – | Categorias identificadas na escrita colaborativa do material didático-digital | 114 |
| Quadro 6 – | Descrição das etapas do processo de escrita a partir dos sujeitos e das atividades discursivas | 117 |
| Quadro 7 – | Fases e etapas de produção didático-digital-colaborativa | 139 |
| Quadro 8 – | Operações de textualidade, descrição e implicações discursivas na webaula: estudo da primeira fase de escrita didático-digital | 157 |
| Quadro 9 – | Resumo da etapa de revisão da segunda fase da produção didática mediada do gênero webaula | 171 |
| Quadro 10 - | Relação entre a entoação avaliativa e a responsividade ativa no processo de produção do gênero webaula | 209 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 | NATUREZA DISCURSIVA DA LINGUAGEM: DIALOGISMO, ALTERIDADE, AUTORIA E GÊNERO DISCURSIVO | 29 |
| 2.1 | DIALOGISMO E RESPONSABILIDADE | 29 |
| 2.2 | ALTERIDADE E EXOTOPIA | 40 |
| 2.3 | AUTORIA E IDENTIDADE | 49 |
| 2.4 | GÊNEROS DISCURSIVOS | 62 |
| 3 | DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DA WEBAULA: ESCRITA PROCESSUAL, PROCESSOS COLABORATIVOS E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA | 70 |
| 3.1 | MODELOS DE ESCRITA PROCESSUAL | 72 |
| 3.2 | PRINCÍPIOS DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA | 83 |
| 3.3 | ESCRITA COLABORATIVA NA PRODUÇÃO DA WEBAULA | 94 |
| 4 | ASPECTOS METODOLÓGICOS: DESCRIÇÃO DA PESQUISA | 103 |
| 4.1 | CONTEXTO DE COLETA DE DADOS: DEFININDO O <i>CORPUS</i> | 103 |
| 4.2 | PROCEDIMENTOS DE PESQUISA | 111 |
| 4.3 | SUJEITOS DA PESQUISA | 116 |
| 4.4 | SÍNTESE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DIDÁTICA-DIGITAL-COLABORATIVA..... | 118 |
| 5 | PROCESSO DE PRODUÇÃO: FASE INDIVIDUAL, MEDIADA E HIPERTEXTUAL | 123 |
| 5.1 | DESCRIÇÃO DA WEBAULA | 123 |
| 5.2 | PRODUÇÃO DIDÁTICA INDIVIDUAL | 139 |
| 5.3 | PRODUÇÃO DIDÁTICA MEDIADA | 158 |
| 5.4 | PRODUÇÃO DIDÁTICA HIPERTEXTUAL | 171 |
| 6 | ANÁLISE DAS FASES DE PRODUÇÃO DAS WEBAULAS | 188 |
| 6.1 | PRODUÇÃO DIDÁTICA INDIVIDUAL: RELAÇÃO ENTRE A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E AS OPERAÇÕES DE TEXTUALIZAÇÃO | 189 |
| 6.1.1 | Interlocução direta e focalização | 189 |
| 6.1.2 | Continuidade, progressão e articulação | 200 |
| 6.1.3 | Não contradição e informatividade | 210 |
| 6.2 | PRODUÇÃO DIDÁTICA MEDIADA: RELAÇÃO ENTRE ESCRITA COLABORATIVA, ESTRATÉGIAS DE INTERLOCUÇÃO E TIPOS DE REVISÃO | 219 |
| 6.3 | PRODUÇÃO DIDÁTICA HIPERTEXTUAL: RELAÇÃO ENTRE O GÊNERO WEBAULA E AS ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO | 231 |
| 6.4 | CARACTERIZAÇÃO GERAL DA WEBAULA: SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS | 239 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 245 |
| | REFERÊNCIAS | 251 |

1 INTRODUÇÃO

Desde 2009, quando fui convidada para fazer parte da equipe de revisão textual do material didático (impresso e web) produzido pela Diretoria de Educação a Distância do Instituto Federal do Ceará (DEaD/IFCE), surgiu o interesse em estudar o processo de escrita colaborativa das webaulas destinadas aos alunos que estudam na modalidade a distância. Embora já trabalhasse como revisora de textos há algum tempo, nunca tinha revisado profissionalmente textos produzidos para a web, tampouco textos postados em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) tão específico quanto o Moodle¹. Nesse AVA, alunos e professores interagem por meio de textos pertencentes a gêneros textuais como fóruns, wikis, chats, quizzes etc. Todos esses gêneros fazem parte do AVA, inclusive o gênero conhecido como webaula.

Logo que cheguei à DEaD, foi-me apresentado um fluxograma² bastante complexo de produção do material didático. Tratava-se de um imbricado percurso de produção cheio de idas e vindas de versões do material didático, composto de aulas (no impresso), webaulas (na web), que envolvia diferentes sujeitos, cada um em sua área específica e com uma função determinada dentro do processo de produção. Aprendi que havia dois momentos-chave do material produzido pela equipe da DEaD.

Um primeiro momento correspondia à impressão das aulas em forma de livros. A equipe tinha um prazo para que o material estivesse pronto para ser diagramado e impresso, a fim de ser levado, em forma de livro, para os polos de EaD onde aconteceriam os encontros presenciais entre alunos e tutores. Para mim, nesse primeiro momento, o processo de produção do material didático se assemelhava muito com o processo de editoração de um livro didático convencional. Destaque-se que, no IFCE, há uma equipe específica de professores conteudistas, diagramadores, designers e revisores somente para cuidar desse material impresso.

Um segundo momento seria aquele em que a versão do material impresso produzido ganharia novas formas, cores, imagens, vídeos, links e ícones específicos, a fim de adquirir um formato próprio para o ambiente virtual e ser, então, postada no Moodle. Esse material se transformaria em uma webaula. Igualmente ao que acontecia na produção do material impresso,

¹ Ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela Diretoria de Educação a Distância do IFCE.

² Conferir fluxograma de produção no capítulo 3.

havia uma equipe específica para a produção do material web. Eu fazia/faço parte da equipe de revisores do material didático-digital tanto impresso quanto web.

Nestes oito anos trabalhando na equipe de produção do IFCE, sei que o processo de composição do material didático-digital é muito mais complexo do que está descrito/previsto no fluxograma de produção. Como revisora, o meu trabalho não se restringe apenas à revisão textual (dos aspectos formais) das versões do material didático. Tenho a liberdade de reescrever partes do texto, acrescentar informações, retirar trechos do texto, sugerir mudanças textuais, inserir ícones, reescrever objetivos etc. Como revisora, faço uma espécie de editoração do texto escrito pelo professor da disciplina em que a webaula está inserida, de forma colaborativa com o designer educacional (DE).

Por conta do prazo que a equipe de produção tem tanto para levar o material impresso para a gráfica quanto para postar a webaula no Moodle, muitas vezes, a versão da aula feita pelo revisor e pelo DE não é enviada para o professor conteudista. Dessa forma, ele (o conteudista) não vê a versão de seu texto que chega aos alunos no gênero webaula disponível no Moodle. Só depois de finalizada a webaula e postada para os alunos, o conteudista tem acesso ao livro impresso e às webaulas correspondentes.

O fato de o professor que produziu o material da disciplina muitas vezes não rever (ou sequer saber que houve) as alterações feitas pelos outros membros da equipe no texto que ele escreveu no início do processo de produção do material didático sempre me inquietou. Ao analisar o processo de produção da webaula mais atentamente, comecei a perceber que o produto final do texto que seria lido pelos alunos de EaD tinha sido “escrito” por muitos sujeitos, os quais se envolviam na produção do material em distintas etapas, e que esses sujeitos atuavam de diferentes formas sobre o texto.

Esse fato ficou muito claro para mim quando tive a oportunidade de produzir quatro aulas da disciplina de Português Instrumental para o curso de Especialização em Docência e Currículo na Educação Profissional. De revisora, passei a autora (professora conteudista) da primeira versão do texto (conteúdo bruto). Meu escrito, como todos os demais, passou por todas as etapas do processo de produção, ganhou novas versões, nova roupagem e se tornou quatro webaulas³ ao final do processo de produção.

³ É importante explicar que o material impresso, o qual se converte em um livro que irá aos polos de EaD nos municípios do Ceará onde o IFCE atua, equivale a quatro ou cinco webaulas no Ambiente de Aprendizagem (Moodle), a depender da carga-horária da disciplina.

Em minha experiência como professora conteudista, percebi que ler as observações e modificações feitas pelos colegas da equipe de produção no texto que se produziu (em que fui autora) e aceitá-las (ou não) é um processo complexo de negociação de sentidos. A negociação conteudista → designer → revisor → designer → diagramador, se não for bem orquestrada, pode gerar desgaste e problemas entre a equipe, o que pode prejudicar a qualidade do texto. Esses problemas são de vários níveis, desde a não aceitação pelo professor conteudista de quaisquer alterações sugeridas/feitas pelos outros membros da equipe de produção até a dificuldade de compreender o gênero webaula como um gênero didático-digital, cuja escrita colaborativa se apresenta como basilar ao processo de produção.

Quando acontece de o professor conteudista não permitir que seja feita nenhuma modificação na versão do texto que ele produziu, entra em cena um sujeito que irá dialogar diretamente com o professor. Esse diálogo didático mediado⁴ é feito pelo designer educacional. O designer tenta mostrar que o texto produzido pelo conteudista se trata apenas da primeira versão da aula e que sua escrita (da aula) faz parte de uma das etapas de um processo recursivo, de acréscimos, intervenções, alterações e inserções⁵. Esse processo finda com a produção de um novo gênero. Esse novo gênero é elaborado por uma equipe multidisciplinar de forma colaborativa.

Como revisora textual de webaulas, conforme já relatei, só consegui compreender melhor essa perspectiva de produção colaborativa na produção do material didático-digital quando exerci a função de professora conteudista. A partir dessa perspectiva, observei que o texto que escrevi, ao final de todas as etapas, ganhou recursos interativos, novas formas, cores, imagens. Essa multimodalidade deu ao texto outra “personalidade”. Quando fui ao ambiente virtual de aprendizagem e acessei as webaulas da disciplina de Português Instrumental da qual fui conteudista, encontrei outro texto, que estava retextualizado hipertextualmente⁶. O conteúdo ainda era o mesmo, mas a forma de apresentação e a interatividade eram outras. Tínhamos todos (conteudista, DE, revisor, diagramador) produzido a webaula de Português Instrumental de uma forma colaborativa.

⁴ Termo utilizado por Aretio (2011).

⁵ O designer educacional, em seu diálogo didático com o professor, não faz/fazia uma alusão tão específica às etapas do processo de escrita, como recursividade, acréscimo, intervenções, etc. A alusão a termos mais específicos de uma produção didático-digital-colaborativa vem sendo feita com o decorrer dessa pesquisa – como parte dos resultados do grupo focal e dos cursos de formação para os sujeitos envolvidos na escrita da webaula. Discutimos melhor essa questão na seção de metodologia.

⁶ Denominação criada por mim no decorrer da pesquisa. No capítulo 5, seção 5.4, dedicada à discussão sobre retextualização, discutimos detalhadamente esse termo.

Desde então, desenvolver um estudo que analisasse a escrita do gênero webaula passou a ser meta para nós como pesquisadores da área de Linguística Aplicada. Queríamos compreender e descrever esse processo de produção colaborativa, descrever os sujeitos envolvidos, as formas de textualização e interação, bem como as estratégias de produção que são utilizadas no processo de escrita do gênero webaula. Além disso, queríamos analisar como a transposição didática feita ao longo de toda a escrita do gênero webaula foi relacionada com as operações de textualização e interlocução adotadas pelos sujeitos e com as competências comunicativas envolvidas nas etapas da produção didático-digital-colaborativa⁷ (DDC).

Nossa intenção, ao descrever, analisar e categorizar as etapas envolvidas na produção didático-digital-colaborativa é melhorar a qualidade do material didático para a Educação a Distância produzido no IFCE, refletir sobre a participação dos sujeitos envolvidos na produção e sobre os níveis de participação/colaboração/autoria desses sujeitos, otimizar o tempo de escrita, considerando o processo de produção a partir de estudos que exponham aspectos importantes para a pesquisa, como a transposição didática, a textualização, a revisão e a retextualização necessárias na escrita do gênero webaula. Para estudar todo o processo de escrita colaborativo do gênero webaula, tomamos como base a teoria dialógica do discurso (BAKHTIN, 2009, 2011) e seus pressupostos sobre dialogismo, alteridade, responsividade, exotopia, autoria e gêneros discursivos.

A partir desse contexto de produção colaborativa de material didático-digital, surgiram as motivações para desenvolvermos uma pesquisa sobre escrita colaborativa⁸ do gênero webaula. A questão principal que norteou a nossa pesquisa foi a seguinte:

- a) Que aspectos discursivos, linguísticos e didáticos figuram na escrita colaborativa para a produção do gênero webaula?

Outras questões se interpuseram mediante as inquietações dessa pesquisa sobre a escrita colaborativa do gênero webaula, a saber:

⁷ Termo sugerido por nós.

⁸ Neste estudo, chamamos de escrita colaborativa o processo de produção textual que se dá a partir da colaboração de diferentes sujeitos que juntos produzem o mesmo texto. Por meio de uma orquestração da negociação de sentidos feita pelos sujeitos no processo de produção, os participantes usam estratégias de interação (ver capítulo 5), a fim de construir colaborativamente o texto.

- a) Como se caracteriza a escrita colaborativa do gênero webaula a partir das operações de textualização, revisão e retextualização adotadas pelos sujeitos que participam da produção escrita didático-digital-colaborativa?
- b) Quais fases e etapas de escrita acontecem no contexto discursivo de produção colaborativa do gênero webaula?
- c) Como ocorre a articulação entre entoação avaliativa, alteridade, exotopia e atitude responsiva dos sujeitos-participantes (professor conteudista, designer educacional, revisor e diagramador) no processo de produção didático-digital-colaborativa?
- d) Como se dá a construção da autoria estabelecida nas diferentes interlocuções verbais escritas entre os sujeitos que participam da escritura de uma webaula no contexto da Educação a Distância?

A partir dessas questões, estudamos operações de textualização, revisão e retextualização, bem como os modos de interlocução, negociação e orquestração que acontecem nessa produção textual, entre outros aspectos que se inter cruzam em uma produção didático-digital-colaborativa. Entre esses aspectos, estão as relações dialógicas (axiológica, ética, estética, hierárquica) estabelecidas pelos sujeitos, a construção da autoria e da identidade dos participantes em uma produção colaborativa, a transposição didática e sua relação com o gênero webaula, as manifestações de vigilância epistemológicas no texto, bem como a escrita processual e a escrita colaborativa.

Para descrever o processo de produção didático-digital-colaborativa, tomamos como base três dimensões constitutivas: os modelos de escrita processual, a transposição didática e a escrita colaborativa. Depois analisamos as etapas, os modos de participação/colaboração dos sujeitos-participantes no processo de escrita da webaula e fizemos uma articulação entre entoação avaliativa, alteridade, exotopia e atitude responsiva sujeitos no texto e a responsividade ativa, a fim de compreender a construção da autoria no texto da webaula.

Nosso objetivo geral, com o estudo, foi analisar o processo de escrita colaborativa para a produção do gênero webaula em seus aspectos discursivos, linguísticos e didáticos. Quanto aos objetivos específicos, propomo-nos os seguintes:

- a) Identificar as principais fases e etapas de escrita que acontecem no contexto discursivo de produção colaborativa do gênero webaula a partir das interações verbais escritas entre

os sujeitos que participam da escritura de uma webaula no modelo de produção do IFCE (professor conteudista, designer educacional, revisor textual, diagramador).

- b) Descrever as operações de textualização, revisão e retextualização adotadas pelos sujeitos que participam da produção escrita didático-digital-colaborativa.
- c) Estabelecer a articulação entre entoação avaliativa, alteridade, exotopia e atitude responsiva dos sujeitos-participantes no processo de produção didático-digital-colaborativa.
- d) Analisar a construção da autoria estabelecida nas diferentes interações verbais escritas entre os sujeitos que participam da escritura de uma webaula no contexto da Educação a Distância.

Nesta pesquisa sobre o gênero webaula, privilegamos o texto em sua dimensão discursiva, destacando a influência determinante do gênero como forma de organizar as possibilidades de interação linguística para entendermos como ocorre a produção didático-digital-colaborativa. Por isso, analisamos neste estudo o processo de escrita do gênero webaula centrado na necessidade de se orquestrarem linguagens, sujeitos e competências distintas. Ainda, discutimos questões como autoria e responsividade ativa sobre o gênero webaula, a fim de construir a identidade discursiva daqueles que participam do processo de produção. Além disso, tentamos articular os pontos pertinentes a esse processo de escrita colaborativa, de forma a apresentar um estudo consistente sobre os vários aspectos contextuais e teóricos que se inter cruzam na produção textos pertencentes ao gênero webaula.

Para isso, compreendemos o gênero webaula⁹ como uma aula que acontece via web – um gênero textual que, por ser próprio de ambientes virtuais, apresenta características típicas dos textos constituídos nesse espaço de interação (ARAÚJO, HISSA, ZAVAM, 2014), uma das interlocuções principais do ensino a distância. No entanto, embora se trate de um gênero amplamente utilizado nos cursos ofertados nessa modalidade, sua definição e seu processo de elaboração ainda não estão discutidos e difundidos na mesma proporção da sua propagação.

Em função de sua importância no contexto da EaD, a produção da webaula – considerando-se seu próprio conteúdo, as tarefas e atividades propostas associadas a ela; os recursos multimodais interativos utilizados; o tom dialogal utilizado na escrita – deve ser feita

⁹ A concepção de gênero adotada neste trabalho tem como base a perspectiva sócio-histórica e dialógica (BAKHTIN, 2011) e a perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (BAZERMAN, 2007; 2011).

de forma a promover a realização do projeto de dizer pensado pelos (inter)locutores responsáveis pelo processo de escrita e a auxiliar na leitura/compreensão de texto didático pelos interlocutores finais, os alunos. Do contrário, corre-se o risco de se desenvolver uma webaula repleta de recursos multimodais e hipertextuais que pouco facilitam a aprendizagem de alguns alunos (ARAÚJO; HISSA, 2015).

Para descrevermos o processo de produção didático-digital-colaborativa, analisamos tanto as mediações didáticas, os diálogos escritos no material didático e as interações estabelecidas entre os sujeitos, como as várias versões dos textos produzidos, a fim de conhecermos as estratégias de escrita individual e colaborativa que sujeitos-participantes utilizam neste contexto enunciativo. Essa análise é importante para nossa proposta de categorização das fases e das etapas de produção, e de sistematização do processo de produção didático-digital-colaborativa no contexto da Educação a Distância.

Acreditamos que haverá maior qualidade na escrita e uma valorização da produção em colaboração com os outros participantes se os sujeitos, no contexto de EaD, aumentarem a consciência sobre a composição do gênero e se refletirem sobre o processo de escritura no qual estão inseridos, fazendo com que o produto final, a webaula postada no AVA, seja um produto de qualidade que atenda aos propósitos comunicativos pretendidos, fruto de uma escrita colaborativa desenvolvida a partir de etapas recursivas e de operações de textualização didática na produção que destacam a colaboração de cada um dos participantes.

As teorias cognitivistas sobre a escrita, as quais enfatizaram a natureza processual dessa prática, foram as primeiras diretrizes do nosso estudo quando ainda não tínhamos iniciado a pesquisa com os sujeitos nem a análise dos dados. A partir dessas teorias, refletimos acerca dos pressupostos de escrita colaborativa de material didático-digital. Assim, para tratarmos dos aspectos do processamento da escrita, estudamos os pressupostos estabelecidos pelos estudos cognitivistas de Flower e Hayes (1980a, 1980b, 1981a, 1981b) e de Bereiter e Scardamalia (1987).

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

Os cognitivistas explicam que as principais etapas para a elaboração e produção dos textos eram três: *planejamento*, *textualização* e *revisão*. A partir desse viés cognitivo sobre a escrita, cada um dos processos foi ganhando mais ênfase até que se iniciassem outros estudos específicos (GONZÁLEZ e SALVADOR, 2005; ARIAS-GUNDÍN e GARCÍA, 2006; PERÉZ, 2010; GALLEGO e MENDÍAS, 2012) que se dedicaram a estudar o que ocorre não apenas no processo global, mas também em cada etapa separadamente. Assim, planejamento do texto, a transcrição das ideias estabelecidas e desenvolvidas na etapa do planejamento, bem como a revisão textual foram sendo colocados em destaque no ensino de escrita.

Muitos autores escreveram sobre *planejamento* (ARROYO, 2013; ORTEGA, 2008; PÉREZ, 2010) e os fatores que nele intervêm – como memória de longo prazo, interesse, afetividade; sobre *textualização* (CASSANY, 2013; CAMPS, 2005) e os subprocessos que dela participam; e sobre *revisão* (ESPINOZA e MORALES, 2005; GUNDÍN e SÁNCHEZ, 2006). No que se refere à etapa de revisão, por exemplo, muitos estudos que analisaram o processo de escrita didática¹⁰ na escola enfatizaram a importância de uma escrita colaborativa do texto. Na perspectiva de escrita colaborativa adotada por esses estudos, o escritor (geralmente o aluno) desenvolve um texto que é revisto por um sujeito (o professor ou os colegas de sala), a fim de lhe conferir mais qualidade, levando-se em consideração o propósito do escrito. A partir dessa colaboração didática entre aluno-professor-aluno, o escritor aprenderia a técnica/tarefa de escrita. Esta seria a finalidade da colaboração na escrita: aprender a escrever melhor.

Com base nessa escrita colaborativa descrita pelos estudos cognitivistas, começamos a refletir sobre o nosso contexto de pesquisa, isto é, sobre a escrita colaborativa do gênero webaula. Ponderamos, então, que o processo de revisão cooperativo seria, de fato, bastante eficaz, caso as sugestões (cooperação) dos outros interlocutores fossem sempre adequadas e pertinentes ao projeto de dizer do aluno (escrevente) e se ele, o aluno, sempre tivesse disposto a aprender, vendo a colaboração entre os demais sujeitos como algo produtivo. Porém isso nem sempre acontece.

Outro aspecto relevante que denotou uma necessidade de mudança de foco teórico em nossos estudos foi que, nesse processo de escrita/revisão colaborativo descrito pelas pesquisas que trabalham a revisão como uma etapa desse processo (geralmente a etapa final

¹⁰ Estudos sobre as interações verbais entre os estudantes no processo de composição textual colocam em destaque a diversidade de caminhos que eles podem seguir ao escrever um texto dependendo da forma como interpretam o contexto em que se insere o escrito que produzem. Ver Camps (1993, 2000, 2005).

antes de se conceber o texto que será “publicado”), a escrita se desenvolve com um sujeito que escreve de forma individual e participa de todas as etapas “anteriores” do dito processo (planejamento, textualização e revisão).

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

É fácil perceber que, para um tipo de experiência/processo de escrita feita no meio impresso e de forma individual (com um sujeito que escreve e com outros que colaboram com a qualidade do escrito), as etapas de planejamento, textualização e revisão parecem estar bem estabelecidas (levando-se em consideração a recursividade dessas etapas). Essas etapas, pois, parecem dar conta do que acontece na escrita (visão cognitiva). Entretanto, com o desenvolvimento das mídias digitais, com o aumento do uso da internet em situações didáticas e dos recursos tecnológicos para atividade a educação, outros contextos de escrita começaram a ser criados, e com eles houve novas demandas e necessidades de estudos. Nesses novos contextos, entra em jogo outro tipo de colaboração, uma espécie de cooperação especializada com multifunção entre os sujeitos, no qual está inserida a produção de material didático-digital para a Educação a Distância.

Quando começamos a estudar esse outro tipo de colaboração que se apresenta na produção escrita de material didático-digital para a EaD, refletimos com mais profundidade e observamos que havia uma perspectiva modularista que os estudos cognitivistas por vezes impunham ao processo de produção. Vimos que não poderíamos tomar como base estudos que pressupõem o processo de escrita a partir de um modelo para ser seguido, ou seja, a partir de uma modelização rígida de algo tão dinâmico, contextual, interpessoal e dialógico como a escrita. Por isso, analisar o que acontece no processo de escrita colaborativa – como os sujeitos

escrevem, colaboram e discutem/interagem/avaliam –, a fim de descrevê-lo nos seus aspectos discursivos, linguísticos e didáticos, advindos de um contexto específico de produção do gênero webaula, seria mais adequado à nossa proposta de estudo.

Se tomássemos somente a perspectiva cognitivista de processo da escrita, estaríamos delineando um engessamento da própria escrita, tendo em vista que a produção de um texto, seja ele impresso ou digital, é muito mais dinâmica e recursiva do que a ideia modular das etapas definidas que os estudos cognitivistas tentam nos explicar. Um texto produzido, pois, não é um objeto monolítico que prima por uma reprodução de um modelo, porque há, no processo de produção, uma perspectiva dialógica e responsiva, além da construção de alteridade e do exercício de exotopia que se interpõem durante a escrita e que terminam por se revelar nas várias versões do texto em sua versão final. Na verdade, todos esses aspectos devem ser levados em consideração na hora de se analisar como se dá efetivamente o processo de escrita de qualquer texto.

Sabemos que questões como autoria e coautoria dentro dessa produção de material didático-digital deverão ser discutidas se quisermos tratar como sujeitos aqueles que participam do processo de produção. Entendemos também que os interlocutores necessitam de distintas competências comunicativas para atuar no processo de escrita colaborativa, isto é, para produzir gêneros discursivos que emergem desse contexto de produção (em especial a webaula). E como as competências não são estanques, já que se misturam, evoluem e involuem, sabemos que será difícil avaliá-las ou medi-las com precisão. Nossa questão, portanto, está em como articular tantos pontos pertinentes a esse processo de escrita colaborativa, de forma a apresentar um estudo consistente sobre os vários aspectos contextuais e teóricos que se inter cruzam na produção de um texto como o gênero webaula. Com base nisso, organizamos nosso referencial teórico.

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

Acreditamos que, para descrever o processo de escrita de um gênero de escrita colaborativa como a webaula, essas especificidades de produção do material didático têm de ser discutidas, descritas e analisadas. Dessa forma decidimos, neste estudo, tomar a escrita de uma webaula como uma atividade dialógica e responsiva com objetivos didáticos determinados pela presença do outro (ora o aluno, ora outros sujeitos que colaboram na escrita da webaula). Esse gênero é textualizado a partir da escrita de sujeitos que avançam e retrocedem, que revisam, que dialogam, que produzem, que consultam, que apagam e voltam a escrever antes de dar por terminado o texto e ser postado no AVA.

Para tratar de escrita colaborativa, serão discutidos os estudos de Sánchez (2009), Asinsten et al (2012), Araújo e Hissa (2014), que trabalharam a escrita didática em ambientes digitais de ensino. A fim de trabalhar a produção do texto didático-digital em uma perspectiva dialógica e responsiva, que busca a construção de alteridade e o exercício de exotopia, estudamos Bakhtin (2009, 2011), Ponzio (2012), Sobral (2009a) e Zavala (2009). No que se refere aos estudos sobre autoria e níveis de autoria, tomamos como base Foucault ([1969] 2002), Coracini (1999, 2003), Machado (2007), Bakhtin (2011), Furlanetto (2001, 2015). No que se refere aos gêneros discursivos, Bakhtin (2011); Marcuschi (2004; 2008, 2011), Bazerman (2007, 2011) nortearam os pressupostos, que declinaram pesquisas sobre gêneros no ambiente digital e sobre o gênero webaula (MARCUSCHI, 1999, 2004; ASINSTEN, 2007; ARAÚJO et al. 2014).

Para discutirmos o processo e as habilidades de escrita, organizamos a produção do gênero webaula com base em três grupos de estratégias de escrita¹¹: de textualização, de revisão e de interlocução. Estudamos as estratégias de textualização, como a continuidade, progressão, não contradição, articulação, informatividade, com base em Val (1999), Marcuschi (2008) e Cavalcante (2014); as estratégias de revisão, como acréscimos, supressão, substituição e deslocamento, a partir dos trabalhos de González (2009), Garcez (2010), Martins e Araújo (2012); e as estratégias de interlocução, como a convergência, a divergência e a complementariedade, com base em Canales (2000). Todas foram relacionadas com ações presentes nas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas estudadas por Geraldini (1997). Para analisarmos o que denominamos de retextualização hipertextual, estratégia que finaliza o processo de produção do gênero webaula, antes de o material didático-digital ser postado no ambiente virtual de aprendizagem, foram norteadores os estudos de Matencio (2002,

¹¹ Todas essas estratégias de escrita são descritas no capítulo 5.

2003), Dell'isola (2007, 2012) e Marcuschi (2007). A fim de fecharmos os estudos que direcionaram nossas categorias de análise da pesquisa, refletimos sobre a transposição didática a partir de Chevallard (1991), Agrinioni (2001) e Bronckart e Giger (2007).

Ao trazer as bases teóricas para a análise das situações colaborativas, vemos que as estratégias, as habilidades de escrita, as operações de textualidade e as relações dialógicas envolvidas no processo de escrita demandam que os sujeitos saibam lidar com os problemas interpessoais que influem numa produção colaborativa e mediar situações conflituosas de hierarquia e autoria principal do texto. Para isso, eles devem compreender os mecanismos que incidem no modo como cada indivíduo, em relação aos demais, constrói o texto a partir de sua habilidade escrita. De nossa parte, ocupando o lugar de pesquisador, devemos analisar, em toda sua complexidade, os distintos fatores contextuais que incidem nessa produção didático-digital-colaborativa.

A fim de analisar o processo de produção colaborativa do gênero webaula, entramos em campo (o que caracteriza uma pesquisa-ação) para identificar, a partir da ação dos sujeitos envolvidos na escrita colaborativa, as formas como eles interagem e como fazem a orquestração da negociação de sentidos das várias versões texto da webaula. Para isso, reunimos um corpus de análise com 25 webaulas do curso de Licenciatura Profissional e Tecnológica (EPCT), em todas as suas versões (*on-line*) até se converter em webaulas para serem postadas no ambiente virtual de aprendizagem. As webaulas analisadas na pesquisa foram elaboradas de forma colaborativa pela equipe de produção da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Como procedimentos de pesquisa, fizemos quatro grupos focais com os principais sujeitos que participaram da escrita do corpus (designers educacionais, conteudistas, revisores e diagramadores). Nos encontros com o grupo focal, discutimos sobre o processo de escrita colaborativa, autoria, estratégias de interlocução e operações de textualização. Refletimos sobre como ocorre esse processo no IFCE e nomeamos, com base nos pressupostos teóricos, nos procedimentos de pesquisa e na análise das webaulas, as fases e as etapas.

Para validar o modelo estabelecido nos encontros de grupo focal, apresentamos as categorizações definidas na pesquisa das estratégias de escrita colaborativa e as fases do processo dessa produção didático-digital-colaborativa em três formações que ministramos com outros sujeitos. Nas formações, trabalhamos as categorias que criamos a partir da análise dos dados de produção e explicamos como todo processo acontece. As formações revelaram que os

sujeitos têm uma melhor predisposição para escrever de forma colaborativa quando conhecem as fases do processo de escrita didática em EaD e os modos de participação dos interlocutores na incorporação de procedimentos reflexivos necessários à produção de uma webaula como gênero de escrita colaborativo.

Em se tratando da organização retórica de tese, dividimos nosso estudo em 6 capítulos. O capítulo 1 trata-se da introdução da tese. No capítulo 2, discutimos a natureza discursiva da linguagem, as relações dialógicas e responsivas que se estabelecem entre os enunciados que se organizam como resposta a outros enunciados em circulação no contexto discursivo. Explicamos o intercâmbio entre sujeitos que intervêm na situação discursiva por meio da alteridade e da exotopia, bem como a construção da autoria e da identidade dos sujeitos. Por fim, apresentamos a noção de gênero discursivo, a partir do contexto e dos propósitos de produção. Damos ênfase aos estudos dos gêneros do ambiente digital para descrevermos o gênero webaula como um texto didático-digital de escrita colaborativa.

No capítulo 3, fizemos um estudo sobre as dimensões constitutivas do gênero webaula no que se refere à escrita processual, à transposição didática e à escrita colaborativa. Vimos que a produção colaborativa é a base para coordenar e mediar as interações feitas pelos sujeitos que agem socialmente por meio do gênero webaula. Nas subseções do capítulo, tentamos estabelecer uma relação entre as três dimensões constitutivas e as particularidades do gênero webaula, como a dupla perspectiva de audiência (alunos e sujeitos-participantes), a mudança de identidade enunciativa dos sujeitos, a recursividade marcada nas etapas de produção colaborativa e a vigilância epistemológica (interferências nas versões da webaula) pertinente à transposição didática. Essas particularidades do gênero ocorrem em função do próprio processo didático-digital-colaborativo. Descrevemos os diferentes enfoques de escrita processual e as características de transposição didática, inter-relacionado esses conteúdos com os estudos sobre a escrita colaborativa.

No capítulo 4, explicamos os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e a análise dos dados. Descrevemos o corpus, os sujeitos, os procedimentos de pesquisa e o processo de produção didático-digital-colaborativo do gênero webaula. Depois justificamos os recortes feitos e apresentamos nossa proposta de descrição das fases de processo que chamamos de didático-digital-colaborativo.

No capítulo 5, apresentamos o processo de produção propriamente dito da webaula no IFCE. Discutimos as fases de produção didático-digital-colaborativa e as características

específicas do gênero webaula no contexto de pesquisa analisado. O quinto capítulo foi organizado em quatro tópicos, nos quais apresentamos uma descrição global da produção do material didático para EaD, explicamos as funções/tarefas de cada membro da equipe multidisciplinar de produção do IFCE e nomeamos as três das fases de produção (individual, mediada e hipertextual). Detalhamos as etapas específicas de cada uma das fases, suas principais operações (textualização, revisão e retextualização), bem como as estratégias textual-discursivas destacadas em cada uma delas. Descrevemos mais acuradamente as atividades de revisão e retextualização. No tópico de retextualização, definimos a estratégia de retextualização hipertextual como uma das etapas do processo de escrita colaborativa.

No capítulo 6, analisamos as categorias que foram estabelecidas neste estudo a partir das três principais fases (individual, mediada e hipertextual) de produção didático-digital-colaborativa. Exploramos as operações de textualização identificadas na escrita do material didático-digital na fase de produção didática individual e sua relação com a transposição didática, descrevemos as interlocuções avaliativas e as respostas dos sujeitos que escrevem colaborativamente e analisamos como se caracteriza a interlocução avaliativa, a responsividade ativa a partir de uma estreita relação entre exotopia, alteridade, construção da identidade e da autoria em um processo de produção didático-digital-colaborativa. Ainda nesse capítulo de análise, estabelecemos uma relação entre as atividades de interferência, reversibilidade, revisão textual, reescrita e estratégias de interlocução marcadas pelos sujeitos (divergência, convergência e complementariedade) e analisamos as operações linguístico-textual-discursivas que o sujeito faz na atividade de retextualização hipertextual.

Ao final do capítulo 6, sistematizamos as categorias de análise da webaula e apresentaremos os resultados da pesquisa. Em seguida, tecemos nossas considerações finais. Esperamos, com esta tese, que possamos contribuir com os estudos sobre a escrita colaborativa do gênero webaula no âmbito da Linguística Aplicada na área de Linguagem e Tecnologia.

2 NATUREZA DISCURSIVA DA LINGUAGEM: DIALOGISMO, ALTERIDADE, AUTORIA E GÊNERO DISCURSIVO

Neste capítulo, iniciamos a discussão que alicerçará o enfoque dado à linguagem neste trabalho. Tratamos da modalidade escrita da linguagem, destacando dois aspectos interacionais que são extremamente importantes para o ato de escrever: para quem se escreve e para que se escreve. Esses dois aspectos guiam (ou devem guiar) toda a prática comunicativa, incluindo qualquer tipo de escrita e, sobretudo, a escrita de textos didáticos. Eles podem determinar como será um texto, especialmente se pensarmos no papel do outro (para quem se escreve/fala) na linguagem.

Como membros de uma sociedade letrada, participamos de várias situações de escrita, desde as situações mais simples e corriqueiras, como fazer uma lista de compras ou escrever um e-mail, até as mais complexas e mais raras, como produzir uma tese ou um quiz. Cada um desses escritos se dirige a pessoas de faixa etária, escolaridade, conhecimento de mundo/profissional diferentes, com quem experimentamos variados graus de conhecimento/intimidade. Cada um deles se realiza/circula em situações sociais distintas. Em cada uma dessas situações, há propósitos/finalidades discursivas também diferentes.

É possível afirmar que, sempre que usa a escrita, o indivíduo tem um projeto de dizer que se dirige a alguém. Esse projeto de dizer apresenta objetivo(s) específico(s) e acontece em uma determinada situação comunicativa. A partir dessa perspectiva, centralizamos nosso estudo na importância desse alguém a quem se dirige a interação verbal, em outras palavras, no outro, no dizer de Bakhtin (2011). Na perspectiva bakhtiniana, qualquer enunciado (texto ou uma frase, por exemplo) se organiza em função do outro. Isso se dá porque é a partir da convivência com o outro que o ser humano se constitui como tal (ser humano). Essa convivência necessária é o que dá origem a um dos princípios que são constitutivos da própria linguagem: o dialogismo.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2009), as relações dialógicas seriam as relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados. Nessa perspectiva, quaisquer enunciados (mesmo aqueles separados temporal e espacialmente), quando postos lado a lado no plano do sentido, estabeleceriam uma relação dialógica, na qual os interactantes são seres socialmente organizados, situados, que agem em um complexo quadro de relações socioculturais em que se manifestam as relações dialógicas.

Diante desse pressuposto, adotamos nesse estudo a posição bakhtiniana¹² de que a linguagem é dialógica por natureza e será a partir dessa perspectiva que tanto proporemos as categorias de análise como analisaremos os dados da pesquisa. Tomamos como premissa, também, que os discursos – formas de realização da linguagem – são dialógicos porque se dirigem ao outro e porque em relação a eles – discursos – se espera uma atitude responsiva. É o outro quem determina o que falamos/escrevemos, para que falamos/escrevemos e como falamos/escrevemos e a presença do outro numa escrita colaborativa é um fato tão marcado que gera novas estratégias de textualização.

Nas subseções que seguem, detalhamos a perspectiva dialógica da linguagem estabelecida por Bakhtin e seu Círculo, além de outros pressupostos importantes para este estudo sobre a escrita colaborativa, como as ideias de responsividade, alteridade, exotopia e autoria.

2.1 Dialogismo e responsividade

Discutimos nesta subseção a ideia de dialogismo e responsividade orientados na perspectiva de que qualquer enunciado, seja ele elaborado de forma individual ou colaborativa, só se constitui como tal na interação com os outros enunciados presentes no contexto sócio-histórico real em que ele acontece e é realizado.

Organizamos nossas reflexões em torno da noção de *dialogismo* – que se fundamenta na premissa de que o discurso é constituído *na* e *pela* interação com os outros discursos, e *responsividade* – que se refere à premissa de que todo enunciado se organiza como resposta a outros enunciados, reais ou virtuais, em circulação no contexto discursivo. Tomamos também a ideia de que *enunciado* é a unidade de comunicação discursiva em que as relações dialógicas se manifestam. Compreendemos, pois, essas relações como um processo discursivo entre sujeitos que, ao se dirigirem a um determinado objeto de sentido, encontram-se, inevitavelmente, com outros discursos também dirigidos para o mesmo objeto de sentido. Desse modo, as relações dialógicas são a forma de realização do dialogismo e da responsividade que, dentro do discurso, se dirigem ao mesmo tempo para o seu objeto de sentido e para o discurso

¹² A referência que fazemos à posição bakhtiniana leva em consideração os estudos da linguagem feitos pelos membros do Círculo de Bakhtin (1919-1929). Estamos cientes da discussão sobre a efetiva autoria dos alguns textos atribuídos a Bakhtin. Neste trabalho, respeitamos as autorias inscritas nas edições dos livros resenhados na fundamentação teórica.

do outro. Essa é uma das premissas norteadoras de nosso estudo sobre escrita colaborativa do gênero webaula.

A ideia de dialogismo se apresenta nos textos de Bakhtin (2009, 2011) quando ele assume o posicionamento de que toda enunciação¹³ se dirige ao outro, a fim de orientar a compreensão e a resposta, o consenso ou o dissenso. Bakhtin compreenderá a linguagem não como uma mera atualização e utilização de códigos arbitrários ou repositórios discursivos existentes socialmente, e sim como uma complexa situação social em que cada enunciado se coloca de um modo muito singular e único, sempre diverso em um mundo repleto de outros enunciados com os quais ele se conecta, se baseia e se posiciona. Cada enunciado é, portanto, uma resposta, única e singular, a outro enunciado.

Bakhtin, em seus textos, explica que a linguagem emerge como interação, e assim surge a noção de diálogo, já que qualquer interação verbal ocorre na forma de intercâmbio de enunciados. Ele teoriza que toda enunciação pode ser considerada uma resposta que, por sua vez, reclama outra resposta. Para Bakhtin, o universo da cultura é intrinsecamente responsivo e se move como se fosse um grande diálogo. Podemos, com isso, aferir que as vozes sociais estão todas numa imbricada cadeia de responsividade. Nessa cadeia, os enunciados tanto respondem o que já foi dito quando provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos, críticas, concordâncias, etc.) (FARACO, 2009).

Ao estudar as relações entre dialogismo e sincretismo, Gatti (2016, p. 60) denota que todos os discursos estão em permanente interação, uma interação que pode ser vista como uma rede contagiosa de diálogos. Nesse sentido, um texto jamais será um simples texto, pois será um momento de um sistema de discursos em interação. Essas relações discursivas, segundo Gatti, não são necessariamente igualitárias como o termo “dialogismo” poderia sugerir à primeira vista, já que elas são definidas por relações de poder. A partir dessa premissa, o autor explica que, em uma rede dialógica, as possibilidades de posicionamentos políticos dos elementos em interação dependerão das possibilidades de sua articulação. Essa articulação compreende uma prática que expõe e liga um conjunto de elementos – enunciações ou discursos – cujas identidades historicamente mutáveis são transformadas no processo de sua articulação. Esses discursos não são vistos como instâncias fechadas, delimitadas, e sua abertura é essencial

¹³ Para Bakhtin/Volochínov (2009), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, porém ela não pode, de forma alguma, ser considerada individual no sentido estrito do termo. Por isso não pode ser explicada a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. “A enunciação é de natureza social” (p. 113).

para o processo de articulação. As articulações podem ocorrer não apenas entre signos e discurso, mas também entre linhas de pensamento, posições políticas e tendências culturais. Para Gatti, essa visão da abertura de signos e discursos se aproxima das teorias de Bakhtin a respeito do poder transformador do diálogo.

Fanini (2015, p. 18) entende o dialogismo como princípio fundante do ato de conhecimento, de comunicação, de interação verbal, de formação tanto do homem quanto da consciência humana e também de um agir e interagir no meio social. Para a autora, o dialogismo é a condição necessária pela qual conhecemos a nós mesmos, ao outro e ao mundo e nos comunicamos, lendo, escrevendo e falando, motivo pelo qual a atitude dialógica é central para a constituição do ser social. Fanini explica que, do ponto de vista bakhtiniano, o dialogismo é um princípio do qual derivam a linguagem, as relações sociais, a cultura, a história, as lutas concretas e a constituição do humano. Como a linguagem é também condição humana essencial, “o estudo e a experiência com a linguagem se dão a partir de uma perspectiva dialógica” (op. cit).

A partir desse ponto de vista bakhtiniano, a linguagem só pode ser compreendida socialmente e estruturada responsivamente, enquanto o enunciado só pode ser entendido dentro de um contexto cultural semântico-axiológico. Em seu texto *Para a filosofia do ato*, a linguagem já aparece apresentada como atividade e não como sistema, e o enunciado como um ato singular, “irrepetível”, concretamente situado, responsivo e axiológico, estabelecendo-se com isso uma correlação estreita entre enunciado e situação concreta de sua enunciação (BAKHTIN, 1919/1921 *apud* FARACO, 2009, p. 24). A linguagem é, pois, redimensionada das estruturas teóricas a que havia sido confinada pelos estudos estruturalistas para uma complexa atividade dialógica que se estabelece não só com um interlocutor imediato, mas também com o seu contexto social imanente. Com isso, vemos que o caráter interativo da linguagem é a base de todas as suas formulações, não havendo, assim, dentro do paradigma que aqui delineamos, possibilidade de compreender a linguagem senão por meio de sua natureza sócio-histórica.

No que se refere ao caráter axiológico do enunciado, Bakhtin/Volochínov (2009) entendem que não há enunciados neutros, uma vez que todo enunciado sempre emerge em um contexto sociocultural saturado de significados/valores, o que implica uma tomada de posição responsiva nesse contexto. Segundo ele, toda enunciação efetiva, seja qual for sua forma, sempre contém, com maior ou menor nitidez, sempre “a indicação de um acordo ou desacordo

com alguma coisa. Os contextos não são simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 111). Dessa forma, são as condições de produção do enunciado que determinam sua forma de enunciação.

Brait (2012), em seu estudo sobre a perspectiva dialógica de Bakhtin, procura compreender a interligação existente entre relações dialógicas e texto. Segundo a autora, Bakhtin faz questão de apresentar o texto como uma dimensão atualizada (enquanto enunciado concreto) e situada, aspecto que impede seu enfrentamento de uma perspectiva unicamente linguística. A autora explica que Bakhtin suspeita do termo “texto” e o substitui por “enunciado/enunciação”, já que ele estava “interessado nas formas concretas dos textos e nas condições concretas de vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (BRAIT, 2012, p. 15). Essa afirmação de Bakhtin estabelece um vínculo indissolúvel entre texto e enunciado concreto, completo e realizado. Brait salienta que é a partir dessas considerações que Bakhtin estabelecerá as relações dialógicas entre os enunciados.

Em seu texto, Brait explica a premissa bakhtiniana de que o texto não é visto como unidade autônoma, e sim como um enunciado ligado a outros textos, enunciados e discursos, por isso o texto de maneira alguma corresponde à essência do conjunto de outros enunciados. Entendemos que, para a autora, essa premissa toca diretamente a forma de estudar o texto (nas escolas, por exemplo), pois, segundo ela, se um determinado texto (um editorial, um artigo, uma entrevista) for retirado do suporte em que apareceu (um jornal, uma revista) e se for analisado/interpretado sem relação com os demais textos que compunham aquele suporte – as matérias, os artigos hodiernos ou anteriores que ajudam a compreender aquele texto opinativo, bem como outros aspectos ligados à esfera de produção, circulação e recepção – “esse texto não poderá ser considerado bakhtinianamente, isto é, como parte de um do todo do enunciado concreto, completo” (op. cit., p. 19).

Será justamente esse enunciado¹⁴ concreto e completo, apresentado pelas condições reais de enunciação e pela situação social mais imediata, que determinará os aspectos da expressão-enunciação. Bakhtin/Volochínov (2009), por mais de uma vez, ratificam que a

¹⁴ Para Bakhtin (2011, p. 274-275), o enunciado é a *real unidade discursiva*, porque “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. (...). O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância de sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o ‘dixi’ percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou.”

“enunciação é o produto da interação dos indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116). Por isso, retirar o texto de seu contexto real de produção implica deixar de perceber no todo socialmente condicionado, bem como deixar de perceber que todo texto se dirige a um interlocutor, e varia de acordo com ele (se esse for superior ou inferior na hierarquia social, se estiver ligado ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos, etc.).

A grande reflexão que se toma é a de que não há interlocutor abstrato e, se tal interlocutor (“desincorporado”) existisse, “não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado” (idem). Podemos dizer, então, que as ciências humanas constituem uma forma de saber dialógico que se vê diante de textos que são a expressão de um sujeito. Há nessas ciências uma relação entre sujeitos, já que o objeto de estudo vigente é o texto de alguém e, por trás de qualquer texto, há sempre um sujeito axiológico com sua visão de mundo que interage no discurso com o outro.

Para Bakhtin, o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido. Por isso, a orientação do texto em função do interlocutor tem uma importância muito grande. É justamente nessa relação texto-interlocutor que Bakhtin determinará as duas faces da palavra, quando diz que ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. A palavra

constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117)¹⁵.

Locutor e interlocutor são entendidos, pois, como sujeitos sociais que se formam discursivamente no processo comunicativo do eu com o outro; isso revela o discurso próprio se constrói com o discurso alheio (do outro) em um processo de íntima e constante interação. Desse modo, as respectivas identidades se organizam no processo de comunicação interdiscursiva de caráter intrinsecamente dialógico. Faraco (2009) explica que essa atividade dialógica ocorre porque a consciência individual, entendida como realidade semiótica constituída dialogicamente, se constrói na interação, em que o texto é produzido “no contexto

¹⁵ Grifos dos autores.

da dinâmica histórica da comunicação num duplo movimento: como réplica ao já dito e também sob o condicionamento de réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista” (FARACO, 2009, p. 42). Faraco conclui que a compreensão, portanto, não é mera experiencição psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outros textos, definindo, assim, o ato de compreender não como um ato passivo de mero reconhecimento, mas como uma réplica ativa responsiva de tomada de posição diante do texto.

Por isso, para estudar os textos, é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação, já que nós nos relacionamos com um real informado em matéria significativa, se levarmos em consideração que o mundo só adquire sentido quando semiotizado, e esse sentido envolve sempre uma dimensão axiológica. Temos, assim, que compreender que, nesses processos sociais globais, o contexto histórico, em sua diversidade e complexidade, faz os sujeitos interactantes apresentarem enunciados a partir de diferentes valores sociais, tendo em vista as diferentes e diversas experiências por meio das quais eles se confrontam ao longo de sua trajetória enunciativa. Serão essas axiologias os elementos constitutivos dos processos de significação, resultando daí as “inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais com que atribuímos sentido ao mundo” (FARACO, op. cit., p. 52).

É nesse processo de significação que ocorre a atitude responsiva do sujeito interactante. Bakhtin (2011) explica que o ouvinte, ao perceber e compreender o significado – linguístico – do discurso¹⁶, ocupa simultaneamente, em relação a ele, uma ativa posição responsiva. A partir dessa posição, o sujeito responde ao enunciado, para discordar ou concordar com ele (ainda que parcialmente), completá-lo, usá-lo, aplicá-lo etc. Em todo o processo de interação e de compreensão do qual participam os sujeitos sociais é que se forma a posição responsiva. Bakhtin explica que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta” (op. cit., p. 271).

Ao dizer que toda compreensão é ativamente responsiva, Bakhtin postula que o próprio sujeito/falante está determinado precisamente a essa compreensão responsiva, ou seja, o produtor não espera uma compreensão passiva que apenas reproduza o seu pensamento na voz do outro; ele espera, sim, uma resposta (concordância, participação, objeção, execução

¹⁶ Para Bakhtin (2011, p. 274), “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito discursivo, e fora dessa forma não pode existir”.

etc.). Bakhtin explica que todo falante é, por si mesmo, um respondente em maior ou menor grau, tendo em vista que ele não é o primeiro falante a enunciar determinado texto nem o seu enunciado é independente em relação a outros enunciados ditos anteriormente aos seus, enunciados com os quais ele entra em relação. Assim, reafirma-se que cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. Essas relações só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso e pressupõem outros membros da comunicação discursiva.

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo do cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão responsivamente silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2011, p. 274).

A respeito dessa compreensão ativamente responsiva empregada na obra de Bakhtin, Ponzio (2012) faz uma interessante reflexão sobre sentido e significado da enunciação, distinguindo duas partes na enunciação: uma que se refere à compreensão responsiva e outra que se refere à identificação. O autor explica que chamamos de enunciado o significado de uma enunciação que está ligada à compreensão responsiva (ao sentido). Essa compreensão se dirige à enunciação como um todo unitário que não se pode decompor, que traduz o seu significado global, fazendo-se um contraponto à frase ou ao conjunto de frases, em que o significado da enunciação está ligado ao interpretante da identificação. Em outras palavras, a frase é o significado da enunciação que se esgota na identificação e pode ser decomposta, recortada em vários elementos linguísticos (plano fonológico, sintático, semântico), enquanto o enunciado se coloca no plano da unidade linguística. Desse modo, a enunciação, como frase, se dá como repetição de determinados traços distintivos – que permite reconhecer fonemas, morfemas e estruturas sintáticas –, porém, como enunciado, “a enunciação é considerada em sua singularidade pelo que se quer dizer ‘aqui e agora’: a compreensão responsiva, além de não repetir a enunciação – como no caso da identificação – também a trata como algo singular e irrepitível” (PONZIO, 2012, p. 95). Sendo assim,

cada vez que a enunciação se repete, o enunciado requer uma compreensão responsiva diferente. Para identificá-la, a enunciação requer um conhecimento (competência linguística) que é *mathesis universalis*. Para entendê-la de forma responsiva, isto é, como enunciado, a enunciação requer um saber (competência comunicativa) que é *mathesis singulares*, um novo conhecimento para cada enunciado. Como enunciado, a enunciação não somente requer a compreensão responsiva como também necessita que ela mesma seja compreensão responsiva de outro signo verbal ou não verbal. Como tal,

ela mesma é uma tomada de posição, um juízo de valor, a expressão de uma perspectiva: isso faz com que toda enunciação tenha sempre uma acentuação especial ou entonação valorativa. Como frase, a enunciação não é responsiva e não tem, portanto, nenhuma entonação valorativa (Idem, *ibidem*, p. 95).

Dessa forma, a responsividade na enunciação é uma atividade que responde e reclama uma resposta que ultrapassa os limites do verbal. Ponzio explica que a enunciação vive no jogo de compreensões responsivas expressadas por signos verbais e não verbais. É, assim, pelo entrelaçamento desses signos, dos quais a enunciação se alimenta, que podemos entender o texto. Fora do texto, a enunciação perde o seu sentido e se converte em frase isolada (que surge do nada e se dirige ao nada), pois não possui uma intenção comunicativa e nada diz acerca da caracterização que “as enunciações apresentam ao oferecer uma resposta e exigir, por sua vez, outra resposta. A textualidade é, portanto, um dos parâmetros da enunciação e é isso que diferencia o enunciado da frase” (*ibidem*, p. 96).

Sobre textualidade, Sobral (2009a) explica que a proposta bakhtiniana de estudo dos enunciados parte sempre do concreto, isto é, do terreno da ação verbal, para chegar ao abstrato, ao terreno da língua, para depois voltar ao da ação verbal, integrando assim significação e tema, eu e o outro, linguagem e sociedade, formas composicionais e arquitetônicas, formas da língua e do enunciado etc. O que se releva com isso na perspectiva de Bakhtin, explica Sobral, é o tom avaliativo impresso em cada enunciação pelo sujeito e suas ações verbais de acordo com relação que se estabelece entre interlocutores e com o momento da interlocução. Essa entoação avaliativa denota o fato de que o sujeito sempre diz algo ao outro a partir de uma dada posição social¹⁷ que resulta tanto da relação do sujeito com o outro nas circunstâncias reais de interação quanto da responsividade ativa que faz o interlocutor um parceiro na produção de sentidos do enunciado.

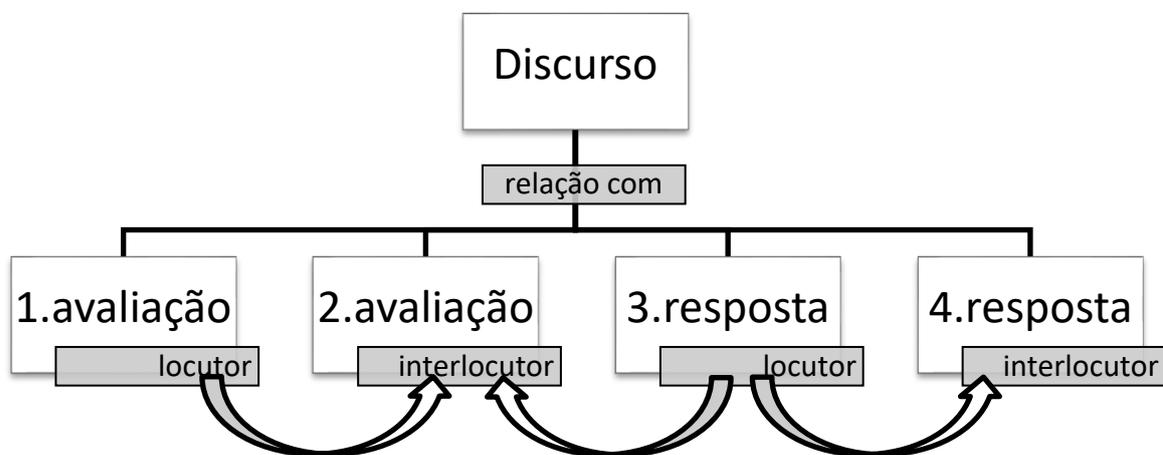
“Entoação avaliativa” é a expressão do Círculo para designar o fato de que sempre se diz algo a alguém a partir de uma dada posição; o Círculo revoluciona com esse conceito as chamadas filosofias do processo (e da vida), ao propor a responsabilidade/responsividade situadas do sujeito, sua valoração/avaliação de seus próprios atos, como o elemento unificador de todo o seu agir. O ato avaliativo “responsável/responsivo” envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a entoação avaliativa como aspecto arquitetônico: o valor do ato é o valor que ele tem para o agente em suas interações, em vez de um valor absoluto que viesse impor-se a ele ou a seus interlocutores. (SOBRAL, 2009b, p. 124).

¹⁷ Na escrita colaborativa, essa posição social parece ter implicações em aspectos como autoria, níveis de autoria, empoderamento de vozes, hierarquização dos sujeitos, etc.

Sobral (2009a) faz uma interessante observação sobre a entoação avaliativa. Segundo ele, essa entoação dos interlocutores é um reflexo direto da resposta ativa presumida do outro, ou seja, é uma espécie de antecipação da resposta do outro feita pelo locutor do enunciado que busca reforçar, evitar, provocar, refutar etc. O autor é enfático quando diz que todo discurso traz em si a valoração, pelo locutor, do dito e do modo de dizer. Dessa forma, mesmo que o locutor consiga antecipar as possíveis reações do outro e deseje provocar uma dada reação no outro sem sequer conhecê-lo, haverá sempre, em todo discurso, um “ajuste, uma negociação entre a entoação avaliativa e a responsividade ativa, que começa mesmo antes de ser proferida a primeira palavra” (SOBRAL, 2009a, p. 87).

A partir dessa premissa, Sobral admite que, em todo o discurso, há uma relação estreita entre quatro elementos: 1. a avaliação do locutor; 2. a avaliação do interlocutor; 3. a resposta do locutor; e 4. a resposta do interlocutor. O autor explica que, para compor sua avaliação (1) e sua resposta (3), o locutor toma como base a avaliação (2) e a resposta (4) do interlocutor, conforme esquematizamos na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Relação entre discurso e elementos dependentes baseada no estudo de Sobral (2009a)



Fonte: Elaborada pela autora

Essas relações de dependência descritas por Sobral nos fazem perceber o processo de escrita didática, em especial a escrita colaborativa, como um conjunto constante de entoações avaliativas e de respostas ativas direcionadas tanto para o aluno, interlocutor ideal e presumido por todos os sujeitos-locutores, como para os outros sujeitos-interlocutores com que o locutor dialoga diretamente para a elaboração conjunta do texto. Assim, na escrita colaborativa, tanto

a avaliação como a resposta do locutor teriam dois interlocutores presumidos: 1. os alunos e 2. os sujeitos-interlocutores na escrita do texto. Essa dupla interlocução certamente ocasiona implicações na escrita dos sujeitos, pois os locutores precisam desenvolver um texto que tanto antecipe as respostas dos alunos como pondere/considere as respostas dos outros sujeitos que discutem o texto na cadeia de escrita colaborativa.

Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 117), a construção do enunciado em função do interlocutor tem uma importância fundamental. Como já mencionado, explicam que todo enunciado comporta duas faces: uma determinada pelo fato de que se procede de alguém, e outra pelo fato de que se dirige para alguém. Salienta-se, pois, que será a situação social mais imediata e o meio social mais amplo que determinarão a estrutura da enunciação, ou seja, a situação e os participantes mais imediatos determinarão a forma e o estilo ocasionais de enunciação.

A fim de fecharmos essa seção sobre dialogismo e responsividade e, assim, seguirmos pelo estudo sobre outras categorias bakhtinianas que sustentam nosso trabalho sobre a escrita colaborativa, trazemos a ordem metodológica sugerida por Bakhtin/Volochínov (2009, p. 128-129) para o estudo da língua¹⁸:

1º As formas e os tipos de interação verbal devem estar em ligação com as condições concretas em que se realiza essa interação.

2º As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, devem estar em estreita ligação com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

3º. O exame das formas da língua deve ser feito na sua interpretação linguística habitual.

Para Bakhtin, perceber essa ordem metodológica é importante porque ela coincide com a ordem que se desenvolve a evolução real da língua: primeiro as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, posteriormente as formas dos atos de fala evoluem em consequência de interação verbal, e enfim o processo de evolução se reflete na mudança das formas de língua.

Essa ordem metodológica só reforça a ideia já discutida aqui de que as dimensões e as formas dos enunciados são determinadas tanto pelo contexto sociointerativo presente na situação de enunciação, como pelo caráter dialógico do discurso. Esse espera na resposta do

¹⁸ Para Bakhtin (2011), a linguagem é uma prática social que tem na língua sua realidade material.

outro a manutenção da interação verbal, já que o discurso é vinculando a uma situação concreta (singular) de comunicação discursiva, a todas as suas circunstâncias individuais, a seus participantes pessoais e a suas intervenções com base em enunciados antecedentes.

Vimos, então, até aqui, que todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra), de uma forma ou de outra, aos enunciados dos outros que o antecederam, e que essa alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir. Destacamos que essa reviravolta dialógica diz respeito ao fato de o enunciado ser um elo na cadeia da comunicação discursiva, na qual ele não pode ser separado dos outros enunciados que o determinam, “gerando nele atitudes responsivas e ressonâncias dialógicas”. (BAKHTIN, 2011, p. 300). Essa reflexão é muito importante se levarmos em consideração que as escolhas dos recursos linguísticos são feitas pelo sujeito a partir de uma maior ou de uma menor influência do destinatário (a depender de fatores contextuais) e de perspectiva de resposta desse destinatário.

Na seção a seguir, traremos com mais ênfase uma discussão sobre o papel do outro para a construção do enunciado, adentrando em aspectos como alteridade e exotopia na perspectiva bakhtiniana. Essa discussão é importante, pois, se não levarmos em conta (na análise dos textos escritos de forma colaborativa) a relação dos sujeitos com o outro e com os enunciados precedentes, torna-se difícil compreender a totalidade extraverbal de um gênero do discurso (como a webaula).

2.2 Alteridade e exotopia

Vimos, no tópico anterior, que a linguagem, concreta em seu uso real, tem propriedade de ser dialógica. Essa propriedade dialógica perpassa inevitavelmente a palavra do outro, uma vez que o enunciatador, para construir um discurso, leva em conta o discurso do outro que está presente no seu. Esse dialogismo, no entanto, não pode ser entendido em termo de relações lógicas ou semânticas, pois o diálogo no discurso é revelado a partir das posições dos sujeitos sociais e de seus pontos de vista acerca da realidade.

Bakhtin (2015) explica que o diálogo na obra literária é determinante pela presença do criador/autor, o qual se revela como instância que engloba um outro, o herói. É o autor aquele que ocupa um lugar privilegiado em relação aos personagens, que dependem dele e que são abarcados no horizonte da consciência do autor. O autor, na visão de Bakhtin, seria aquele que

sabe de tudo das vidas dos personagens, e essas vidas se iluminam mutuamente, porém somente para o autor que se encontra fora delas e utiliza a sua extraposição para compreendê-las e concluí-las definitivamente. Essa noção de extraposição representa a plenitude da imagem externa que permite unir, juntar o que de fato é o personagem, além de possibilitar que o autor seja visto como um espectador que não restringe a liberdade de seus personagens.

O termo “extraposição” foi traduzido por Todorov (1991) como “exotopia”, ou a capacidade de se colocar fora da posição hermenêutica dada a si com a finalidade de apreender um ponto de vista distanciado. Do ponto de vista da exotopia, a criação estética é um exemplo particularmente realizado de uma classe da relação humana: aquela na qual uma das duas pessoas se envolve completamente com a outra e por isso mesmo a alcança e a dota de sentido (TODOROV, 1991, p. 74). Dessa forma, um sujeito, ao atuar sobre um objeto, atribui sentido, verossimilhança, e inscreve o objeto em seu próprio espaço de significação. Por isso, é possível dizer que o “eu” realiza uma travessia intencional até o “outro”, intervindo naquilo que aparentemente é estranho, externo, rompendo fronteiras e limites entre o que está dentro e fora de uma obra literária.

Essa relação eu/outro enfatiza o sujeito como um ser social, conferindo à categoria de alteridade um pressuposto de parte constituinte do “eu” – como seu antecedente obrigatório e seu referente necessário. Podemos entender, assim, que, no processo discursivo de interação de enunciados, se estabelece uma alteridade, isto é, o intercâmbio entre sujeitos que intervêm na situação discursiva. Entre esses sujeitos, pode ser identificada uma diferença (heterogeneidade) e uma possibilidade de exterioridade na relação consigo mesmo, quando o próprio sujeito também se encontra fora (exotopia).

Essa possibilidade de exterioridade seria o que Bakhtin (2011, p. 21) chama de excedente de visão. Bakhtin esclarece que o excedente de visão é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do lugar do sujeito no mundo, uma vez que, nesse momento e nesse lugar, o sujeito é o único que está situado em relação a um conjunto de circunstâncias, e todos os outros estão fora. Para o autor, o excedente de visão que um sujeito tem em relação a outro indivíduo condiciona certa esfera de um ativismo exclusivo, compreendido como ações internas ou externas praticadas em relação ao outro, inacessíveis no lugar que o outro ocupa fora de si. Segundo Bakhtin, tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele (o outro) não pode se completar. Porém, embora essas ações possam ser infinitamente variadas, em função da infinita diversidade de situações da vida em

que os sujeitos se encontram em determinado momento, esse excedente do ativismo existe e sua composição tende a uma constância estável.

(...) urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois, de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Sobre essa relação eu-outro(s), Bakhtin/Volochínov (2009) explicam que o “eu” não pode ser compreendido sem a presença do outro, o que faz a identidade perder seu caráter egocêntrico e monológico. Nesse processo, retiramos o sujeito do centro ou do foco da enunciação e o inserimos em uma rede de relações dialógicas que ele estabelece consigo mesmo e com a alteridade (com os outros). Assim, segundo Fanini (2015, p. 18), o dialogismo é uma ação social e ética, pressupondo a alteridade, logo, para nos relacionarmos com o mundo, quer seja pela linguagem ou pela ação (trabalho, técnica), há que se passar pelo outro. A autora entende que o ser humano, para se tornar ser social, precisa se inter-relacionar com o outro, sendo o dialogismo uma ontologia. Essa orientação dialógica pressupõe a relação entre mim e o outro, e essa relação é incontornável. Nunca o sujeito está só no mundo e “a presença desse outro é inevitável e inelutável, forçando-me a com ele dialogar, a ele responder, refutar, criticar, acompanhar e interagir” (op. cit). Por isso, a linguagem é, em sua essencialidade, um processo dialógico dado por intermédio de relações intersubjetivas, identidade e alteridade são entendidas como conceitos interdependentes e complementares.

Essa relação entre sujeitos, como já vimos, tem como marco fundamental o dialogismo. Nessa perspectiva, a comunicação humana, como acontece na vida real, não se trata de um mero intercâmbio de mensagens entre os interlocutores que tem como base um código compartilhado e um consenso de sentido, e sim de uma tensão constante de responsividade enunciativa de vozes sociais distintas, cada uma com sua própria posição axiológica a respeito do enunciado e do contexto de interação.

Essa posição axiológica e esse contexto de interação refletem, por sua vez, diretamente no sentido do enunciado. Já sabemos que o enunciado não se realiza tomando-se as palavras dos interlocutores de forma mecânica, como se fossem entradas de um dicionário, mas posicionando-se os elementos carregados de valores sociais postos em interação no processo de comunicação interdiscursiva. No tocante às palavras dos interlocutores, Bakhtin

(2011) explica que elas podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e os ecos dessas enunciações individuais. Por isso, Bakhtin entende que a experiência individual discursiva de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros, em que essa experiência pode ser caracterizada como “o processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua)” (ibidem, p. 294).

A partir dessa premissa, Bakhtin afirma que todos os nossos enunciados são plenos de palavras dos outros em graus variados de alteridade ou de assimilaridade e de relevância, nos quais as palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. Dessa forma, Bakhtin afirma que todo enunciado concreto é um elo na cadeia de comunicação discursiva de um determinado campo e que os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso.

Sendo assim, os enunciados não são, pois, indiferentes entre si – nem se bastam cada um a si mesmo. Uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros, e serão justamente esses reflexos mútuos que definirão as características dos enunciados, em que cada um “é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (op. cit, p. 297). É nessa cadeia sequencial de argumentação que Bakhtin e os membros do Círculo afirmam que cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo, resposta essa que irá rejeitá-los, confirmá-los, completá-los etc. Assim, segundo o autor, é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições.

A ideia de alteridade é marcada nos textos de Bakhtin (2011). Pare ele, desde o primeiro contato que temos com a língua, ainda no momento de aquisição da linguagem, até o decorrer das nossas vidas, nós – os seres humanos – iniciamos como seres sociais e nos desenvolvemos como tais, construindo nossa individualidade a partir do outro, das ações e dos discursos do outro, a fim de continuar nessa íntima e complexa relação. Como sujeitos sociais, nos formamos discursivamente no processo comunicativo do “eu” com o outro, daí poder-se afirmar que nosso próprio discurso se constrói com o discurso alheio e que as respectivas identidades de locutor e interlocutor se constroem no processo de comunicação interdiscursiva intrinsecamente dialógico.

No que se refere ao discurso escrito, Bakhtin explica que, para compreendermos a alteridade que existe no interior dos enunciados, é necessário perceber o contexto que emoldura

o discurso do outro, a situação extraverbal e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso. No entanto o autor nos lembra de que, em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, é possível descobrir “uma série de palavras do outro semi-latentes e latentes, de diferentes graus de alteridade” (p. 299).

No que se refere ao plano artístico, a perspectiva de alteridade é vista na obra do filósofo russo como uma relação entre duas ou mais consciências (autor, herói e personagem) que estão em condições de igualdade e de recíproca complementação de sentido. Assim, para entendermos alteridade no plano artístico, temos que levar em conta que todos (autor, herói e personagem) são seres inacabados e incompletos que se necessitam mutuamente para encontrar o sentido de suas vidas no contexto humano e artístico. Segundo Zavala (2009), “autor” e “herói” têm viés metafórico que remetem a sujeito e objeto e sua inter-relação na arte e na construção da consciência.

Zavala explica que, na criação estética, é necessário sair de si mesmo (extraposição), já que nessa criação o sujeito só se percebe de fato a partir do exterior, isto é, como parte do horizonte do outro. Para o personagem, esse outro é o autor. O importante, nessa reflexão sobre se perceber exteriormente no âmbito da construção artística, é o fato de encontrar-se fora, num olhar que vem de fora (exotopia), em uma consciência que não molda o personagem aos olhos do autor, mas que questiona a noção de privilégio de uma consciência sobre a outra. Essa nova tomada de consciência faz refletir que o “eu” não só como identidade, mas também como alteridade, a qual se revela com o uso descentralizado da linguagem. Desse modo, o outro, tanto individual como coletivo, equivale a um sistema particular de diálogos, falas e estilos, enquanto o dialógico pressupõe um movimento dinâmico de vozes e de sentidos.

Para Zavala (2009, p. 153), a alteridade e o diálogo inconcluso se apoiam na extraposição, pois, dialogando-se com uma cultura alheia, abrem-se perguntas para o outro, ao mesmo tempo em que se buscam no outro respostas para as suas interpelações, descobrindo-se, assim, novas possibilidades de sentido. Dessa forma, a alteridade é central dentro de um sistema estético harmonioso criado por Bakhtin, sistema esse centrado na constante reelaboração do conceito de diálogo e na condição axiológica do outro. Por isso, a essência do texto sempre se desenvolve na fronteira entre duas consciências, entre dois sujeitos e é no processo de interação com o outro que nos tornamos sujeitos. Isso porque

o *eu* só existe relacionado a um tu: “ser significa comunicar-se”, e um “eu” é alguém que, por sua vez, é um “tu” para o outro. A onipresença da voz é equiparável à

ubiquidade do outro em nossa existência, de tal modo que a construção do eu, mediante o verbal, passa pelo diálogo como forma primária de comunicação e pensamento e, mais ainda, como concepção de sujeito e seu ser. O *outro* representa a intersubjetividade – outro sujeito, o outro da linguagem. (ZAVALA, 2009, p. 156).

Sobre essa questão do outro sujeito e da nossa realização como sujeitos, Amorim (2012, p. 103) ressalta que estamos diante de uma análise que põe em destaque a relação alteração/identidade e que o conceito de exotopia trata justamente da questão da criação individual. Amorim observa que, nos textos de Bakhtin, o conceito de exotopia visa a consolidar duas teses. Uma diz que a criação artística e a criação de conhecimento são irreduzíveis ao *um*; que há sempre, no mínimo, dois que não se misturam, que não se fusionam – dois olhares, duas vozes. Assim, quando, em uma obra qualquer, se ouvem vozes, ouvem-se também, com elas, mundos, cada um com seu espaço e com o seu tempo que lhes são próprios. Outra tese, advinda do conceito de exotopia, pressupõe que a criação é sempre ética, uma vez que, do lugar singular do criador, se derivam valores.

Amorim explica que Bakhtin distingue o discurso exotópico do autor da imagem do autor representada no texto. Essa imagem está, portanto, lado a lado com as imagens das personagens e, com elas, dialoga no interior da obra, havendo a construção de dois planos: o plano do criador e o da criatura. Amorim esclarece que o autor do texto é autor representado, ou seja, ele é um personagem como os demais, logo “o autor que dialoga com as personagens em pé de igualdade no romance polifônico é a personagem e não o criador” (op. cit., p. 111).

Em sua argumentação, Amorim faz uma interessante definição de Bakhtin quando o chama de “pensador das tensões”, aquele que une e, ao mesmo tempo, separa os dois diferentes polos do discurso e da cultura. Essa tensão, presente na obra de Bakhtin, é vista por Amorim como constitutiva da criação humana, logo seria ela – a tensão – que atestaria a presença do outro, daquele que não se identifica comigo, daquele que me escapa e a quem minha palavra se dirige.

Acerca dessa tensão que denota a importância da presença do outro para se refletir sobre linguagem e discurso, Brait (2001) caracteriza o percurso reflexivo de Bakhtin justamente pelo fato de ele procurar diferentes respostas para as mesmas perguntas, perguntas essas circunscritas na relação entre o eu e o outro. Foi a busca da compreensão das formas de produção do sentido e da significação e as diferentes maneiras de surpreender o funcionamento discursivo que, segundo Brait, colocaram Bakhtin na direção de uma estética e de uma ética da linguagem.

A atividade da exotopia vem ao encontro de uma estética e de uma ética da linguagem quando permite ao sujeito colocar-se fora da posição central de si mesmo com a finalidade de apreender o discurso de um ponto de vista distanciado. Zbinden (2006, p. 333) explica há três fases na exotopia: a primeira consiste na assimilação do outro pelo eu; a segunda contempla um movimento oposto, com um recorte do eu em benefício do outro; enquanto a terceira fase trata da renovação da identidade do sujeito. Segundo Zbinden, Bakhtin desenvolveu o conceito de exotopia como um elemento fundamental da criação estética, que expressa a capacidade do autor de uma obra literária de abandonar momentaneamente seu próprio ponto de vista axiológico e se colocar no lugar do outro, isto é, no lugar dos personagens da sua obra, a fim de observá-los internamente, em um movimento de empatia.

Entendemos, porém, que a exotopia não é uma atividade praticada apenas por renomados escritores. Trata-se, na verdade, de uma habilidade que pode ser praticada por qualquer sujeito que está no processo de construção de sua identidade. Isso acontece quando analisamos nosso próprio ser a partir da existência do outro, quando buscamos nos conhecer através do outro ou vemos nossa própria exterioridade com os olhos do outro. A exotopia, assim como a alteridade, seria, então, um movimento de orientação de nossa própria conduta com relação ao outro, de construção do nosso próprio discurso em referência ao discurso alheio, entrelaçado com ele, em resposta a ele e em antecipação a futuras respostas. Assim, será pela presença do outro que iremos construir a nossa identidade, uma identidade construída e determinada pela alteridade.

Em busca da compreensão dos sentidos a partir de diferentes modos de refletir sobre o funcionamento do discurso, podemos fazer uma relação estreita entre dialogismo, alteridade e exotopia. Se observarmos o dialogismo com base na criação artística e na criação do conhecimento, podemos dizer que ele se trata da manifestação de vozes individuais de personagens mediante a modelação coletiva com níveis exotópicos, uma vez que a função do dialogismo é apoiar e examinar a heterogeneidade de uma voz em relação a qualquer outra. Dessa forma, ao nos colocar fora do objeto para analisá-lo, estaremos considerando a exotopia como manifestação dos limites da identidade, o que abre caminho em direção à alteridade, ao outro.

Bakhtin põe em discussão a categoria de identidade em favor da alteridade. Segundo Ponzio (2012), na perspectiva bakhtiniana, nosso encontro com o outro não se realiza com base no respeito ou na tolerância, atitudes que são iniciativas do eu. Isso acontece porque

o outro impõe sua alteridade irreduzível sobre o eu e o faz independentemente das iniciativas do eu. Assim, o eu deverá constituir e abrir caminho num espaço que já pertence ao outro. Ponzio enfatiza que esse processo de autoconstrução e de abertura de caminho feito pelo eu é evidente tanto no nível linguístico como no nível de construção da nossa própria consciência. Essas evidências linguísticas do outro na construção do eu podem ser denotadas, acreditamos, na construção da autoria (ou de níveis de autoria) mediante as estratégias de textualidade e de interação adotadas pelos interlocutores na escrita.

A relação identidade e alteridade é muito interessante, se pensarmos que nós tomamos nossas palavras (identidade) da boca dos outros (alteridade). As palavras, dessa forma, estão configuradas com intenções alheias, mesmo que nós as usemos como materiais e instrumentos de nossas intenções. Por esse motivo, explica Ponzio, todos os discursos anteriores (nossos pensamentos) são inevitavelmente diálogos. Esses diálogos, porém, não são uma proposta, uma concessão, um convite do eu, e sim uma necessidade, uma imposição em um mundo que já pertence a outros.

O diálogo não é um compromisso entre o eu, que já existe como tal, e o outro; ao contrário, o diálogo é o compromisso que dá lugar ao eu: o eu é esse compromisso, o eu é um compromisso dialógico – em sentido substancial, e não formal – e, como tal, o eu é, desde suas origens, algo híbrido, um cruzamento, um bastardo. A identidade é um enxerto (PONZIO, 2012, p. 23)

Essas reflexões são bastante relevantes para se compreender os enunciados escritos e analisarmos sua forma de construção materializada pelos recursos linguísticos. Se a relação identidade e alteridade é tão estreita, de modo que o eu não consegue conter a palavra do outro dentro dos limites de sua identidade, tudo que revela a alteridade escapa da identidade do eu. Para Ponzio, esse fato denota que o discurso do eu é sempre mais ou menos sério-cômico, não porque ele seja realizado na forma de ironia ou de paródia do discurso alheio, mas sim porque o discurso do outro supera os confins da identidade do eu, apesar dos esforços do eu para possuir o outro. O autor faz, então, uma interessante constatação: a de que o discurso do eu supõe uma dupla caricatura. Primeiro porque o discurso do eu deve caricaturizar o outro para se diferenciar dele, e segundo porque, como o eu não obtém êxito na empreitada de se distanciar do discurso do outro; ele, o eu, representa, ao mesmo tempo, a caricatura de si e de suas esperanças.

Essa questão da alteridade e do diálogo tem evidentemente implicações na linguagem verbal (oral ou escrita), porém sob quais condições e preceitos nós interpretamos essas implicações é algo a se pensar. Ora, se na alteridade o outro existe para si, independentemente do eu, e não espera que o eu lhe conceda sentido, isto é, não espera uma

consciência que o interprete e o objetivo, a linguagem (signo) que representará a alteridade não relativiza o eu do diálogo. Dessa forma, o eu terá uma autonomia no que diz respeito à interpretação que se fará do significado enunciativo. Essa autonomia vale tanto para o sujeito que “lê” o signo, o “leitor”, como para o sujeito que “produz” o signo, o “autor”.

À questão da autonomia se coaduna o exercício da exotopia, o que deixa a compreensão dos enunciados uma atividade ainda mais complexa. Para Bakhtin (2011), um elemento especial e muito importante na visão plástica-pictural do homem é o vivenciamento das fronteiras externas que o abarcam. Essas fronteiras externas são vivenciadas na autoconsciência, isto é, na relação de si mesmo, de modo essencialmente diverso do que se vivencia em relação ao outro indivíduo, mesmo que seja apenas na relação com o outro a forma de experimentar a finitude humana. Por isso, “toda a experiência por mim assimilada nunca me propiciará a mesma visão de minha própria e completa limitação externa” (op. cit, p. 34). Segundo Bakhtin, o essencial no vivenciamento real de mim mesmo pertence à margem da visão externa. Assim, no mundo único do conhecimento, não posso me colocar como eu-para-mim, pois toda a autodeterminação significativa, internamente axiológica, subordina-se à determinação externa através da relação eu-para-o-outro.

Na falta dessa posição de autoridade para a visão axiológica concreta – a percepção de mim mesmo como outro –, minha imagem externa – meu ser para os outros – procura vincular-se à minha autoconsciência, dá-se um retorno a mim mesmo com vistas a usar em proveito próprio meu ser para os outros. Neste caso, meu reflexo no outro, aquilo que sou para o outro torna-se meu duplo, que interrompe minha autoconsciência, turva-lhe a pureza e desvia da atitude axiológica direta para comigo (BAKHTIN, 2011, p. 55)

Podemos dizer então que, a partir do exercício da exotopia, fazemos um retorno a nós mesmos, dando-nos um acabamento cunhado na alteridade e na busca de identidade do eu. A atividade exotópica revela-se, pois, importante para descobrirmos e irmos ao encontro do outro por meio da responsividade ativa e do dialogismo interno presente em todos os enunciados. Essa descoberta de nós mesmos, efetivada na busca pelo outro e pela nossa identidade, refletirá na questão da autoria, certamente. Ela – a autoria de um enunciado (em especial o enunciado escrito) – também é marcada pela ressonância da exotopia e do discurso alheio, indicando uma inter-relação do eu com o outro que embasa o diálogo e sustenta a alteridade e o dialogismo. Discutimos, então, esses aspectos na próxima seção.

2.3 Autoria e identidade

Vimos, na seção anterior, que alteridade, exotopia e identidade sugerem uma busca de unidade e de uma estabilidade do sujeito (eu) como indivíduo que se volta para si, a fim de encontrar uma explicação para suas atitudes enunciativas no processo dialógico inerente ao discurso. Esse sujeito, em meio à alteridade, apresenta-se dividido, disperso, sem um autocontrole e sem a possibilidade de controlar o outro pela linguagem, por meio do seu dizer enunciativo. O sujeito enunciativo reflete, em seu discurso, a voz do outro, por isso a presença do outro (alteridade) vai construindo a sua identidade (do sujeito), ou seja, vai construindo uma identidade heterogênea. Dessa forma, a alteridade é um princípio importante se queremos refletir sobre identidade e autoria, especialmente nos textos escritos de forma colaborativa para a EaD.

Podemos dizer que a identidade de um sujeito, com base no que vimos em Bakhtin, é um fenômeno social que resulta de complexas relações do “eu” consigo mesmo e com os “outros”. Esse caráter social da identidade se converte em um processo de relações ideológicas, culturais e históricas dentro de um espaço de interesse, posição, hierarquia e negociação de sentidos. García (2006, p. 56) explica que a identidade é um campo de luta onde se disputam os valores do “eu” frente a si mesmo e ao outro, por isso há uma luta entre duas visões, duas percepções: a própria e a alheia. García entende que a perspectiva dialógica proposta por Bakhtin nos permite superar o paradigma da identidade social entendida como fenômeno de contraste, em que se privilegia a oposição, e evidenciar a alteridade como forma de definir a identidade no discurso.

Nesse contexto, um ponto que se sobressai na construção identitária é distinguir-se do outro, marcar as diferenças, principalmente quando existem relações conflituosas, hierárquicas ou dominantes entre um grupo e outro. García (p. 58) lembra-nos de que a construção da identidade ocorre em vários tipos de relação e em vários níveis de realidade social e que, em uma perspectiva dialógica, é indispensável examinar as várias vertentes das situações enunciativas em situações concretas, considerando não apenas as relações empíricas de um grupo com o outro, e sim um complexo de relações. Essa análise dialógica, que perpassa por conceitos-chave bakhtinianos, como alteridade e exotopia, nos permite construir as relações entre o “eu” e o “outro”, a fim de entendermos o processo de identidade como constructo sócio-histórico.

Segundo Bakhtin (1997), o “eu” fundamenta-se em sua relação com o “outro” através da teoria do ato ético. Por meio dessa teoria, Bakhtin assume que, em cada ato ou vivência pessoal – como um instante único da existência do próprio sujeito –, o sujeito revela uma condição de responsabilidade, uma vez que sua realização enunciativa constitui uma construção indiscutivelmente única e específica que afeta aqueles que se relacionam com ele. Isso acontece porque o sujeito atua em um mundo compartilhado: ele se constitui como um “eu” que interage com um “tu” através do qual o “eu” se completa (transitoriamente) e também se diferencia desse “tu”. Para Bakhtin, nessa ação de completude do sujeito no outro, ocorre uma responsabilidade do ato e será essa responsabilidade que marcará a constituição do sujeito como tal.

Essa ação de responsabilidade não está circunscrita a uma presumida capacidade individual isolada de um sujeito absoluto, uma vez que a enunciação praticada pelo sujeito é uma resposta-responsável ao outro. Por isso a construção enunciativa se dá a partir de uma coparticipação subjetiva e situacional, cujo aspecto ético na formação da subjetividade do sujeito constitui um dos aspectos centrais do pensamento de Bakhtin, o qual define uma responsabilidade fundamental e concreta das relações intersubjetivas em uma situação histórico-social específica.

Bakhtin constrói a ideia de sujeito não essencialista nem transcendental, cuja produção da subjetividade está essencialmente vinculada a seus contextos materiais e históricos, sem, todavia, menosprezar o potencial criador que diferencia o sujeito bakhtiniano dos vetores de predeterminação, conferindo-lhe um caráter variável de relativa independência em um contínuo processo de interação com os outros e com a sociedade. Em outras palavras, o sujeito se desenvolve a partir de sua relação com os outros, constituindo-se numa unidade dinâmica em constante integração com o tempo, com as mudanças históricas e discursivas. Segundo Bakhtin (2011, p. 298), essas relações são análogas – porém, evidentemente não idênticas – às relações das réplicas do diálogo, por isso a entonação que isola um discurso do outro (marcado por aspas no discurso escrito) configura o fenômeno da alternância de sujeitos do discurso que é transferida para o interior do enunciado.

A respeito dessa alternância de sujeitos, Bakhtin explica que os limites criados por ela são enfraquecidos e específicos, uma vez que a expressão do falante penetra por meio desses limites e se dissemina no discurso do outro através de uma entonação expressiva que pode ser transmitida em tons irônicos, indignados, simpáticos, reverentes. Essa entonação, no discurso

escrito, é sentida pelos interlocutores graças ao contexto que emoldura o discurso do outro ou à situação extraverbal. Desse modo, o discurso do outro tem uma dupla expressão: a sua, isto é, a alheia; e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso, configurando-se, assim, os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das suas mútuas relações dialógicas. Para Bakhtin (ibidem, p. 299), esses ecos da alternância dos sujeitos do discurso podem ser verificados onde o discurso do outro é citado textualmente e destacado com nitidez, ainda que seja apenas uma palavra que ganha a força de um enunciado pleno, pois qualquer enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva.

A respeito da concepção de sujeito defendida pelo Círculo de Bakhtin, Sobral (2009b, p. 47) explica que o Círculo teoriza sobre individualidade do sujeito e de suas relações com os outros sujeitos que o constituem e são constituídos por ele. Isso implica dizer que o sujeito locutor e o sujeito interlocutor são agentes dotados do mesmo estatuto: respondem a enunciações precedentes de interlocutores passados e a enunciações prospectivas de interlocutores futuros. Dessa forma, se o interlocutor tiver o mesmo peso que o locutor, a recepção e a circulação dos discursos são tão parte do sentido quanto sua produção, a qual ocorre no âmbito de interações dialógicas entre sujeitos inseridos em contextos sociais e históricos, sendo influenciada pelas condições de circulação e recepção, mas também detêm influência sobre essas condições.

O que nos chama atenção nessa descrição de sujeito feita por Sobral é sua alusão ao “peso” entre os enunciatários, o que nos faz pensar que a interação entre os sujeitos é, antes de tudo, de caráter ideológico, cujas relações de classe são subjetivas e dependerão da atividade social em que o sujeito participa como constructo social de caráter prescritivo. Dessa forma, percebemos que nem todo sujeito pode enunciar do jeito que deseja, pois seu enunciado dependerá de seu lugar social, de sua posição social no grupo, na família, no trabalho. Em cada esfera em que ele se faz como interlocutor, haverá peso e hierarquias entre os interactantes, logo haverá diferentes posições-sujeitos e diferentes possibilidades de ação como sujeito (SOBRAL, 2009a).

Sobral (2009a, p. 50-51) apresenta três características essenciais do sujeito, segundo o Círculo de Bakhtin: identidade relativamente fixada; intersubjetividade e avaliação responsável, tal como resumimos a seguir:

Quadro 1 – Características essenciais dos sujeitos segundo o Círculo de Bakhtin

| | | | | | |
|--|---|---------------------------|---|------------------------------|---|
| | <p>O sujeito é dotado de uma constituição psíquica que explica sua identidade relativamente fixada, a qual não permite que o sujeito deixe de ser ele mesmo, por mais diversas que sejam suas relações com os outros, nem permite que ele prescindia dessas relações, tornando-o uma entidade em mutação.</p> | | <p>O sujeito traz na sua subjetividade marcas dos aspectos sociais e históricos, da sua intersubjetividade, as quais vão se integrando à sua identidade a partir do reconhecimento do seu ser pelo outro e dos deslocamentos de suas posições individuais que as relações com os outros provocam.</p> | | <p>O sujeito age segundo uma avaliação/valorização daquilo que faz ao agir/falar, e pela qual se responsabiliza. Essa avaliação é feita a partir da identidade e da coerção que suas relações sociais lhe impõem, as quais vão alterando essa identidade que ele veio a formar.</p> |
| <p>identidade relativamente fixada</p> | | <p>intersubjetividade</p> | | <p>avaliação responsável</p> | |

Fonte: Elaborado pela autora com base em SOBRAL, 2009

No que se refere à avaliação responsável, Sobral explica que ela envolve dois aspectos: a) propõe ao outro um dado modo de ver o mundo; b) envolve a tentativa de chegar a um acordo com esse outro (que também faz sua avaliação responsável) sobre aquilo que se enuncia, uma vez que, sem esses acordos, não há compreensão ou aceitação dos atos dos sujeitos. Dessa forma, podemos dizer que ser um sujeito responsável significa assinar seus enunciados dentro de contextos sociais repetíveis, transformando o ato do sujeito em individual, único e específico a partir da premissa de que cada sujeito realiza o “mesmo” de “outra” maneira, “sem que com isso deixe de se alterar no contato com o outro e sem que os atos únicos que realiza sejam tão diferentes que não tenham elementos comuns com outros atos a ponto de não serem reconhecidos” (SOBRAL, 2009a, p. 52).

Compreendemos, então, que o sujeito será uma entidade coparticipativa e cogeradora do mundo. O reconhecimento da subjetividade individual ocorre ao se assumir responsabilmente a presença do outro nos enunciados construídos em situações concretas de interação. Por isso, o sujeito, em relação dialógica com o outro, cria uma realidade e, com isso, cria a si mesmo. Esse ato é ético porque, ainda em sua singularidade, responde a um acontecimento vivenciado na experiência compartilhada (BAKHTIN, 1997, p. 11). Dessa

forma, não se pode evadir de tal compromisso concreto do “eu” com o “outro” na práxis cotidiana, através do qual surge uma resposta singular e irrepetível diante dos interlocutores.

O sujeito em Bakhtin existe e permanece como resposta à alteridade. Sua enunciação é responsiva e tem um estilo próprio que obedece também a um determinado gênero discursivo, por isso o ato da enunciação pode ser ético e estético ao mesmo tempo. O sujeito bakhtiniano não desaparece na textualidade, mas sim se diferencia dela por meio de um sentido pessoal irredutível produzido na interlocução, em que ele se afirma na recepção-transformação-produção particular do enunciado por outros no dialogismo. Assim, por mais que sejamos seres atravessados por discurso complexos, por mais que seja um texto composto, existe algo, certa afeição estilística, que é o sujeito.

Essa ideia estilística dada ao sujeito por Bakhtin faz, segundo Ponzio (2012, p. 267), uma referência direta à singularidade, à unicidade, à não intercambialidade, sendo o dialogismo uma relação fundamental e irredutível de alteridade, um conflito com o outro que encontra expressão na palavra e é nesta palavra que o sujeito se consiste como “eu”. Ponzio explica que o “eu”, a identidade enquanto diálogo ininterrupto – enquanto alteridade – não pode coincidir com o “outro” com quem ininterruptamente dialoga, porém será esse ser irredutível ao “eu”, ao indivíduo, à identidade que constitui a singularidade de cada um. Essa singularidade está inevitavelmente envolvida na relação com o outro, pois é o outro que, na sua absoluta alteridade, chama o “eu” à sua responsabilidade e produz o único.

Ponzio fará uma relação entre alteridade, autor e herói, com base em Bakhtin e sua filosofia da ação responsável, segundo a qual se deve descrever de forma participante a concreta arquitetura centralizada em torno da singularidade e da unicidade de cada um. Ponzio destaca em seus estudos que a arquitetura do eu se caracteriza em termos de alteridade e que todos os valores, todos os significados, e todas as relações espaço-temporais seguem os seguintes preceitos: “eu para mim, o outro para mim e eu para o outro” (op. cit., p. 258). Assim, compreendemos que, se em tratando de identidade do “eu” no discurso, na perspectiva bakhtiniana, o “eu”, na sua singularidade, na sua unicidade, é a modalidade singular, única, e é a partir dessa modalidade singular que se organiza a sua alteridade constitutiva.

Sobre a alteridade constitutiva, podemos dizer que, na construção da identidade do sujeito enunciativo, é impossível não se envolver com o outro, apesar de todos os esforços que o “eu” possa fazer tal envolvimento, apesar das tentativas de separação entre o “eu” e o “outro” registradas no próprio enunciado, tentativas essas que só se concretizam pela presença da

palavra do “outro”. Ponzio ressalta que a palavra é dialógica por uma implicação passiva da palavra alheia, porém explica que o diálogo não existe somente onde há a composição de pontos de vista e de identidade, pois ele (diálogo) consiste exatamente na obstinação à síntese, inclusive à síntese ilusória da própria identidade do eu, a qual é decomposta dialogicamente enquanto estiver envolvida em uma alteridade.

Por isso a ideia de alteridade é tão importante nessa discussão sobre identidade do sujeito e sobre construção da autoria. Sem alteridade, não seria possível a compreensão do “eu” em sua singularidade e unicidade a partir de seu entorno participativo, pois somente o ponto de vista do “outro” é capaz de fazer a caracterização de mundo do “eu”, e nesse mundo haverá uma representação interna do olhar do “eu” enquanto identidade, sujeito e indivíduo, numa visão de quem compreende e de quem é compreendido, capaz de fazer representações do seu ponto de vista dentro de um espaço-temporal axiológico, em cuja identidade será construída.

Nesse contexto, vemos que a ideia de dialogismo também é representativa para se construir a noção de sujeito. Segundo Sobral (2009b, p. 123), a noção de sujeito sempre remete ao agir, a um agente. Essa ação implica pensar o contexto da ação, que envolve tanto o princípio dialógico – que segue a direção do interdiscurso, da inter-ação, constitutivos do discurso, dos atos –, como os elementos sócio-históricos que formam o contexto mais amplo, sempre interativo – que segue a direção da polifonia, da presença de vários pontos de vista nos atos e discursos humanos. Sobral esclarece que o Círculo de Bakhtin não considera os sujeitos apenas seres biológicos ou apenas seres empíricos, sociais, porque o Círculo “sempre leva em conta a complexidade do sujeito na concretude das situações em que ocorre a apreensão inteligível do seu ser sensível, não alguma pretensa ‘realidade’ *tout court*, visto que o mundo humano é um mundo construído, e não só dado naturalmente” (idem).

Bakhtin (2015, p. 210) explica que, quando as relações se tornam dialógicas na forma de discurso e de enunciado, elas ganham um autor, aquele que cria um dado enunciado cuja posição é expressa no dialogismo. Para Bakhtin, todo enunciado tem uma espécie de autor, que, no próprio enunciado, escutamos como seu criador. Assim, embora desconheçamos quaisquer informações sobre o autor real, sobre sua existência fora do enunciado, ao ter contato com uma obra, sentimos nela uma “vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. A reação dialógica personifica toda a enunciação à qual ela reage” (op. cit, p. 210). As formas dessa autoria real, segundo Bakhtin, podem ser muito diversas, desde o produto de um trabalho em equipe até o produto hereditário de várias gerações.

Coracini (1999, p. 69) explica que há um desejo identitário que habita no sujeito, que o faz buscar, a todo o custo, sua individualidade. Nesse processo de busca, o desejo de identidade se encontra com a presença do(s) outro(s), das vozes que se imbricam para constituir o sujeito e o seu dizer. Dessa forma, a identidade do sujeito, estabelecida na sua heterogeneidade constitutiva, ocorre como consequência de múltiplas ressignificações provocadas pelo estranhamento da presença do outro, desequilibrando, deslocando a própria subjetividade, em um exercício de exotopia e de alteridade, constantemente construídas e desconstruídas.

Para que o sujeito possa assumir a identidade de autor, é preciso, então, que não se abafem as múltiplas vozes e a propagação de sentidos, mas que, ao contrário, se abra espaço para a alteridade, para o estranhamento do outro. Para Coracini, esse estranhamento é inerente ao processo de identificação e, conseqüentemente, de autoria.

A fim de ampliarmos a discussão sobre autoria, sua função no discurso e sua legitimação no contexto social, trazemos para essa discussão Foucault, a partir de sua perspectiva de que o autor (autoria), é uma função da noção de sujeito. Em seu texto *O que é um autor*, Foucault (2002) discute a noção de autor e sua relação com o texto, afirmando que o texto aponta para o autor como uma figura exterior e anterior (pelo menos aparentemente). Foucault estabelece a relação texto-autor a partir da imbricada opacidade que existe entre o escritor e aquilo que ele escreve, entre regularidade da escrita e transgressão. Para ele, a escrita se desdobra como um jogo que vai infalivelmente para além das suas regras, extravasando-as. Nesse jogo, o sujeito da escrita corre o risco de desaparecer – processo pelo qual Foucault denominou de apagamento da autoria –, pois, na escrita, ocorre o desaparecimento das características individuais do sujeito que escreve, sujeito esse que despista todos os signos de sua individualidade particular, cuja marca não é mais do que a singularidade de sua ausência.

Essa singularidade da ausência do autor, explicada pelo apagamento dele, nos remete a uma questão relevante em se tratando de autoria: descobrir nessa ausência os locais em que a função de autor é exercida. Essa descoberta é complexa na perspectiva foucaultiana, já que, para Foucault (p. 46), o autor não é exatamente o proprietário nem o responsável pelos seus textos, ou seja, não é nem o produtor nem o inventor deles. Ao autor cabe a atribuição do que foi dito ou escrito, logo, em uma civilização como a nossa, um expressivo número de discursos é provido da função de autor, enquanto outros não.

Como forma de ilustrar o que afirmou sobre a autoria de um texto estar presente em alguns discursos e em outros não, Foucault dá os seguintes exemplos. Para ele, uma carta

particular pode ter um signatário, porém ela pode não ter autor; um contrato pode ter um fiador, todavia ele pode não ter autor. Não terá autor também um texto anônimo que se lê em uma parede. A função-autor, portanto, é uma característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no seio de uma sociedade. Dessa forma, vemos que, para Foucault, em alguns tipos de discursos, a função-autor não é destacada, como nas conversas cotidianas (imediatamente consumíveis), nas receitas técnicas (publicadas no anonimato) e nas cartas privadas, nos contratos e nos decretos etc.

Essa relação entre autor-função-contexto (social) estabelecida por Foucault é uma premissa interessante para se tratar de autoria e níveis de autoria. O próprio Foucault propõe um interessante questionamento sobre a função do autor. Ele interroga como se podem atribuir vários discursos a um único e mesmo autor, e como a função-autor pode atuar para se saber se há um ou de vários indivíduos.

Na perspectiva de Foucault, a função-autor seria um modo de existência de circulação e circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior da sociedade, e o nome autor cumpriria um papel de garantir uma função classificativa que organiza, delimita, seleciona e relaciona o texto entre outros textos. Por isso o nome do autor não seria apenas um nome próprio comum, pois ele garante uma função no/para o discurso e seria dessa função que emergiria a noção de sujeito.

Dito de outro modo, o nome do autor confere um status ao discurso, à obra, conferindo-lhe autenticidade (o discurso é verdadeiro), distinção (o discurso é importante) e permanência (o discurso é estabelecido). Dessa forma, o nome do autor funciona como um princípio de classificação, distribuição e delimitação de uma obra e tem um estatuto cultural. Essa seria a função-autor legitimada por Foucault.

Outra questão refletida no texto de Foucault diz respeito a como definir a unidade da obra caso ela seja reduzida a uma estrutura, a uma forma. Sabemos que não é tão simples estudar a obra à revelia do autor, por isso os modos de manifestação autoral são refletidos na escrita e ela (a escrita) é a marca da existência do autor. Segundo Foucault (2012, p. 34), o nome do autor funciona para caracterizar certo modo de ser do discurso. Assim, para um discurso, o fato de haver o nome do autor (alguém escreveu tal texto ou tal pessoa é autor de tal texto) indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra consumível, porém que se trata de uma palavra que deve ser recebida de certa maneira e que deve, em uma certa cultura, receber certo status. Foucault deixa

claro em seu texto que não está reduzindo o autor a uma função, e sim oferecendo uma possível resposta a qual seria o modo de existência do autor nas circunstâncias postas em questão.

Na perspectiva de Foucault, a autoria exerce um controle nos discursos, e a noção de sujeito está reservada para contextos discursivos diferenciados, como aqueles em que o texto de um autor é foco de comentários pela comunidade discursiva. Isso quer dizer que, para ele, os textos empregados na esfera profissional, por exemplo, não possuiriam a originalidade que Foucault atribui à autoria. Orlandi (2003) vai de encontro a Foucault quando afirma que a autoria não se restringe a apenas um seleto quadro de produtores originais de linguagem. Para Orlandi, a autoria se realiza toda vez o produtor do texto o faz com unidade, com coerência, progressão, não contradição, em uma referência direta às metarregras de Charolles (1978). A autora explica que, se o sujeito se apresenta como “eu”, o discurso e o enunciado também assumem uma função discursiva de autor, de produtor de linguagem, de texto. Assim, o autor se constrói no texto, dando-lhe limites, contornos e é lá, no texto, que ele se reconhece. A própria unidade do texto constitui efeito discursivo que decorre do princípio de autoria, a qual é necessária para qualquer discurso, de cuja na textualidade se origina. Para Orlandi (2003, p. 75) o texto pode até não ter um autor específico, porém, pela função-autor, sempre se imputa autoria nele.

Aspectos como textualidade, função discursiva e produção de linguagem colocados na discussão sobre autoria por Orlandi representam bons nortes para se tratar da autoria e da construção da identidade no texto. Gallo (2010, p. 58) explica que as concepções de sujeito e de identidade estão sempre em processo de reconstrução, de transformação, de fabricação, de invenção, de produção de identidades e posições a partir da escrita, em que as imagens funcionam como a matriz do “eu” e de (re)construção de outro em um movimento de tensão entre eles. Essa tensão problematiza a configuração das identidades, já que envolve um conjunto de outros discursos que se atualizam a partir das imagens construídas pelo sujeito que, por sua vez, são sempre produzidas pelo e a partir do outro.

Para Gee (2000), os usos da linguagem constituem uma determinada imagem de nós mesmos que é reconhecida pelos olhos dos outros. Falamos e escrevemos de forma diferente conforme as situações e os interlocutores reais ou imaginários, o que equivale a dizer que as práticas discursivas são sempre situadas e que a forma como participamos nos discursos terá consequências em nossas atividades acadêmicas, profissional e pessoal, o que definirá nossa identidade. Gee explica que as pessoas têm um “kit identitário”, que se assemelham a um

conjunto de formas e de combinações de fala, escrita, movimentos etc. que as identifica e as marca como membros de uma comunidade em um determinado contexto de interação. Para o autor, a identidade pode ser diferente em função da situação de interação e da comunidade discursiva de que o sujeito faça parte.

Discutindo identidade na escrita, Ivanic (1998) estabelece uma relação entre identidade e voz a partir da construção da identidade social. Segundo a autora, a escrita sempre veicula uma determinada voz que situa o escritor em determinados discursos sociais e culturais, obrigando-o a realizar determinadas eleições discursivas, segundo os valores, os interesses, as crenças, as práticas e as relações de poder. Escrever implica recorrer e dialogar com discursos já existentes de maneira intencional de modo que tal interação manifesta a identidade do autor. Para Ivanic, a escrita é uma atividade situada na qual a voz do escritor é o resultado da orquestração de diferentes vozes presentes nos discursos sociais em função de situação discursiva entre os sujeitos.

De acordo com Ivanic, a identidade de um escritor é constituída a partir de três dimensões inter-relacionadas que se ativam no momento da escrita: o “eu” autobiográfico, o “eu” discursivo, e o “eu” autor. O eu autobiográfico se refere ao que o escritor traz para o ato de escrever, os recursos de que dispõe e sua história prévia como escritor. O eu discursivo se constrói enquanto se escreve. Sua identidade está implicada com determinados discursos sociais que, em muitas ocasiões, são produzidos de maneira implícita. Também o eu autor se constrói na hora de escrever, porém implica um maior nível de explicitação e carrega um sentimento de autoria, uma percepção de que ele (autor) dialoga com outras vozes para criar um discurso próprio. Ivanic (1998) salienta que, a essas dimensões, deve-se acrescentar dimensão social, que influencia na maneira como o autor se representa aos potenciais leitores e na construção de sua própria voz.

Nessa discussão sobre identidade e autoria, o conceito de voz parece ter duas vertentes significativas: a vertente individual (implica uma tomada de posição no discurso) e a vertente social (implica uma discussão com outros discursos – dialogismo e alteridade como pontos-chave). Compreendemos que a construção da própria voz (da identidade como sujeito) só é possível a partir da interiorização de outras vozes que nos acompanham no processo de interação. Tanto na escrita como na oralidade, cada sujeito tem à sua disposição um coro de vozes das quais ele pode se apropriar para atribuir-lhes um sentido próprio e singular,

dependendo de sua intenção enunciativa. Essa apropriação de vozes está, portanto, diretamente relacionada com a construção da própria voz.

Bakhtin (2011, p. 136) usa o conceito de apropriação para explicar o processo de interiorização a partir de uma visão dialógica e da ideia de esforço que o sujeito tem para dominar o significado dos discursos do outro e, para desses discursos, construir o seu próprio discurso, isto é, para passar definitivamente da propriedade coletiva para a propriedade privada no que se refere ao uso da linguagem. Para Bakhtin, a linguagem só se converterá em uma linguagem própria quando o sujeito introduz sua própria intenção, seu próprio acento, quando ele se apropria da palavra, adaptando-a para sua intenção semântica e expressiva. Antes do movimento de apropriação, a palavra não existe em uma linguagem neutra e impessoal, mas sim na boca de outras pessoas, nos contextos de outras pessoas e será daí que se deve tomar a palavra, apropriando-se dela. Por isso, a linguagem não pode ser vista como um meio neutro que passa simplesmente a formar parte das intenções do sujeito.

Essa tarefa de apropriação não é fácil, visto que a linguagem está superpovoada de intenções que requerem um esforço axiológico de expropriação para que os significados dos outros passem a ser parte das intenções pessoais do sujeito, a fim de serem usados intencionalmente em contextos diversos, gerando novos significados. Seria então nesse esforço de expropriação que poderíamos centrar o conceito de autoria, principalmente no que concerne à autoria em textos escritos, foco deste trabalho. A autoria seria o esforço dos sujeitos em se diferenciar de outras vozes, de ter singularidade e ao mesmo tempo dialogar com elas. Bazerman (2004), em se tratando de textos escritos, entra na discussão sobre identidade do sujeito quando afirma que ela – a identidade – se constrói discursivamente, por isso a voz nos textos escritos não deveria ser estudada somente através das análises textuais, mas também à luz de como ela – a voz – é interpretada e utilizada, dando-se ênfase maior à intencionalidade do autor, aquela que o leva a tomar uma determinada posição.

Em se tratando de construção da identidade no discurso acadêmico, Spivey (1997) defende que a identidade do sujeito se dá a partir de uma ampla rede de textos inter-relacionados, na qual os escritores constroem sua identidade de autor mediante as conexões dialógicas que estabelecem com os textos de outros autores. Para Spivey, o processo de construção da identidade de um autor é um processo individual que depende de conexões que o escritor estabelece inclusive com os leitores, os quais irão interpretar os textos do autor, citá-los, avaliá-los, criticá-los etc. Dessa maneira, o escritor se identifica a si mesmo e, ao mesmo

tempo, aos outros sujeitos identificam a autoria desse escritor entre aquelas que estão no território textual de escrita acadêmica. Essa “intertextualidade” tem uma função importante dentro dessa perspectiva de construção da autoria, tanto para compreender como para estudar a identidade do autor.

Furlanetto (2008) discute a identidade no tocante aos gêneros discursivos, a fim de desenvolvê-la e reconhecê-la a partir do querer-dizer do sujeito. Para a autora, existe no discurso a necessidade enunciativa de iterar (repetir, retornar à memória do dizer) e alterar (produzir enunciativamente para obter um efeito de atualidade) e dessa necessidade surge a identidade dentro de uma determinada comunidade discursiva, isto é, surge o efeito de autoria. Assim, produzir um texto significa, nas palavras de Furlanetto, dispersar e controlar a dispersão, num movimento enunciativo de busca por unidade, por fechamento.

Vimos que, para conceituar identidade na perspectiva da autoria nos enunciados, temos que partir da ideia de identidade como um constructo social, cultural e historicamente situado, cuja dimensão individual está relacionada com o fato de que a autoria (a identidade do autor) se manifestará através de determinados usos estratégicos da linguagem vinculados ao processo de enunciação e de tomada de posição no discurso. A dimensão social e situada tem a ver tanto com a consciência do autor sobre o poder de suas palavras nos enunciados para representá-lo – como membro de uma comunidade discursiva – quanto com a necessidade de ajustar o próprio discurso em função dos outros sujeitos.

Essa consciência do autor se dá quando o sujeito revela uma condição de responsabilidade, já que, como estudamos, os enunciados são uma construção única e específica que afetam aqueles que se relacionam com eles. Essa ação de completude do sujeito no outro, em que ocorre uma responsabilidade do ato, nos interessa para marcarmos uma posição sobre o que compreendemos acerca de identidade e autoria. A responsabilidade do ato marcará a constituição do sujeito, o qual se desenvolve a partir de sua relação com os outros, constituindo-se uma unidade dinâmica, temporal, histórica e discursiva.

Tomamos a posição bakhtiniana de que nem todo sujeito pode enunciar do jeito que deseja, que seu enunciado dependerá de seu lugar social, já que, em cada esfera em que ele se encontra, haverá pesos e hierarquias entre os enunciados. Por isso, em se tratando de uma escrita colaborativa para a EaD, acreditamos que haverá diferentes posições-sujeitos, diferentes possibilidades de ação como sujeito, diferentes níveis de autoria. Esses níveis de autoria marcam a identidade do sujeito no texto quando sua enunciação é responsiva, tem um estilo

próprio estabelecido não só pelos recursos e estratégias linguísticas, mas também características de um determinado gênero discursivo, o qual se apropria do discurso do outro (iterar), a fim de usá-lo na construção de outros significados (alterar) para enfim marcar a autoria. Bakhtin (2011, p. 304), conclui, assim, que, sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou o estilo do discurso.

Assim, se as formas enunciativas que circulam na sociedade levam tanto à estabilidade do discurso, como à produção de variação enunciativa, esse movimento de estabilidade e variação nos textos estará diretamente relacionado aos gêneros. Eles se colocam como modelos de elaboração de textos e como norte para a reelaboração dos discursos, dependendo das circunstâncias de interação. Através dos gêneros, reconhecemos manifestações concretas das práticas sociais, as quais mostram vozes e posições muitas vezes singulares de conceber o mundo; as quais refletem não só a identidade dos sujeitos, mas também a organização hierarquizada das relações sociais dos indivíduos e nos dão pistas de como as identidades são estabelecidas nas enunciações produzidas no meio social.

Assim, partindo do pressuposto bakhtiniano de que todo texto tem um sujeito, um autor (quem fala ou quem escreve) e de que há muitas modalidades de textos e, conseqüentemente, muitas formas de autoria imbricadas nessas modalidades; e considerando o texto como um material concreto que circula socialmente e que produz efeitos em situações reais, ampliamos a discussão sobre sujeito, identidade e autoria, ressaltando o fato de, na linguagem, haver a conjugação de vozes sociais que expressam valores e interpretam o mundo no processo de construção identitária do sujeito, processo esse que se dará por meio dos gêneros discursivos. É através do estudo dos gêneros que percebemos a enunciação em uma esfera específica de relações dialógicas na qual se pode tratar mais claramente a autoria no processo de escrita colaborativa para a EaD.

2.4 Gêneros discursivos

Como sabemos, ainda no momento atual, a definição de gênero proposta por Bakhtin (2011) tem uma grande influência na conceituação dos gêneros discursivos como concretizações dos usos verbais em situações de interação determinadas socialmente. Para Bakhtin, é por meio de enunciados (orais ou escritos) que o emprego da língua se efetua. Esses enunciados são únicos e concretos, proferidos por sujeitos em uma situação específica de comunicação, os quais refletem condições e propósitos específicos de um contexto enunciativo.

Embora cada enunciado particular seja individual, cada campo de utilização da língua elabora seus gêneros, isto é, tipos relativamente estáveis de enunciados, cujo conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão “indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Bakhtin explica que, como um mesmo sujeito pode participar de uma diversidade de esferas discursivas, os gêneros seriam os instrumentos de participação nas atividades sociais. Dessa forma, existe certa estabilidade dos gêneros, porque as produções verbais tendem a compartilhar um conjunto de características que se repetem, ainda que essa repetição seja relativa. Isso ocorre devido ao dinamismo da atividade e as conseqüentes mudanças advindas desse dinamismo no âmbito das relações de interação verbal. Bakhtin (2011, p. 248) relaciona essa dinamicidade à riqueza e à diversidade dos gêneros, tendo em vista as inesgotáveis possibilidades de atividade humana e a grande quantidade de gêneros discursivos presentes no repertório de cada esfera, quantidade essa que cresce à medida que se desenvolve e se estrutura a mesma esfera. Assim, a estabilidade dos gêneros se converte em modelos de referências para a produção verbal e em horizonte de expectativas para os interlocutores, o que facilita a participação dos sujeitos em comunidades discursivas.

Podemos, então, definir, a partir dos estudos de Bakhtin, gêneros desde pontos de vistas complementares: primeiro, como produto da atividade verbal e meio de interagir em diversas esferas sociais; segundo, como um enunciado com características (temáticas, de composição e de estilo) que refletem o tipo de intercâmbio verbal que ocorre em uma determinada situação discursiva. Essa concepção de gênero teve uma grande relevância no ensino de produção de textos, uma vez que, para escrever, o escritor elabora uma representação mental das possíveis situações sociais envolvidas no processo de escrita, e estas tanto guiam sua atividade como a influenciam. É, então, como fruto dessas diversas situações que surgem os gêneros discursivos. Concebe-se, a partir dessa premissa, que os gêneros estão estreitamente relacionados com as situações comunicativas em que usamos a língua. Sendo assim, eles circulam, emergem, transmutam-se ou desaparecem em função de necessidades e negociações sociais.

Esse conceito de gênero como uso diferenciado da linguagem verbal possui raízes antigas, especialmente na obra de Aristóteles (2012) e sua classificação tríplice das práticas discursivas institucionalizadas da época, como os gêneros forenses ou jurídicos; os gêneros

deliberativos ou políticos; e os gêneros demonstrativos ou epidícticos. Posteriormente, a retórica caminhou para o âmbito literário, e o conceito de gênero se desenvolveu sob as premissas da crítica literária, com a finalidade de identificar as diferentes modalidades de representação da realidade e suas convenções. Atualmente, o conceito de gênero foi ampliando o seu significado para se referir a todos os modos possíveis do uso da linguagem humana, considerada essa como atividade social. Devemos essa renovação do conceito, como dissemos, a Bakhtin (2011), quando ele admite que o uso da língua está relacionado com a atividade humana e, como essa atividade se desenvolve em ambientes diversos, em diversas esferas de atividade, os usos verbais também serão diversos. Foi Bakhtin que propôs uma visão holística dos gêneros do discurso, desde os gêneros primários da comunicação oral espontânea até os gêneros secundários das distintas esferas das atividades humanas (política, literária, científica etc.) que reelaboram os gêneros primários em um amálgama de combinações possíveis. Embora os pressupostos de Bakhtin sobre gênero se manifestem no campo da teoria, destaca-se a centralidade de seus estudos no tocante à visão singular das práticas discursivas e ao papel da linguagem para a criação da realidade social.

A partir da visão holística empreendida por Bakhtin, destacamos, para o nosso estudo, as seguintes premissas: a) cada gênero está associado a um tipo de intercâmbio verbal dentro de uma esfera de atividade social determinada; b) os sujeitos selecionam o gênero de acordo com o tipo de atividade que irão realizar diante de uma linguagem em uma determinada situação discursiva; e c) os gêneros possuem uma forma típica relativamente estável, no que diz respeito a tema, estilo verbal e composição, que refletem características da interação. Assim, entendemos que cada texto, como exemplar de um gênero discursivo, deve ser considerado como uma prática discursiva própria de uma determinada esfera de atividade social e como uma construção verbal com determinadas características que refletem o tipo de interação que se pretende estabelecer com tal atividade discursiva.

Essa relação entre as esferas sociais e as formas de enunciação materializadas nos gêneros é muito interessante se quisermos discutir o processo de escrita colaborativa, a construção dos sujeitos e as estratégias de produção de uma webaula. Temos que levar em consideração, portanto, a qual esfera social ela pertence e qual relação de interação proporciona. A esfera acadêmica, por exemplo, está propícia à transformação e ao surgimento de novos gêneros em função de necessidade de interações verbais (orais, escritas e multimodais) nesse contexto específico. Por isso, se a vontade discursiva do falante só se manifesta na escolha de

um determinado gênero e se essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva (considerações temáticas, situação concreta de comunicação discursiva, composição pessoal dos participantes), a intenção comunicativa, com toda a sua individualidade e subjetividade, será adaptada ao gênero escolhido, uma vez que ela se constitui e se desenvolve em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Essa determinada forma de gênero escolhido pode se prestar a uma reformulação livre e criadora (cujo estilo e a expressividade podem ser marcas de identidade e de autoria), porém, para que essa reformulação seja possível, é preciso dominar bem os gêneros a fim de empregá-los livremente (idem). Essa premissa terá implicações em aspectos como autoria e níveis de autoria; competências comunicativas e estratégias discursivas no processo de escrita de um gênero relativamente novo, como a webaula para a modalidade a distância.

No tocante à autoria, por exemplo, é evidente que, quanto mais dominamos um gênero (por exemplo, o gênero webaula), mais livremente o produziremos de forma singular e individual (ainda que o contexto seja uma produção coletiva, como a webaula). Isso acontece porque, dentro das possibilidades de enunciação dos sujeitos, aqueles que dominam as formas linguísticas, semânticas e composicionais de um gênero darão a esse gênero maior entonação expressiva e ocuparão maior posição responsiva no discurso. Isso se dá porque, como explica Bakhtin (2011, p. 289), o estilo individual do enunciado é determinado principalmente por seu caráter expressivo.

Com base nos estudos de Bakhtin, Martínez (2007) explica que o discurso é um sistema de avaliação social, cuja unidade de análise é o enunciado. O enunciado seria, assim, o espaço discursivo que permite a construção da grande heterogeneidade social, o terreno comum no qual se constroem, de modo simultâneo, os níveis de significação e de sentido. Sob essa perspectiva, toda vez que se constrói um enunciado, se convoca um gênero discursivo, uma vez que eles estão interligados com a prática social humana e com uma espécie de contrato social de fala entre os interlocutores, os quais assumem papéis sociodiscursivos e institucionais diferentes. Esse contrato social de fala se identifica por meio da busca da intenção global do gênero, do propósito ou da resposta ativa (responsividade) que se espera para uma situação de interlocução concreta.

Para Martínez, essa situação concreta de interlocução materializada pelos gêneros discursivos possui modos de organização discursiva (narrativa, explicativa, expositiva, argumentativa) que irão depender das decisões que o interlocutor tenha a respeito do tipo de

gênero discursivo, à sequência textual e à situação de enunciação que busca criar. Por isso, as sequências textuais e os modos de organização são determinados pelos gêneros discursivos que, por sua vez, são determinados pela situação social que se constrói em torno do gênero. Nesse contrato, identifica-se um locutor com uma intenção a respeito de um tema e um propósito a respeito de um interlocutor. Esses seriam os componentes de situação de comunicação que se encontram em um gênero discursivo: locutor → intenção → tema → propósito → interlocutor (MARTÍNEZ, 2007).

Os estudos sobre gênero discursivo de base bakhtiniana têm, na proposta dialógica, um lastro para tratar do discurso a partir de uma estreita relação com as práticas sociais de linguagem. Por meio das reflexões estabelecidas por Bakhtin, surgiram questões importantes sobre os gêneros e sua natureza social, a definição de sujeito desde a heterogeneidade discursiva, a noção de contexto até a perspectiva da alteridade e do caráter axiológico, cuja dinâmica social e enunciativa tem base dialógica.

Embora não faça referência explícita a Bakhtin, mas beba claramente em fontes bakhtinianas, Bazerman (2011), a partir da dinâmica social, propõe métodos para analisar de que forma a produção, a circulação e o uso ordenado dos textos em parte constituem a própria atividade e organização dos grupos sociais, e de que forma as pessoas criam realidades de significação, relações e conhecimentos por meio do uso de textos. Para Bazerman, cada texto se encontra dentro de atividades sociais estruturadas, por isso depende de textos anteriores os quais tanto o influenciam como influenciam as atividades e a organização social. O autor explica que cada texto estabelece condições que são levadas em consideração em atividades subsequentes e que cada texto bem-sucedido cria, para seus leitores, um fato social.

Os fatos sociais consistem em ações significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, vários tipos de textos se acomodam em conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros, os quais fazem parte dos sistemas de atividades humanas (BAZERMAN, 2011, p. 22).

No que se refere aos sistemas de atividade humana, Bazerman descreve três pontos de reflexão sobre o uso dos gêneros. Primeiro, ele explica que, para que os gêneros sejam compreensíveis e correspondam às expectativas dos outros de forma a satisfazer as necessidades da situação, é necessário compreender esses gêneros e o seu funcionamento dentro dos sistemas

e das circunstâncias para os quais são produzidos. Segundo, para compreender quando textos aparentemente bem produzidos não funcionam (não fazem aquilo que deveriam fazer), é preciso compreender os atos e os fatos criados pelos textos. Por último, para entender como mudar ou interromper os sistemas pela modificação, exclusão ou adição de um documento, é necessário compreender a forma e a circulação de textos no sistema de gêneros e nos sistemas de atividades. Esses três pontos de reflexão ofereceriam instrumentos para tratarmos “o papel da criatividade social em fazer coisas novas acontecerem de novas maneiras” (op. cit., p. 23).

O que Bazerman quer dizer com esses três pontos de reflexão é que a escolha do gênero influencia o conjunto de gêneros que estarão relacionados dentro do sistema de gêneros e esse conjunto de gêneros afins, uma vez aceitos e padronizados, oportunizam atividades de interação até que o clima seja quebrado e uma nova atividade seja iniciada. Dessa forma, se levarmos essa reflexão para o contexto didático, veremos que frequentemente o papel do professor em sala de aula será o de criar oportunidades e expectativas de aprendizagem a partir da eleição e do compartilhamento de diferentes gêneros.

Camps (2000) mostra-se em consonância com Bazerman ao afirmar que os gêneros funcionariam como horizontes de expectativas para os leitores e como modelos para os escritores, uma vez que, nos gêneros discursivos, se encontram características estruturais e linguísticas comuns. Por meio dessas características comuns, os gêneros comunicam nas sociedades vigentes. Por isso aprender a falar ou a escrever consiste em aprender a participar desses intercâmbios utilizando as formas de interação próprias de cada situação. Assim, segundo Camps (2005), os gêneros são textos reais produzidos em determinada situação de interação que se relacionam aos contextos específicos em que a interação ocorre. Essa interação se dará por meio de características dos gêneros compartilhadas por interlocutores que participam de determinados intercâmbios culturais e sociais através da atividade de uso dos textos.

Em se tratando do contexto de produção de textos com fins didáticos, Camps (2005) propõe a classificação de três diferentes concepções de contexto:

a) o contexto como situação, compreendido como realidade objetiva, a qual tanto condiciona a produção textual, como inclui a situação em que se realiza a tarefa e as características do destinatário.

b) o contexto como comunidade discursiva, o qual toma como base a premissa de que os contextos de uso da língua, as diversas comunidades discursivas, são contextos

compartilhados que tornam possível dar sentido e interpretar os textos. Eles seriam contextos sociais, uma vez que definem papéis e formas de participação específica. O conhecimento desses contextos se constrói socialmente pela participação nas ditas comunidades.

c) o contexto como esfera de atividade humana, em que os textos tanto são o resultado como o instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural. Nesse modelo de contexto, a diversidade de elementos contextuais (escritor, tarefa, texto, situação e interação) seria uma variável que contribui para a construção da realidade humana através da palavra.

No tocante ao contexto como esfera da atividade humana, ter-se-ia uma abordagem dos gêneros dentro do processo de tipificação. Bazerman (2011, p. 30) concebe tipificação como o processo de mover-se em direção a forma e enunciados padronizados, os quais se realizam em determinadas circunstâncias e pressupõem uma compreensão também padronizada de determinada situação. O processo de tipificação seria, portanto, importante para coordenar nossas interações uns com os outros. A partir da tipificação, temos a tendência de escrever ou falar de forma igual ou familiar quando percebemos que tal enunciado funcionou bem em determinadas situações e que foi bem compreendido. Assim, padronizar enunciados em determinados gêneros com os quais as pessoas estão familiarizadas nos ajudaria a antecipar melhor a reação dos interlocutores e a tipificar situações nas quais nos encontramos.

Segundo Bazerman, a tipificação dá certa forma e significado às circunstâncias, além de direcionar os tipos de ações que podem vir a ocorrer. No entanto, não podemos esquecer que os gêneros e as situações têm um caráter histórico-social, que mudam com o tempo; que as formas de interação (mesmo tipificadas) variam de pessoa para pessoa em suas várias possibilidades de interação; que existe singularidade no papel dos indivíduos no uso dos gêneros para a construção dos sentidos; e que há modos expressivos de criatividade para satisfazer “novas necessidades percebidas novas circunstâncias” (op. cit., p. 32), já que os gêneros emergem socialmente.

Marcuschi (2008, p. 155) também explica que os gêneros são os textos encontrados em nosso cotidiano e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos que são definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos. Esses estilos seriam realizados concretamente quando se integram forças históricas, sociais, institucionais e técnicas por meio de formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e situadas. Essas formas textuais seriam os gêneros. Marcuschi defende que não se pode tratar os gêneros discursivos

sem se levar em consideração a realidade social e a sua relação com as atividades humanas. Como principal premissa, o autor explica que não se deve conceber os gêneros como modelos estanques tampouco como estruturas rígidas, e sim como entidades dinâmicas cujas formas culturais e cognitivas de ação social são corporificadas no modo particular da linguagem.

Outro ponto relevante destacado por Marcuschi trata da identidade dos gêneros. O autor salienta que todos os gêneros têm identidade e que eles são entidades poderosas. Tanto que as escolhas feitas pelos interlocutores, no processo de produção textual, são condicionadas por essa identidade dos gêneros. Assim, como explica Marcuschi, sob o ponto de vista do léxico, do grau de formalidade e da natureza dos temas, nossas escolhas dos gêneros textuais não podem ser totalmente livres e aleatórias, mas sim comandadas por interesses específicos. Esses interesses específicos se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo exercício de poder (op. cit., p. 161).

Segundo o linguista, o controle social pelos gêneros discursivos é incontornável, mas não determinista. Por um lado, a romântica ideia de que somos livres e de que temos, em nossas mãos, todo o sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações. Por outro lado, o gênero textual não cria relações deterministas nem perpetua relações, apenas as manifesta em certas condições sua realização. Desde que nos constituímos como seres sociais, achamo-nos envolvidos em uma máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e de sua manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social (MARCUSCHI, 2008, p. 162).

Com essa premissa, o autor defende que boa parte de nossas atividades discursivas servem para atividades de controle social e cognitivo, uma vez que, se queremos exercer algum tipo de poder ou influência, recorreremos ao discurso. Defende, também, como ideia central de sua argumentação, que a língua, portanto, é uma atividade de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade, cujo funcionamento se trata de um processo de integração social. Nesse processo, há eventos e gêneros textuais. Os eventos são um conjunto de ações, enquanto os gêneros são as ações linguísticas praticadas de forma recorrente em situações típicas marcadas pelo evento.

Dolz e Schneuwly (2004) acrescentam a discussão sobre gêneros quando explicam que eles prefiguram as ações de linguagem possíveis. Por exemplo, para que exista um romance (livro), o conhecimento sobre ele e seu controle pelo menos parcial são condições necessárias

da ação discursiva de escrever um romance. Assim, por analogia, o conhecimento e o controle da webaula são condições necessárias para produzi-la. Ocorre que, como mostram os autores, dentro dessas ações de linguagem, há um sujeito, um locutor-enunciador, que age discursivamente numa situação definida por parâmetros com a ajuda de um instrumento semiótico complexo (no caso, o gênero). Esses parâmetros da situação definem a escolha dos gêneros e guiam a ação discursiva. Dentro dessa noção de ação discursiva, segundo Dolz e Schneuwly (op, cit., p, 49), embora os gêneros sejam frequentemente referenciados e referenciáveis nas cotidianas práticas de linguagem – como acontece quando os nomeamos sem muita hesitação –, sua descrição se faz sempre a posteriori, como explicação da evidência social, a qual permite seu reconhecimento.

No próximo capítulo, iniciamos uma discussão sobre as dimensões constitutivas do gênero webaula. Vemos que ele surgiu de uma necessidade de comunicação específica dentro da esfera discursiva acadêmica. Como bem explicam Dolz e Schneuwly, a descrição do gênero se fez depois de sua atuação como instrumento social já evidente nas práticas comunicativas. Vemos que a webaula tem uma identidade própria e encapsula relações de poder e hierarquia que se manifestam a partir de algumas eleições feitas na produção colaborativa.

Percebemos também que a produção colaborativa é a base para coordenar e mediar as interações feitas pelos sujeitos que agem socialmente por meio desse gênero. Essa dinâmica enunciativa tem base dialógica que repercute em níveis de autoria, a fim de marcar a identidade do sujeito no texto da webaula. Esse texto tem um estilo próprio estabelecido pelos recursos, pelas estratégias linguísticas e pelas características do gênero discursivo. Esse estilo da webaula toma como base três dimensões constitutivas: os modelos de escrita processual, a transposição didática e a escrita colaborativa. Estudamos cada uma dessas dimensões do próximo capítulo.

3 DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DA WEBAULA: ESCRITA PROCESSUAL, TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E PROCESSOS COLABORATIVOS

Atualmente, admite-se que o processamento da escrita envolve aspectos de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural (KOCH e ELIAS, 2009). Além dessa perspectiva, existem muitos estudos sobre a escrita que trabalham essa atividade a partir de diferentes olhares. Dentre esses estudos, uma mudança em termos de discurso sobre a escrita foi marcada quando essa prática passou a ser vista como um conjunto de etapas que compõem um processo. Embora tenha havido essa importante mudança em termos de novas premissas sobre a escrita – advinda dos estudos cognitivistas –, os estudos que priorizam a abordagem dos processos não enfatizam pontos importantes para a análise da escrita de um texto, como a diferença entre os gêneros discursivos, entre os contextos socioculturais de produção e recepção (situação específica), entre os propósitos comunicativos (objetivos textuais), entre a audiência (diferentes interlocutores) etc.

Estudos mais recentes sobre a produção de textos escritos desenvolvem uma análise textual a partir da perspectiva sociocognitiva, sociointeracionista, linguística e didática¹⁹, e movimentam uma série de inter-relações que correspondem ao âmbito cultural, ao contexto de produção, ao indivíduo e às estratégias cognitivas e metacognitivas. Nesses estudos, enfatiza-se a tríade contexto → processo → texto, com foco nos gêneros discursivos, no tocante aos aspectos de textualidade, às características linguísticas e textuais de cada gênero.

Como vimos no capítulo anterior, os estudos de Bakhtin (2011) e do Círculo embasam (implícita ou explicitamente) as diversas concepções do que se costuma nomear hoje de gênero do discurso/texto. Com o estudo dos gêneros, emergiram novas premissas sobre a própria atividade de escrita, uma vez que a relação gênero-contexto sociocultural em que eles (os gêneros) são produzidos passou a incluir aspectos sociais e interacionais²⁰.

Tomando-se como base os estudos sobre os gêneros discursivos, admite-se que os textos variam de acordo com o seu propósito de escrita/fala e com seu contexto enunciativo. Isso permite identificar algumas características linguísticas e algumas estratégias de textualização que seriam utilizadas em certos gêneros de acordo com o modo do enunciado (falado ou escrito), com as sequências textuais que os compõem (expositiva, explicativa,

¹⁹Conferir o estudo do grupo Didactext (2015) da universidade Complutense de Madrid sobre uma nova proposta de para a produção de textos acadêmicos.

²⁰ Embora nos refiramos aqui apenas à modalidade escrita da língua, os estudos do gênero trouxeram novo olhar a gêneros discursivos que se encontram em todo o continuum oral-escrito.

narrativa, argumentativa, injuntiva, descritiva, dialogal), com a situação comunicativa (em um *continuum* que vai do mais ao menos formal), com o contexto enunciativo (acadêmico, escolar, jurídico) etc.

Neste estudo sobre o gênero webaula, temos como objetivo privilegiar o texto em sua dimensão discursiva, ressaltando a influência determinante do gênero como forma de organizar as possibilidades de interação linguística, a fim de compreendermos como ocorre a produção didático-digital-colaborativa. Para isso, tomamos como base os pressupostos de Cavalcante et al. (2016) quando explicam que, na Linguística Textual, as características formais e as âncoras que constroem as relações ideológicas são um meio de estabelecer coerência, de integrar-se a conhecimentos partilhados e de organizá-los em unidade de sentido e de comunicação, tendo em vista que texto e discurso são noções necessariamente imbricadas, embora metodologicamente possam ser dissociadas. Dessa forma, “analisar o texto dentro da dimensão das práticas discursivas é, inevitavelmente, considerar, nessa análise, os sentidos que os discursos codeterminam e a interdiscursividade que as pistas contextuais evidenciam” (CAVALCANTE et al., 2016, p.8).

Nas próximas seções, vamos tratar de três principais dimensões das práticas discursivas que constroem e codeterminam o processo de produção do gênero webaula na/para Educação a Distância: escrita como processo, transposição didática e processo colaborativo de produção. Pretendemos, especialmente, estabelecer uma relação entre três dimensões que são evidenciadas na produção do gênero webaula. Essas três dimensões consolidam o gênero como um texto didático, fruto de uma produção digital colaborativa, cujo propósito principal é servir de elo entre professores e alunos que interagem em uma situação didático-discursiva mediada pelo ambiente digital. Nesse contexto acadêmico de produção, há a articulação, por partes dos sujeitos, de estratégias de escrita colaborativas que são determinadas por fases e etapas de produção, as quais têm como base a escrita processual colaborativa e a transposição didática.

Queremos, com isso, considerar os aspectos contextuais que evidenciam na produção didático-digital-colaborativa as características do gênero e sua relação com as categorias de análise que estabelecemos neste estudo.

3.1 Modelos de escrita processual

O processo de composição textual representa uma atividade intelectual que se realiza por meio dos usos dos vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória. Esse processamento textual é estratégico e se realiza por meio de estratégias de ordem cognitiva (KOCH, 2003), as quais permitem a produção de textos com fins específicos que correspondem a contextos particulares (como o acadêmico ou o jornalístico, por exemplo).

Em situações concretas de interação, se os sujeitos forem capazes de construir ou recuperar na memória um modelo satisfatório de texto, eles dirão que entenderam o texto e que ele é coerente, por isso compreensão e coerência são subjetivas e variáveis (KOCH, 2003, p. 46). Koch explica que uma teoria sociocognitiva da compreensão não pode prescindir da noção de modelos de situação, pois os textos serão coerentes em relação aos modelos.

Os estudos dos modelos de orientação cognitiva (FLOWER e HAYES, 1980, 1981; BEREITER e SCARDAMALIA, 1987; HAYES, 1996), que antecederam os modelos sociocognitivos, surgiram, durante os anos oitenta do século XX, a fim de estabelecer uma abordagem processual da escrita. Esses estudos cognitivistas tinham como foco a investigação dos processos mentais implicados na composição escrita e a identificação dos componentes cognitivos presentes em tais processos. Por exemplo, segundo Flower e Hayes (1981a), à medida que compõem, os escritores também controlam o processo e seu progresso. Desse modo, a identificação dos componentes cognitivos funciona como uma estratégia que determina quando o escritor passa de um processo para o seguinte, quanto tempo leva para ele passar da chamada “fase de geração de ideias” (geração e organização do conteúdo em tópicos, por exemplo) à textualização do conteúdo (redação do conteúdo no papel) etc.

Para Gallego e Martín (2002, p. 423), uma abordagem processual considera a escrita como um processo cognitivo constituído por diversos subprocessos que se organizam em um sistema hierárquico cujo controle consciente do processo global representaria o nível mais alto de tal sistema. Esse processo de escrita demanda do escritor exigências cognitivas referentes ao conteúdo, ao propósito e à estrutura do texto e também demanda a observação de subprocessos (planificação, textualização e revisão) recursivos implicados na produção.

Essa recursividade pode ser percebida no decorrer das etapas, já que quem planeja um texto, seja por meio de um esquema ou de uma lista de ideias mais relevantes que esse deve conter, está textualizando e, paralelamente, revisando. Por isso, quando se refere à etapa de

textualização, o que o escritor faz é executar o que planejou e incorporar novos elementos, o que indica que houve uma revisão no decorrer da textualização. Assim, mesmo em se tratando de etapas do processamento de escrita, elas não possuem uma ordem fixa, já que se relacionam entre si, como se escrever equivalesse a um movimento em círculos, uma espécie de *circularidade recursiva*, na qual o escritor sempre está regressando à origem, ao ponto de partida do texto.

Bereiter e Scardamalia (1987) desenvolveram um modelo cuja estrutura do processo de escrita entre escritores iniciantes e experientes, assim como o de Flower e Hayes (1980) e de Hayes (1996), também foi explorada. No modelo de Bereiter e Scardamalia, foram destacados detalhes mais apurados no que diz respeito às diferenças entre o escritor iniciante e o escritor experiente no processo de composição de um texto escrito.

A partir da observação feita pelos autores, Bereiter e Scardamalia elaboraram dois modelos de escrita: o *modelo de transformar o conhecimento*, no qual trabalharam a interação entre a situação retórica e o conteúdo do texto; e o *modelo de dizer o conhecimento*, no qual trabalham a relação entre a memória e as cadeias associativas de conteúdo nos textos. Para os autores, não se pode dizer que o processo de um jovem estudante e de um escritor experiente são os mesmos (a noção de escritor experiente ou competente é um conceito essencial para se explorar esta teoria). Segundo os autores, a investigação deveria focalizar um registro mais amplo: em lugar de descrever as características comuns de todos os escritores, deveríamos investigar por que e como os escritores experientes e não experientes compõem de forma distinta.

Esses autores trazem, em sua reflexão, algumas questões que julgam importantes para o desenvolvimento de um modelo de processo de escrita: a) como um modelo de processo distingue entre escritores experientes e escritores não experientes?; b) por que diferentes gêneros e audiências criam dificuldades diferentes (e por que alguns criam mais dificuldades que outros)?; c) por que as habilidades em um gênero e uma tarefa de escrita não podem ser transferidas para outras?; d) por que o ensino da escrita avançada é particularmente difícil e frequentemente ineficaz?; e) por que muitos escritores não adquirem certas habilidades de composição apesar da prática e de uma longa experiência educacional?; e f) por que os escritores experientes fazem uma revisão diferente da revisão feita pelos escritores menos experientes?

Embora essa perspectiva para a composição escrita tenha trazido avanços nos estudos sobre o texto, no decorrer dos estudos sobre os processos de escrita, os investigadores cognitivistas estiveram conscientes das restrições de seus pressupostos, tanto que, ao longo dos anos, eles refizeram ou corrigiram suas propostas anteriores. Isso aconteceu com Flower et al. (1989). Flower incluiu em seus novos textos uma visão social do processo de escrita, ainda que não tenha conseguido desenvolver uma teoria mais interativa, que fosse capaz de integrar cognição e contexto para explicar o processo de produzir textos escritos.

Uma teoria interativa ou sociocognitiva da produção escrita leva em consideração, para os seus estudos, questões importantes como o contexto e as estratégias discursivas. Nessa linha cognitiva renovada, Flower (1993) estuda como os escritores constroem significado em um contexto determinado e que estratégias utilizam para resolver os problemas com que se deparam. Também Hayes (1996) desenvolve uma proposta interessante para o estudo da escrita. Trata-se de um modelo que atualiza o modelo de Flower e Hayes (1981a), no qual o autor incorporou ao modelo o componente afetivo. Hayes descreve uma proposta mais ampla que integra aspectos socioculturais, cognitivos e emocionais. Segundo o autor, os aspectos novos em sua proposta são a incorporação da memória de trabalho, a inclusão de elementos motivacionais e emocionais, além do conhecimento linguístico na memória a longo prazo e a reformulação dos processos cognitivos básicos.

No que se refere à memória de trabalho, Hayes explica que se trata de um recurso limitado que contém memórias específicas, tais como a fonológica (a voz interior que vai sendo repetida), a semântica e a visoespacial. Já o componente motivação/emoção abrange as predisposições (motivação, interesse, emoções que tem o autor ao escrever), as crenças ou atitudes, a formulação de objetivos e o cálculo ou estimativa entre o custo e o benefício do método de escrita utilizado.

O novo modelo proposto por Hayes (1996) é mais abrangente e tenta se aproximar, de forma mais precisa, do processo de produção escrita. Nele, os processos cognitivos foram reorganizados e passaram a ser chamados de *interpretação textual* (que corresponderia, em parte, ao processo de revisão do modelo original e inclui a leitura para compreender textos, para compreender a tarefa e para avaliar o texto), *reflexão* (que corresponderia à planificação e contempla a solução de problemas, as tomadas de decisão ou a elaboração de inferências) e *produção textual* (elaboração do produto linguístico propriamente dito). Hayes destaca o processo de produção textual e admite que a produção escrita se realiza em partes ou em

episódios delimitados. Para ele, o escritor redige frases sem ter determinado seu valor semântico e, em cada parte do texto, a incorporação de dados procedentes da memória a longo prazo é requerida, assim como o processamento desses dados na memória de trabalho ou a avaliação contínua de cada possível forma de verbalização do conteúdo.

Também Bereiter e Sacardamalia (1993) reformularam e acrescentaram alguns aspectos importantes a seu modelo. Segundo eles, o desenvolvimento da habilidade de escrita como transformação do conhecimento seria possível através do desenvolvimento das capacidades cognitivas dos aprendizes. Em seus estudos, viram que estudantes seriam capazes de construir “um módulo contextual” constituído de um conjunto de conhecimentos adquiridos, como o conhecimento processual, declarativo, estruturas de metas, modelos de problemas, esquemas afetivos, modos de aproximação das pessoas e código de conduta.

Como podemos ver, os ajustes realizados nas propostas cognitivas asseguraram a inserção do componente contextual nos modelos descritos até o momento, porém essas reformulações confirmam a dificuldade de se propor um modelo que reúna todos os fatores que entram em jogo no processo de escrita. É fato que certos elementos parecem estar bem estabelecidos e são eles que permitem guiar novas investigações e aplicações futuras. Um desses elementos é, sem dúvida, as naturezas cognitiva e social da produção dos textos, tendo em vista que o uso da linguagem escrita se estabelece também em função da riqueza e da diversidade de experiências de produção e compreensão textual, atividades nas quais se confrontam os indivíduos.

Ainda no âmbito dos estudos cognitivistas, Cassany (2013), depois de fazer uma descrição dos principais estudos cognitivos sobre a escrita, e com base neles, defende que o ato de escrever é uma tarefa complexa em que o redator deve dispor de vários processos de análise da audiência, geração e organização de ideias, revisão de rascunhos, controle da atividade etc. Para ele, escrever é um poderoso instrumento de reflexão que se materializa através de um processo em que o redator imagina a audiência, formula os objetivos, desenvolve as ideias, produz anotações e rascunhos, elabora o texto e o corrige, a fim de satisfazer as expectativas da audiência.

Cassany (op. cit.) explica que o redator realizar qualquer uma dessas tarefas implicadas no processo de escrita à medida que produz o texto, caracterizando o processo de escrita como recursivo. O autor define a composição escrita desde o enfoque funcional, centrado na função comunicativa, até o enfoque da escrita como um instrumento de

comunicação que se realiza por motivação interna da pessoa porque ela crê que tem algo a dizer. Ele entende o ato de escrever como uma ação verbal em que o redator se depara com variadas questões de ordem linguística, pragmática, sociocultural e cognitiva para atingir os objetivos de escrita empreendidos dentro de uma comunidade discursiva.

Para Cassany (2013, p. 39), a recursividade implicada no processo de escrita é complexa, pois exige o uso de destrezas e habilidades durante o processo de composição. Como exemplo dessas destrezas, o autor explica que por vezes lemos (em voz alta até) os rascunhos textuais que vamos elaborando para verificar se eles de fato expressam aquilo que planejamos e, por vezes, dialogamos com coautores ou com possíveis leitores sobre o texto para planificá-lo e revisá-lo. Isso quer dizer, segundo o autor, que a atividade de composição permite que um coletivo coopere na produção de um texto escrito, com graus diferentes de participação, sendo possível atribuir ao leitor corresponsabilidade no texto. Essa perspectiva vai ao encontro da ideia de escrita colaborativa que pretendemos discutir e analisar neste estudo.

Outro enfoque dado à escrita é o modelo de processo de escrita didática orientado para intervenção nos processos de ensino-aprendizagem em contextos acadêmicos. O grupo de pesquisa Didactext²¹ define seu modelo de composição escrita como um modelo sociocognitivo, pragmalinguístico e didático para a produção de textos escritos, uma vez que trabalha a escrita como um macroprocesso no qual intervêm fatores culturais, sociais, emotivos, cognitivos, físicos, discursivos, semânticos, pragmáticos, verbais e didáticos (DIDACTEXT, 2005). Esse modelo se propõe a dar respostas que não foram esclarecidas nos modelos anteriores, os quais estavam limitados a descrever o que acontecia no indivíduo sem prestar suficiente atenção às condições socioculturais que envolvem a escrita.

O modelo Didactext parte da ideia de três esferas que se inter-relacionam por meio de três premissas básicas. A *primeira* esfera representaria a dimensão cultural da escrita e se refere às diversas convenções socioculturais adotadas para regular as práticas de escritura dentro de uma comunidade determinada. A *segunda* esfera se refere aos fatores contextuais em que se desenvolve a escrita. Estes fatores impõem certas exigências aos textos escritos em função do papel social do escritor, o qual justifica a diversidade de textos que resulta das diferentes atividades e situações sociais. A *terceira* e última esfera, ao contrário, trata o

²¹ Grupo de pesquisa de professores e doutorandos do Departamento de Língua e Literatura da Faculdade de Educação da Universidade Complutense de Madrid que pesquisa sobre a didática de texto e discursos. Seus eixos temáticos são processo de escritura, memória cultural, estratégias cognitivas e metacognitivas; competências comunicativas (www.didactext.net).

indivíduo como centro do processo, o qual foi dividido em três dimensões inter-relacionadas: memória; motivação-emoção e estratégias cognitivas e metacognitivas. Essas dimensões obedecem a razões pedagógicas que se propõem a esclarecer os processos implicados na composição escrita.

Marcuschi (2008, p. 75) ressalta, porém, que a língua não tem autonomia semântica, sintática e cognitiva e que o texto não é um artefato linguístico, mas sim um evento que ocorre em forma de linguagem inserida em contextos comunicativos. O texto, pois, é construído na perspectiva da enunciação, por isso processos enunciativos não são simples e não obedecem a regras fixas (op. cit, p. 77). Dessa forma, na perspectiva da enunciação, tem-se o enfoque sociointerativo para a composição escrita.

Esse enfoque destaca a relação dos indivíduos entre si e a relação deles com a situação discursiva. Uma abordagem sociointerativa exige do interlocutor uma preocupação em articular conjuntamente seus textos e ter em mente os possíveis interlocutores na hora da produção textual. Isso quer dizer que, ao escreverem seus textos, os interlocutores enunciam conteúdo e sugerem sentidos que devem ser construídos, inferidos e determinados mutuamente. Esses interlocutores têm os gêneros como uma espécie de condicionador de atividades discursivas que resultam em escolhas e decisões de textualização. Por isso a escolha do gênero para o enfoque sociointerativo implica uma série de consequências formais e funcionais para a atividade discursiva. A escolha do gênero condiciona uma esquematização textual (MARCUSCHI, 2008, p. 85).

Cavalcante (2014, p. 46) lembra que os gêneros se diversificam de acordo com a situação imediata de comunicação, com os elementos socioculturais historicamente constituídos e com as necessidades específicas solicitadas por certas condições enunciativas. Essas condições estão associadas à modalidade da língua (oral ou escrita), ao grau de formalidade empregado entre os interlocutores, à possibilidade de participação simultânea dos interlocutores, entre outros fatos. Assim, cada vez que interagimos por meio dos gêneros socialmente convencionados, recorremos a um padrão. Esse padrão a que recorremos ajuda o locutor a adequar a mensagem e auxilia o interlocutor na compreensão do propósito comunicativo.

Bazerman (2007, p. 110) ressalta que qualquer abordagem adequada de escrita levará em consideração fatores como o desenvolvimento social do indivíduo e a interação de que ele participa, bem como sua cooperação com outras pessoas, os sentimentos e emoções

envolvidas na escrita, além da consciência que se tem de si e do outro. Esses fatores operam em todos os textos que escrevemos ou lemos. Também os estudos devem levar em consideração que, na comunicação e na atividade compartilhada de escrita, pode haver embate de propósitos, mal-entendidos e disjunções que levam a rupturas ou à redefinição de situação.

O enfoque sociointerativo e sua alusão aos gêneros como condicionantes de uma esquematização textual nos parece interessante para a nossa abordagem sobre a produção colaborativa do gênero webaula. Também achamos pertinente para o nosso estudo o modelo de processo de escrita proposto pelo grupo Didactext (2015)²², o qual traz, como ponto de partida, modelos de escrita centrados em teorias cognitivas, sociais e linguísticas e os projeta para um enfoque didático da escrita acadêmica, com base no ensino e na aprendizagem da escrita dos gêneros discursivos (normas de textualidade, características linguísticas, contextuais e textuais de cada gênero).

Essas duas abordagens (sociointerativa e didática) – embora não tratem especificamente de um processo de escrita colaborativo entre sujeitos com diferentes funções na produção de um texto didático – deram-nos norte para descrevermos o processo de escrita do gênero webaula, especialmente o modelo de fases cíclicas do grupo Didactext (2003, 2015) desenvolvido a partir da análise da produção de textos na esfera acadêmica.

O modelo Didactext (2003) propôs quatro fases para descrever o processo e escrita acadêmica: *acesso ao conhecimento; planificação, redação e revisão*. O novo modelo Didactext (2015) acrescentou duas novas fases ao modelo de escrita: *edição e apresentação oral*. Houve, assim, a ampliação do modelo para seis fases recursivas que compõem o processo de composição textual. A seguir, descrevemos cada uma dessas seis fases, bem como as etapas e o produto que deriva de cada uma delas (com base em DIDACTEXT, 2015):

- a) Acesso ao conhecimento → ativação mental da informação que possibilita a estimulação de imagens, lugares, ações, acontecimentos, o que proporciona certo controle sobre conteúdos semânticos que, em algum momento, podem derivar na produção textual.

Etapas: busca de estratégias cognitivas e metacognitivas; familiarização com o gênero discursivo acadêmico; investigação sobre a informação que se pretende escrever.

Produto: elaboração de notas

²² A proposta de 2015 do grupo Didactext reformulou o modelo sociocognitivo, pragmalinguístico e didático publicado em 2003.

- b) Planificação → estratégia de organização guiada pela formulação de um objetivo final, o qual orienta o esquema do processo e a estrutura do texto, atuando como o fio condutor para dotar de significado o próprio texto.

Etapas: eleição do gênero discursivo, sequência de texto (argumentativo, expositivo-explicativo, descritivo ou narrativo) e do conteúdo temático.

Produto: esquemas e resumos

- c) Redação → atendimento às normas de organização textual internas de ordem semântica e externas de ordem estrutural.

Etapas: produção do gênero, ordenação das informações recolhidas nas fases de acesso ao conhecimento e planificação, redação do texto intermediário.

Produto: textos intermediários ou rascunhos

- d) Revisão → desenvolvimento de passos avaliativos requeridos até a consolidação do texto final.

Etapas: avaliação da qualidade do texto (aspectos de textualidade), correção de aspectos formais do texto (sintaxe, ortografia, pontuação).

Produto: texto produzido

- e) Edição → adequação gráfica do texto ao propósito comunicativo que motivou a sua criação

Etapas: organização do layout do texto, veiculação do texto no suporte específico para o gênero discursivo escolhido.

Produto: texto final com o design gráfico (letra, tamanho, ilustrações, cores, etc.).

- f) Apresentação oral → elaboração de dispositivos (*power point* ou qualquer outra forma de apresentação audiovisual), esquemas, mapas mentais que sirvam como recursos de apresentação para o orador.

Etapas: preparação da apresentação e estabelecimento de relação direta com o interlocutor

Produto: gêneros acadêmicos para a apresentação oral

Todas as seis fases descritas do modelo se distribuem nas etapas recursivas que formam o processo de escrita do texto acadêmico. A ideia de recursividade desse modelo tem a ver com a inter-relação das distintas fases que formam a composição de todo o texto. Não se

trata, assim, de uma concepção linear de produção textual, mas sim de uma concepção de que as fases se inter-relacionam à medida que o texto avança em sua produção.

Em cada fase do processo de escrita proposto pelo grupo Didactext para os gêneros acadêmicos, reconhecemos aspectos relevantes para o nosso estudo. Podemos destacar a ênfase que o modelo confere aos estudos dos gêneros como forma de o sujeito que escreve o texto se familiarizar com o gênero que irá escrever, a fim de identificar as características relativamente estáveis e integrar à sua produção a informação que provém de diversas fontes; ou a relevância à intenção comunicativa do gênero que está sendo produzido, aos interlocutores a quem ele se dirige e ao contexto enunciativo.

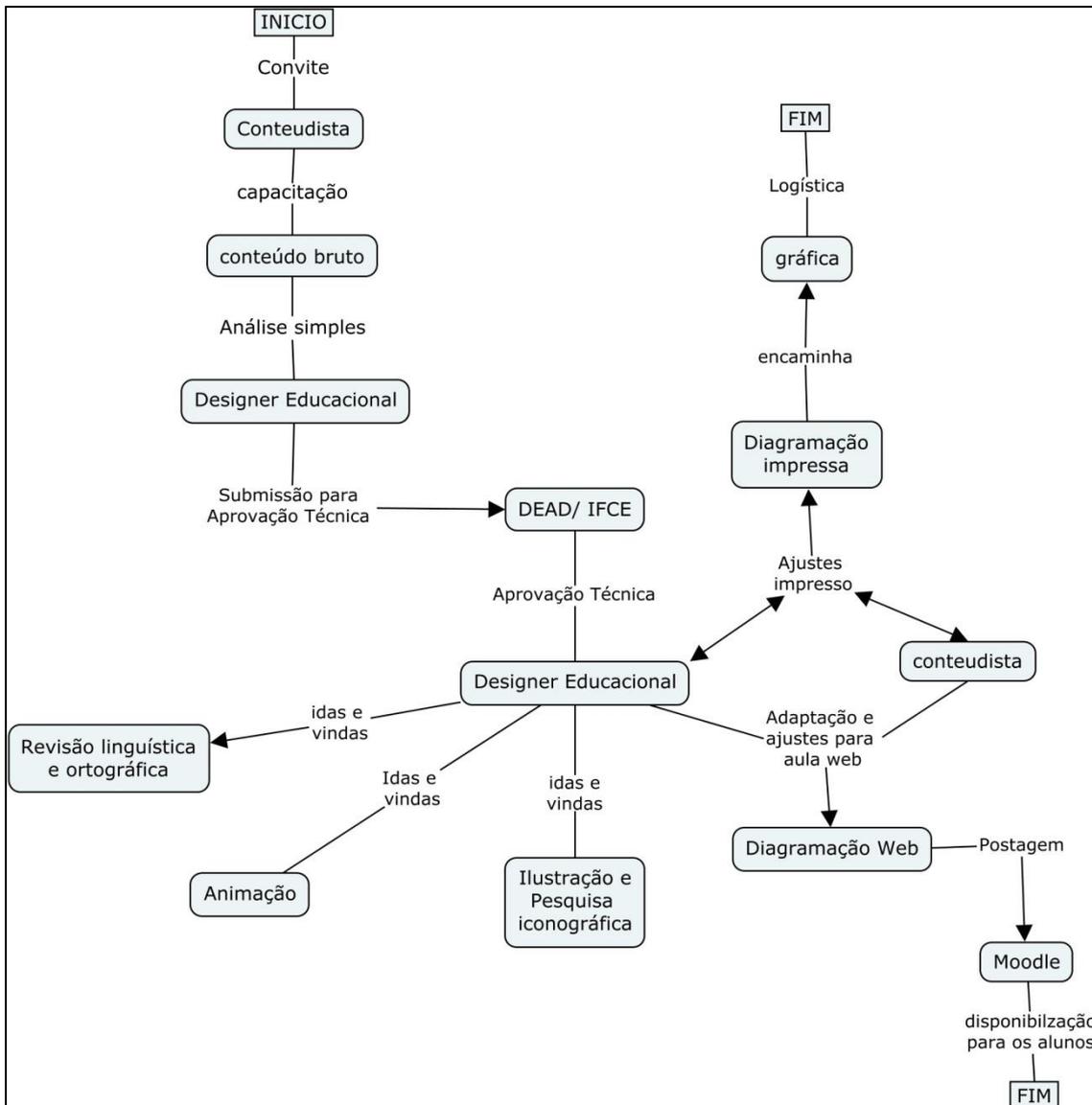
Essas fases podem ser recategorizadas para um estudo como o nosso, que trata da análise de uma produção escrita acadêmica cujo foco é a interação entre sujeitos diferentes, com propósitos diferentes de intervenção/participação na composição do gênero webaula. Há aspectos, porém, que devem ser levados em consideração numa escrita colaborativa como a de um texto didático-digital que devem ser estudados quando se trata de enunciação escrita como a do gênero webaula. Primeiro, temos de lembrar que haverá uma dupla audiência implicada em quase todo o processo de escrita colaborativa. Essa dupla audiência se refere aos outros sujeitos envolvidos que interferem nas etapas de produção, e aos alunos em EaD – que são os leitores ideais de todo o processo de escrita colaborativa. Segundo, haverá uma recursividade de etapas marcada no próprio fluxograma de produção da webaula que demandará outras formas de orquestração de interferências dos sujeitos e das respectivas atividades discursivas implicadas nessas interferências.

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

produção. Dessa forma, os sujeitos desenvolvem outras estratégias discursivas no texto que vem sendo produzido nessa enunciação didático-acadêmica.

A fim de compreender melhor as etapas recursivas na produção do gênero webaula e de conhecer os sujeitos envolvidos no processo de escrita da webaula, vamos observar o fluxograma de produção de material didático (impresso e digital) da equipe de produção do IFCE, lócus desta pesquisa. Nele veremos a indicação de todas as etapas de produção, desde o convite feito pela coordenação do curso de graduação ou especialização ao professor que irá escrever o conteúdo bruto da aula (primeira versão do texto), chamado, no IFCE, de professor conteudista, passando pela capacitação feita com esse professor antes de escrever o material no modelo *Word*, pela entrega e posterior análise do conteúdo bruto pelo designer educacional, pela sequência de etapas recursivas que o material didático percorre até chegar à sua versão final, já no formato webaula, e sua consequente postagem no AVA Moodle para que os alunos que estudam em EaD tenham acesso.

Figura 2 – Fluxograma de produção de material didático (impresso e digital) para a EaD da equipe multidisciplinar do IFCE



Fonte: DEaD, 2016

Vemos, pelo fluxograma, que já existe a previsão de que o material didático-digital passará por “idas e vindas” na etapa de produção colaborativa e que essas idas e vindas serão mediadas por um dos sujeitos que participam do processo de escrita (o designer educacional). Essa recursividade marcada pelas idas e vindas, logicamente, não substitui a ideia de recursividade estabelecida pelos estudos cognitivos, apenas se mostra como outra possibilidade de reflexão sobre possíveis influências no modo de produzir um texto acadêmico de forma

colaborativa. Esses pontos serão mais bem explorados no capítulo 4, no qual analisaremos as fases e as etapas de produção didático-digital do gênero webaula.

Vimos, nesta seção, que há vários enfoques e distintas formas de abordagem do processo de escrita e definimos aquele que mais se encaixa em nossa proposta de estudo (enfoque didático, sociointerativo). Na próxima seção, iniciamos uma discussão sobre as atividades discursivas implicadas no processo de escrita colaborativa de um texto didático, acadêmico, digital, a fim de estabelecer mais bases para a descrição da produção do gênero webaula.

Nas próximas seções, descrevemos como se dá a escrita do texto didático por meio da transposição didática e como se compõe esse processo. Descrevemos também os saberes sábios (CHEVARLLARD, 1991) que compõem o texto didático; as estratégias usadas na escrita do material didático-digital; e as características da transposição didática, relacionando-as com a fase de textualização, revisão e retextualização que serão exploradas no capítulo 5.

3.2 Princípios de transposição didática

Quando se trata da composição do texto para EaD, é interessante compreender que escrever textos didáticos não significa torná-los, do ponto de vista do conteúdo, mais simplificados ou mais triviais. Didatizar um conteúdo significa transformá-lo em um conteúdo a ser ensinado, não o transformar em algo menos importante, porque mais simples. Na realidade, a transmutação dos saberes a ensinar para os saberes ensinados se mostra muito mais complexa do que explica o conceito de transposição didática²³ empreendido por Chevallard (1991), já que teremos de lidar com aspectos como a intersubjetividade no processo de transformação dos conhecimentos científicos em conhecimentos escolares/acadêmicos no que concerne a aspectos como relevância, focalização e textualização.

Chevallard, um teórico francês que tratou da didática do ensino da Matemática na escola, propôs uma teoria que explica satisfatoriamente o que seria e como aconteceria a chamada didatização de conteúdos. Chevallard se interessou pelo jogo que existe entre o docente, o aluno e o saber matemático, bem como pelo sistema didático e a relação entre esses três polos (relação didática). Chevallard chama **transposição didática** o trabalho ou o conjunto

²³ Muitos investigadores de questões de Didática atribuem a origem do conceito de transposição didática a Michel Verret (1975). Verret definiu didática como a transmissão daqueles que sabem àqueles que não sabem; daqueles que aprenderam àqueles que aprendem. O autor defende que toda a prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia de seu objeto em objeto de ensino, na qual há uma distância entre a prática de transmissão e a prática de invenção (VERRET, 1975, p. 140).

de transformações adaptativas que tornam o *savoir savant*, o saber sábio, isto é, o saber construído na academia, apto a transformar-se em saber ensinado.

O conceito de transposição didática tem, então, como base a passagem do saber sábio para o saber ensinado e traz a distância que separa esses saberes como uma interessante implicação empreendida por esse estudo. Neste ponto, cabe fazer uma observação importante para que se entenda o uso da teoria da transposição didática dentro da própria academia, em outras palavras, a admissão da transposição didática dentro do próprio ambiente em que o saber sábio é construído. Antes, no entanto, de mostrar em que ponto de vista nos ancoramos para admitir que é preciso fazer transposição na academia para a própria academia, expliquemos a teoria de Chevallard como ela foi concebida.

Chevallard (op. cit, p. 39) explica que um conteúdo do saber sábio que tenha sido designado como saber ensinado sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para tomar lugar entre os objetos de ensino. É, pois, o trabalho de transpor, de transformar um objeto de saber sábio para saber ensinado que caracteriza a transposição didática.

Na perspectiva de Chevallard, dadas as diversas transformações às quais é submetido, temos diversos “modos de saber”, que ocupam distintos contextos sociais e cumprem diferentes funções. O primeiro modo de saber corresponde ao Saber Sábio que se refere ao saber que é generalizado por um perito acadêmico ou um investigador profissional da área. Esse saber é desenvolvido nos centros de estudos ou institutos de investigação, laboratórios de universidades, etc. e não está necessariamente vinculado com o ensino escolar. Trata-se, assim, de um saber especializado obtido a partir de um conjunto de procedimentos que foram estabelecidos levando em consideração a tríade lugar-espço-tempo. O reconhecimento e a defesa dos valores do saber sábio são sustentados por uma cultura científica e se encontram vinculados a outras áreas de interesse, como a política, a economia, a tecnologia etc.

Ocorre, porém, que o saber sábio não pode ser ensinado na forma como se encontra escrito nos artigos técnicos e científicos, por exemplo, pois esses gêneros têm um propósito comunicativo diferente dos gêneros didáticos que fazem parte do âmbito acadêmico ou escolar. Por isso o saber sábio é transformado em saber a ensinar, a fim de adaptá-lo a uma forma didática de apresentar o saber para o estudante. Esse saber a ensinar, por meio da mediação de instituições e profissionais de educação, converte-se em saber ensinado, aquele saber registrado

no plano de aula do professor, que tem estreita relação com programas didáticos, os quais têm como base a relação professor-estudante-saber. A figura a seguir representa o processo.

Figura 3 – Relação entre transposição didática, saber sábio e saber ensinado



Fonte: Elaborada pela autora com base em Chevallard (1991)

Percebemos, então, que os saberes sofrem duas transformações: uma quando o saber sábio (gerado no âmbito científico) se converte em saber a ensinar (visto em contextos de programas curriculares); e outra quando esse saber a ensinar é levado à aula, isto é, quando se transforma em saber ensinado.

Em nossa hipótese, no caso da escrita de material didático para EaD, continua-se, mesmo depois da transposição didática, a trabalhar com o saber sábio. No entanto, esse saber é textualizado de forma diferente porque o propósito comunicativo da escrita se modifica: passa de divulgar, por exemplo, num artigo científico; a ensinar em uma webaula, por exemplo. Como o propósito comunicativo da escrita de material didático é diferente do propósito da escrita acadêmica, já que há outros interlocutores envolvidos e outras finalidades, a transposição didática acontece na produção do gênero webaula quando o professor conteudista recebe o Programa de Unidade Didática da coordenação do curso e transforma aquele conteúdo programático em saber ensinado a partir da escolha do gênero (aula impressa ou webaula).

Nessa transposição, há ainda o risco de que o saber ensinado adaptado para o gênero webaula distanciar-se demais do saber sábio, como já sinalizamos ao tratar da intersubjetividade no processo de transformação dos conhecimentos científicos em conhecimentos acadêmicos. Por isso, nesse contexto, a transposição didática exige dos sujeitos que escrevem colaborativamente a webaula competências no trato com o processo de transformação, assim como competência na textualização, na revisão e na retextualização a partir de seus conhecimentos do gênero.

Esses conceitos se inter-relacionam aos de gênero e transposição, uma vez que, para que os sujeitos produzam de forma colaborativa e mediada a webaula, eles têm que

recontextualizar o saber ensinado. Em seu texto, Chevallard, remetendo à escola, analisa que, a cada início de ano escolar, forma-se um novo sistema didático constituído por três dimensões: o saber, o docente e o aluno. O saber a ensinar seria, assim, o novo contrato didático que se renova anualmente entre um docente e seus alunos, cujo sistema didático é constituído por um sistema de ensino social mais amplo, o qual envolve desde os pais, os especialistas até a política e os meios de comunicação. A partir dessa perspectiva, vemos que o sistema didático se encontra constantemente em embate com o sistema social, cuja confrontação se dá pela intermediação de uma certa categoria de indivíduos que representam o confronto entre sociedade e suas exigências.

Dessa forma, o estudo da trajetória percorrida pelo saber escolar permite que visualizemos as diversas influências recebidas tanto do saber científico como de outras fontes. O conjunto de fontes de influência que atuam na seleção dos conteúdos que serão parte dos programas escolares e que determinam o funcionamento do processo didático recebe o nome de *noosfera* (CHEVALLARD, op. cit., p, 23). Ela é composta simultaneamente de representantes do sistema de ensino e de representantes da sociedade, como membros da associação de docentes, professores, pais de alunos, especialistas da disciplina, acadêmicos, políticos. O resultado do trabalho seletivo da noosfera determina os conteúdos escolares/acadêmicos e exerce considerável influência na estruturação dos valores, objetivos e métodos que conduzem o ensino.

Chevallard explica que, por conta do desgaste do saber ensinado ao longo do tempo, fluxos de saberes passam do ambiente social para o sistema de ensino graças a mediação da noosfera. O autor chama esse desgaste de envelhecimento biológico ou envelhecimento moral. O envelhecimento biológico tem a ver com a conformidade entre o saber escolar e o saber científico, enquanto o envelhecimento moral faz relação entre o saber ensinado e os aspectos contemporâneos da sociedade. O envelhecimento biológico tem a ver com o que refletimos sobre o distanciamento entre o conhecimento que chega ao material didático mediante o processo de transposição e entre o conhecimento de origem (saber científico). Esse envelhecimento pode acontecer devido ao maior avanço do saber sábio em relação tanto ao saber a ensinar e, principalmente, ao saber ensinado. No âmbito da academia, esse envelhecimento pode ser percebido, por exemplo, em referências pouco atualizadas que podem ser são utilizadas no texto-base da webaula.

Já o envelhecimento moral se trata de um distanciamento com relação às mudanças sociais. O autor salienta que o saber ensinado pode tornar-se velho com relação àquilo que está posto em sociedade, logo se faz necessário um novo aporte, a fim de estreitar a distância com o saber sábio (aquele dos especialistas contemporâneos). Nesse movimento de diminuição das distâncias estaria a origem do processo de transposição didática, segundo Chevallard.

A transposição didática ocorre no ambiente externo e no ambiente interno à escola. No caso da educação superior (em cursos de graduação ou de pós-graduação), o termo escola seria tomado em sentido amplo e corresponderia à própria academia²⁴. Em nosso contexto de pesquisa, o professor conteudista, aquele que faz a primeira versão da webaula, é o sujeito que transforma o saber sábio na/para a própria academia. Segundo Agranionih (2001), a transposição no ambiente interno ocorre quando a escola se apropria do saber a ser ensinado (aquilo que estaria planejado) e o transforma em saber ensinado (aquilo que é ensinado realmente). Já a transposição externa corresponderia à seleção de conteúdos do saber sábio a serem ensinados e à transformação do saber sábio (saber clássico) no próprio saber a ser ensinado.

Para discutir as transformações por que passa o saber sábio a cada vez que é textualizado (a transformação de um conteúdo epistemológico em texto), é preciso que entendamos como esse saber se textualiza. Uma primeira textualização é feita pelo próprio pesquisador quando ele relata sua teoria/experimento/descoberta em um artigo científico ou em outro tipo de texto do domínio discursivo da ciência, por exemplo. Nessa textualização do saber (CHEVALLARD, 1991), o cientista deixa de relatar muitos aspectos ligados à produção do próprio saber que não caberiam no escrito em que ele discute seu objeto de saber (aquilo que ele descobriu/sistematizou).

Agrinioni (2001, p. 5) faz uma discussão bastante elucidativa, a partir da teoria de Chevallard (1991), a respeito da primeira textualização por que passa o saber científico. Segundo Agrinioni, quando o saber é publicizado, ele passa por três processos, definidos a seguir: despersonalização, descontextualização e desincretização.

²⁴ Em nosso estudo, a academia corresponde, como já dissemos, ao Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Quadro 2 – Publicização do Saber

| | |
|----------------------------|---|
| Despersonalização | Tornaria o saber impessoal. Nessa perspectiva, os problemas, as hipóteses, os erros cometidos, os motivos pessoais, as dúvidas, avanços e recuos que foram experimentados pelo pesquisador no momento da pesquisa não seriam revelados, pelo menos em sua totalidade (em nossa opinião) quando um saber construído é descrito para a comunidade científica. |
| Descontextualização | Aconteceria quando, no processo de textualização, os problemas de pesquisa são separados das situações (sociais, econômicas, políticas) que provocaram a busca de respostas ou soluções. |
| Desincretização | Dar-se-ia ao serem provocadas rupturas, no momento da comunicação do saber, com a rede de relações necessárias à busca de respostas que geram os conhecimentos. Em outras palavras, o saber que, em nível de pesquisa, é ligado a outros, ao ser publicado, tornar-se-ia isolado de outros saberes com que se relacionaria. |

Fonte: Adaptado de Agranionih (2001)

Chevallard (1991, p. 59) explica que esses processos de publicização do saber passam por um alinhamento didático que transpõe o saber para o texto. A esse alinhamento didático Chevallard chama de textualização. Para o autor, a textualização didática do saber pressupõe uma progressão do conhecimento, o que significa que o texto terá um começo, um meio e um fim. Segundo ele, a textualização didática objetiva justamente a publicização do saber a ensinar, a fim de que esse saber seja público em oposição ao caráter “privado” dos saberes sábios. Essa publicização, por sua vez, “permite o controle social dos aprendizes, em virtude de uma certa concepção do que é o saber, concepção fundada (ou legitimada) pela textualização” (op. cit., p. 62).

A discussão sobre a textualização didática do saber sábio e sua transformação em texto científico feita até aqui tem como objetivo mostrar que mesmo o texto científico é fruto de transformações. Nessa mesma linha de raciocínio, vimos também que o texto didático-digital passa por processos de textualização, de revisão e de retextualização, que acontecem em função primeiramente do outro a quem se dirige e depois em função do novo propósito comunicativo estabelecido, que é diferente do propósito do texto científico. O novo propósito, *ensinar algo*, determina em boa medida as características desse texto e do novo gênero que está sendo produzido (a webaula).

O produtor do texto no momento da escrita tem que escolher, entre os saberes sábios, aqueles que devem compor o texto didático. Adotando a perspectiva de Chevallard (1991), é possível equilibrar o **saber sábio** (aquilo que está nos textos científicos e de onde o texto didático parte) e o **saber a ensinar** (aquilo que se acha relevante para a relação ensino-aprendizagem). No caso da academia, o saber sábio continuaria a compor o texto, sendo apenas textualizado de forma diferente devido à mudança de propósito comunicativo.

Por outro lado, para promover o equilíbrio entre esses dois saberes e a adequada retextualização do saber sábio, não é necessário apenas atender o propósito comunicativo de ensinar. É preciso, na verdade, na própria realização do propósito, considerar o contexto sócio-histórico-cultural em que o saber a ser ensinado vai circular, porque isso influencia a sua composição. Agrinioni (2001, p. 8) afirma que

os conteúdos devem ser 'ensináveis'. Para que sejam ensináveis é preciso que sejam explicáveis, operacionalizáveis, consensuais e avaliáveis. Em outras palavras, é preciso que possibilitem definições, gerem atividades ditas escolares (exercícios, pesquisas, tarefas).

Na transposição didática, devem-se levar em conta os conteúdos necessários para que se cumpram o objetivo do texto, além de se eleger dentre os conteúdos do saber sábio aqueles que são necessários e que são ou podem se tornar (a partir da intervenção do professor conteudista) ensináveis.

Um cuidado que deve ser mantido na transposição é o que Chevallard chama de vigilância epistemológica. Isso deve acontecer porque da academia até o aluno, esteja ele na escola ou na própria academia, o saber sábio passa por várias transformações. A vigilância epistemológica, segundo Agrinioni, seria necessária devido ao inevitável distanciamento que pode se configurar entre os saberes ensinados e os saberes sábios. Há necessidade de manter o saber a ser ensinado próximo do saber sábio e, ao mesmo tempo, é preciso escolher que tipo de transposição didática é mais adequada a cada conteúdo, mantendo-o fiel e atualizado em relação ao saber sábio.

Chevallard (op. cit.) sugere que assumamos uma atitude crítica com relação aos modos de saber e suas transformações, a fim de manter uma dúvida sistemática sobre aquilo que está sendo ensinado. O autor ainda levanta a questão da distância entre o saber científico e o saber ensinado nas escolas, bem como do cumprimento do propósito para qual originalmente esse saber foi transposto. Essa seria uma boa discussão para levarmos para o ensino superior no que se refere às escolhas dos conteúdos privilegiadas nos textos da EaD, bem como da validade

e da autenticidade de muitos materiais didáticos que são produzidos para alunos que estudam na modalidade a distância.

Bronckart e Giger (2007, p. 102) tratam essa questão da distância entre os saberes fazendo uma relação à sociedade contemporânea. Segundo os autores, a divisão de trabalho na sociedade se traduz em práticas distintas e autônomas que são dirigidas a objetos diferentes, os quais mobilizam ou geram saberes específicos. Assim, há, de um lado, práticas de invenção do saber e respostas a elas em forma de práticas de ação, e, do outro, práticas de transmissão de saber em processos de exposição científica ou de exposição didática. Os autores ressaltam que, embora pareçam remeter a um referente comum, essas diferentes práticas de exploração do saber, por serem autônomas, dão a esse saber uma aparência e uma organização específicas. Dessa maneira, o saber posto em jogo por meio da transposição didática é diferente do saber mobilizado na transmissão científica e do saber tal como é inventado e posto em prática.

Ainda segundo Bronckart e Giger (op. cit.), isso acontece tendo em vista que a transposição didática denota as transformações por que passam um saber dado durante a exposição didática. Existe uma espécie de filiação dos saberes que pode ser representada como um trajeto de invenção → exposição científica → exposição didática → exploração na prática. Os autores ressaltam que, para que aconteça a exploração didática na prática, é necessário observar a natureza do saber mobilizado, a sua complexidade intrínseca, o tipo de relação que esse saber tem com as práticas de invenção de onde provém, além de analisar a forma com que esse saber foi textualizado na exposição científica. Também é importante observar o status dos destinatários da transmissão, como a idade dos alunos, por exemplo, para que os saberes a ensinar estejam adaptados e articulados segundo o estado e as formas dos conhecimentos prévios dos alunos.

Essa adaptação e articulação dos saberes a ensinar, explica Chevallard (1991), é interdependente do sistema didático, o qual organiza uma relação (didática) desenvolvida entre três polos (docente, educando e saber a transmitir) em uma temporalidade particular (tempo didático) e de onde se estabelecem contratos (didáticos). Dessa forma, a distância que acontece entre os saberes científicos, os selecionados para o ensino e os saberes efetivamente ensinados delimita muitas vezes essa adaptação dos saberes ao conhecimento prévio dos alunos. Assim, novas formas de transposição dependem do fato de o sistema didático estar aberto ao seu entorno social e à possibilidade de atualização dos conhecimentos científicos que são objetos de um processo de nova transposição.

Por exemplo, em se tratando das atividades discursivas identificadas na escrita do material didático-digital e sua relação com a transposição didática, não só apenas conhecimentos linguísticos são demandados ao produtor do texto, mas aspectos cognitivos e interacionais que dizem respeito a estratégias usadas pelo produtor do texto. Koch e Elias (2009) elencam estratégias ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa, como os interlocutores (alunos que estudam em EaD), o tópico a ser desenvolvido (tema principal da disciplina e subtemas que dele decorrem) e a configuração adequada à interação em foco (livro impresso, livro digital, outros materiais didáticos digitais, como o gênero webaula).

Em seguida, há a seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão. Tudo isso deve ser feito considerando-se o tema principal da disciplina, os subtemas que dele decorrem e a relação disso com o outro (o aluno a quem se destina o curso/disciplina) e com o objetivo do curso/disciplinas. A seleção e a organização normalmente são feitas no planejamento, mas podem ser revistas e modificadas no decorrer do desenvolvimento das ideias.

Já na etapa de escrita propriamente, há o balanceamento entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas” (informatividade) levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor (aluno do curso) e o objetivo de escrita (ensinar algo que deve contribuir para que o aluno aprenda). Neste ponto fica mais evidente o tipo de transposição didática que se quer fazer, e o equilíbrio entre o saber sábio e o saber a ser ensinado. Considerando o perfil dos alunos, o objetivo e o nível do curso (graduação, especialização), identifica-se o tipo de transformação por que devem passar os textos científicos dos quais se origina o texto didático que o conteudista escreverá. Posteriormente, tem-se a revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção (ensinar algo que deve contribuir para que o aluno aprenda) e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. Nesse caso, considera-se que a interação acontecerá em mídia impressa e em mídias digitais e que se dará a distância.

Nesse ponto, as ideias de dialogismo e alteridade voltam à tona para se estabelecer como aspectos de uma *textualização didática* de transpor o saber sábio para o saber ensinado. Para Araújo et al (2015), perguntas reflexivas como *para quem se escreve* e *para que se escreve* podem determinar como será um escrito de cunho didático especialmente quando pensamos no papel do *outro* (*para quem se escreve/fala*) na linguagem. Como membros de uma sociedade

letrada, participamos de várias situações de escrita, desde as situações mais simples e corriqueiras até as mais complexas e mais raras. Provavelmente, escrevemos pequenos lembretes, bilhetes, preenchemos cheques, formulários, escrevemos relatórios, projetos, artigos científicos, relatamos fatos, entre outras práticas de escrita. No momento de escrever seus textos-base, os professores que escrevem texto didáticos sob a forma do gênero webaula na EaD devem considerar que este texto didatizado se dirige a pessoas de faixa etária, escolaridade, conhecimento de mundo/profissional diferentes, com quem se experimenta variados graus de conhecimento/intimidade; que se realiza/circula em situações sociais distintas; e que em cada uma dessas situações há propósitos/finalidades discursivas também diferentes. Isso seria o que Bronckart e Giger (2007) chamam de exploração da transposição na prática didática.

Se tomarmos como base o que refletimos até aqui sobre a transposição didática e seus aspectos de textualização dos saberes, é possível afirmar que, sempre que um professor transpõe o saber a ensinar para um texto escrito a partir de estratégias didáticas de interação escrita, na forma de webaula, ele tem um projeto de dizer que se dirige a alguém. Esse projeto de dizer apresenta objetivo(s) específico(s) e acontece em uma determinada situação comunicativa. Já sabemos da importância desse alguém a quem se dirige a interação verbal, em outras palavras, da importância do outro, no dizer de Bakhtin (2011). Vimos que, na perspectiva bakhtiniana, qualquer enunciado (texto ou frase, por exemplo) se organiza em função do outro. Isso se dá porque é a partir da convivência com o outro que o ser humano se constitui como tal [ser humano]. Essa convivência necessária é o que dá origem a um dos princípios que são constitutivos da própria linguagem: o dialogismo.

A partir dessa premissa, como, então, a ideia de que a linguagem é dialógica por natureza servirá para compreendermos aspectos de transposição didática na webaula? Dito de outro modo, como compreender o termo dialógico, e para que ele serve na hora de textualizar os saberes? Isso interferirá na transposição didática empreendida pelos professores-conteudistas?

A resposta a esse enunciado pode se dar de várias formas. Araújo et al (2015) explicam que, se observamos algumas atitudes responsivas que temos diante de um texto, perceberemos que podemos concordar, discordar, achar interessante, irrelevante; podemos relacioná-lo a outros conhecimentos que já temos, podemos pensar sobre exemplos de usos da linguagem a partir dele, entre outras atitudes. Todas essas respostas ativas são atitudes responsivas, sejam elas verbais ou não. Por isso, no caso da textualização didática feita pelo

autor do material didático, deve-se também esperar atitudes responsivas dos alunos em relação ao que se escreveu. Dessa forma, fazer uma transposição didática é também textualizar pensando que a principal atitude responsiva esperada deva ser a compreensão ativa pelo aluno. Na construção da compreensão, além daquilo que está no texto e que é composto de vozes de outros textos e das escolhas feitas pelo autor, entram também os saberes já construídos pelo aluno, seu lugar social, suas expectativas.

Esses saberes já construídos pelos alunos, assim como todos os diversos campos da atividade humana, estão ligados ao uso da linguagem, e neste campo há diferentes gêneros discursivos. A esse respeito, Geraldi (2014, p. 28) admite que somos distintamente hábeis para o uso social da linguagem, pois esse implica sempre o emprego de um gênero discursivo. Assim, embora circulemos por diferentes campos e esferas da comunicação social, e conseqüentemente dominemos gêneros discursivos variados, não circulamos por todas as esferas com a mesma habilidade. Isso quer dizer que, como leitores pouco assíduos, por exemplo, certamente teremos maiores dificuldades de leitura, o que nos leva a crer que seremos incompetentes para a produção de enunciados técnicos e especializados em campos que não dominamos intelectualmente. Em resumo, “somos ao mesmo tempo competentes e incompetentes leitores e produtores de textos, dependendo dos nossos campos de atividade e de nossa circulação pelos diferentes campos de atividade” (op. cit., p. 29).

Geraldi pondera que a circulação própria de habitantes de um mundo complexo nos permite reconhecer, e às vezes compreender, o que não é familiar. Isso acontece porque os gêneros discursivos mantêm aquilo que chamamos de relações intergenéricas, o que quer dizer que nenhum campo de atividade humana existe sem relações com o seu exterior e por isso existem trocas comunicativas e diálogos em maior ou menor profundidade. Para o autor, a gênese de cada gênero está intimamente ligada às necessidades próprias de um campo de atividade, de modo que dentro dele são gerados vários gêneros interligados (no caso da webaula: aulas presenciais, livros didáticos, artigos acadêmicos, resenhas, resumos), porque nenhum campo da atividade humana é isolado, visto que todos eles estão também moldados pela linguagem e suas formas de funcionamento.

Dessa forma, vemos que a própria noção de transposição didática sofre modificações por conta de relação estabelecida entre os conceitos de dialogismo e gêneros discursivos. Por isso, a análise da dialogicidade na interação entre os sujeitos que transpõem didaticamente, textualizam, revisam e retextualizam no processo de produção do gênero

webaula possibilita olhar a transposição didática sob a perspectiva bakhtiniana de responsividade, entendendo esse fenômeno na pluralidade de vozes que o envolvem. No próximo subtópico, descrevemos a escrita colaborativa como característica da composição da webaula e vemos que os sujeitos envolvidos na produção geram uma significação a partir de cada versão do texto da webaula escrito que correlaciona todos os aspectos discursivos e textuais estudados até então. Essa correlação equivale a instâncias de responsividade aos enunciados precedentes que marcam a identidade e a autoria dos sujeitos no texto.

3.3 Escrita colaborativa na produção da webaula

Como vimos no capítulo anterior, cada gênero é o resultado de uma prática discursiva própria de uma determinada esfera de atividade social. Como texto, trata-se de uma construção verbal com determinadas características que refletem o tipo de interação que se pretende estabelecer com tal atividade discursiva. Assim, podemos dizer que, em se tratando do gênero webaula, estamos diante de um texto concebido na/para a Educação a Distância, a fim de ser o principal elo de interlocução entre os sujeitos (professores e alunos) que interagem numa situação discursiva de cunho acadêmico-didático.

O gênero webaula se encontra dentro de uma atividade social estruturada – Ensino Superior por intermédio das novas tecnologias²⁵ – e sofre influência de gêneros anteriores, especialmente de dois grandes grupos de duas esferas da comunicação que são afins: a) da esfera acadêmica, em gêneros, como os artigos científicos, as dissertações, as teses, os livros científicos, aula presencial; e b) da esfera escolar, em gêneros didáticos, como livros didáticos, glossários, quadros informativos, além da própria aula presencial também. Por isso a webaula traz em sua composição verbal escrita características tanto de gêneros acadêmicos quanto de gêneros didáticos. Essas características oportunizam atividades de interação entre os interlocutores, como bem descreveu Bazerman (2011) quando tratou do processo de tipificação.

Essas esferas de atividades discursivas organizadas pelos gêneros anteriores à webaula influenciam também o modo de recepção de webaulas²⁶ e esse modo de recepção aponta para detalhes de tipificação desse gênero já estabelecidos socialmente. Por exemplo, ao

²⁵ Fazemos alusão aqui apenas ao ensino superior em função do recorte feito nesta investigação. A webaula pode fazer parte de cursos em nível de ensino fundamental e ensino médio, em cursos técnicos, por exemplo.

²⁶ Araújo (2016) traz uma discussão sobre a ideia de discurso digital e gêneros digitais na perspectiva bakhtiniana.

nos referirmos a uma aula presencial, dizemos “eu assisto a (ou participo de) uma aula; ao nos referirmos a um livro, dizemos “eu leio um livro didático ou científico”; ao nos referirmos a uma webaula, dizemos “eu acesso uma webaula”. Essas ações marcadas (mudança de verbo para se referir a um gênero) nos eventos discursivos são ações linguísticas praticadas em situações típicas de interação com os gêneros discursivos já conhecidos e reconhecidos pelos interlocutores, como o caso da webaula. Dessa forma, percebe-se que o próprio domínio discursivo acadêmico-didático, enquanto esfera de atividade, foi absorvido pela web e passou a ser reelaborado para o contexto da EaD²⁷.

Segundo Araújo et al. (2014), a webaula transita entre a aula presencial (feita a devida transposição didática) e o material didático impresso (como uma unidade do livro didático, por exemplo). As autoras explicam que, à semelhança de outros gêneros do domínio digital, uma das características da webaula seria a hipertextualidade. Essa característica se dá em função do *medium* em que a webaula se insere: a rede www. Dessa forma, o simples fato de a webaula funcionar em um novo meio, a rede www, já lhe confere de antemão características que são típicas da própria rede. Entre esses atributos, estaria a possibilidade de navegação por meio de hiperlinks, que levariam o leitor para outros textos, fora do texto principal da aula virtual.

Araújo et al. (op. cit.) explicam ainda que outra característica também decorrente do meio em que circula a webaula seria a multimodalidade. Esta característica, neste caso, deveria ser muito mais acentuada do que numa aula da modalidade presencial. Para as autoras, no caso da webaula, tem-se um gênero composto de textos multimodais (o próprio texto escrito principal que, por meio de links ou de inserções no próprio corpo do texto, apresenta também, por exemplo, imagens estáticas ou em movimento, sons, etc.) e de outros gêneros típicos da modalidade EaD, tais como fóruns, listas de discussão, wikis, chats educacionais, entre outros. (idem, p. 28).

Komesu (2005) explica que a webaula seria um gênero composto pelo texto principal multissemiótico, o qual estabelece uma espécie de comunicação simultânea entre linguagem verbal e não verbal de maneira integrativa graças a recursos de hipermídia. Para a autora, comporiam a webaula os demais gêneros/ferramentas interativas que também nela estão presentes. Esses gêneros, como fóruns, chats, atividades, etc., na maioria das vezes, são

²⁷ No contexto de EaD, a webaula configura-se dentro de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

mencionados no próprio corpo do texto principal da webaula, ou são sinalizados através de links a partir dos quais o aluno pode começar uma navegação.

Asinsten et al (2012) enfatizam a importância do gênero webaula ao afirmar que ele é fundamental para o modelo pedagógico de ensino-aprendizagem no contexto de Educação a Distância. Esses autores apresentam uma definição de webaula (ou aula virtual) como conjugação daquilo que se pode resgatar dos formatos e das práticas docentes da aula presencial com as concepções que tendem a centrar muito mais a aprendizagem na própria atividade dos alunos com a incorporação das novas possibilidades de gestão do conhecimento que oferecem os meios digitais. Para esses autores, a webaula tenta reproduzir nos ambientes virtuais aquilo que o docente faz na aula presencial, ou seja, quem produz este gênero tenta explicar, ampliar, exemplificar a fim de ajudar a compreensão dos alunos dos conceitos discutidos, a fim de que eles aprendam. Esses autores afirmam que a webaula funciona no modelo de EaD como um organizador, um centralizador do curso, dos materiais e dos recursos utilizados no processo formativo.

Ao dizer que a função principal da webaula é servir de centralizador do curso, Asinsten et. al. a colocam como centro da gestão do processo de ensino, devendo este gênero cumprir determinadas funções, como a) ajudar a marcar o ritmo de estudo contínuo, regular e permanente; b) centralizar todos os materiais didáticos em um só lugar (unidades, módulos, bibliografia obrigatória e complementar, sites da internet que devem ser acessados, etc.); c) servir de suporte para outros recursos didáticos multimodais (arquivos de som, multimídia) que enriqueçam o discurso docente; d) conter instruções de estudo (o que os alunos devem fazer, de que maneira, em qual prazo) e disponibilizar a agenda de trabalho do curso para o período imediato, etc.

Sobre a produção escrita do gênero webaula, Hueros e Franco (2011) salientam que essa produção depende de vários fatores. Segundo eles, o processo de produção ocorre em três fases: fase inicial, na qual se planejam os objetivos e a finalidade da webaula; fase de design e de documentação; e fase de realização e de postagem da webaula no AVA, que é concluída com uma análise do seu funcionamento e operacionalidade. Hueros e Franco ressaltam que, na produção de webaulas, deve-se aproveitar ao máximo a tecnologia hipermídia e as ferramentas de comunicação disponíveis no AVA, a fim de otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda no que se refere à produção de uma webaula, Almenara (2011) descreve dois diferentes princípios para se considerar a produção de materiais didáticos para a EaD:

pedagógico-narrativos, que se referem à escrita do conteúdo; e estético-técnicos, que se referem à inserção dos elementos multimodais no conteúdo verbal já produzido. Para este autor, a produção de uma webaula adequada dependerá em maior medida dos princípios pedagógico-narrativos que, por sua vez, dependem da concepção contextual e científica que se tem em conta na hora da produção da webaula.

Almenara salienta que a produção de materiais para o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é totalmente diferente da criação de textos planos, isto é, de textos criados para o meio impresso. Para ele, a webaula deve incluir diferentes elementos: a exposição dos objetivos que o professor pretende que o aluno alcance; o esquema dos conteúdos a desenvolver na webaula (uma espécie de sumário); a existência de uma introdução e apresentação de recomendações para o estudo; a proposta de atividades que os alunos devem realizar; a existência de elementos de aprofundamento e extensão dos conteúdos oferecidos; o sumário das ideias mais significativas desenvolvidas na webaula; e o resumo dos aspectos mais importantes tratados. No entanto, acreditamos que todos estes aspectos parecem mais uma descrição das etapas de construção de um texto didático impresso do que de uma webaula como a concebemos. Não há menção, pelo autor, das potencialidades que esse gênero propicia, tais como maior extensão de conteúdo devido à possibilidade de navegação em hiperlinks, por exemplo.

Rodríguez de las Heras (2002) afirma que é preciso seguir duas novas regras que dizem respeito à incorporação do texto para um novo espaço de interação como o AVA: 1º) não transferir para a tela atividades que se realizem em outros meios sem aplicar mudanças severas que as reajustem para o novo suporte; e 2º) explorar o que o AVA traz de novidade, de recursos, de ferramentas e descobrir aquilo que os outros suportes de texto não podem oferecer.

Segundo Asinsten (2007), há quatro possibilidades de criação/utilização de webaulas no AVA: a) utilizam-se materiais que não foram criados especificamente para a EaD (esse material tal e qual figura no modelo impresso é transferido para o ambiente virtual de aprendizagem; b) adaptam-se para o AVA materiais didáticos que não foram criados especificamente para EaD; c) utiliza-se como webaula material originalmente criado para EaD, porém que foi produzido por outra instituição de ensino que não aquela em que é usado o material; e d) elabora-se o próprio material didático pela instituição em que será utilizado. A diferença principal entre as possibilidades de criação descritas por Asinsten nos pontos 3 e 4 está no fato de que, se uma instituição recebe material didático-digital feito por outra instituição

para trabalhar com os alunos em EaD, torna-se mais difícil para a instituição que recebe o material fazer reajustes e discutir aspectos como conteúdo, interatividade e adequação ao contexto situacional de aprendizagem. Neste estudo, descrevemos o material didático-digital em formato de webaula produzido pela própria instituição²⁸ que irá utilizá-lo.

Para Asinsten et al. (2012), na Educação a Distância, uma parte do discurso docente deve estar incluída no texto da webaula, de modo similar às anotações de uma classe presencial. Os autores explicam que é quase exigido que os materiais didáticos que compõem a webaula sejam produzidos especialmente para este “trajeto educativo virtual”, uma vez que, segundo eles, esse tipo de material seria “educativamente superior” a um texto similar produzido para outros fins, tais como expor uma tese, difundir um ponto de vista sobre um tema, elaborar uma nova teoria ou um novo enfoque de outra, etc. (ASINSTEN et. al. 2012, p. 47). Observamos, a partir dessa afirmação, que os autores procuram fazer uma distinção entre os materiais auxiliares (artigos, resenhas, teses), que circulam no domínio discursivo acadêmico, as aulas presenciais e o material didático-digital convertido no gênero webaula feito especialmente para a EaD. Talvez eles queiram com isso estabelecer a premissa de que não se deve simplesmente transpor ou adaptar textos de cunho didático do ambiente “analógico” para textos do ambiente “digital”.

Os mesmos autores explicam ainda que, como o material didático é produzido muito antes de começar a atividade, nem tudo pode ser previsto. Por isso, não se poderia prever exatamente quais conteúdos seriam mais fáceis, mais difíceis, mais ou menos interessantes aos alunos concretos que utilizarão este material – o que também ocorre na produção de um livro didático, por exemplo. Por isso, deve ser levada em consideração, na produção de uma webaula, com as novas tecnologias e as potencialidades do ambiente virtual de aprendizagem, a facilidade de alteração dos materiais, quantas vezes forem convenientes, postados no AVA. Essa potencialidade do meio hipertextual permite ao professor que produz conteúdo para a EaD fazer uma webaula mais aberta à pesquisa pela rede, com a inserção de multisseções e dos links hipertextuais, o que não acontece no material impresso, por exemplo.

Dentre as características do gênero webaula, uma em especial tem bastante relevância para este estudo. Trata-se do modo de produção desse gênero, cuja colaboração entre

²⁸ No caso do IFCE, o material é produzido pela equipe de produção multidisciplinar, cujos sujeitos têm diversas formações acadêmicas. Há na equipe pedagogos, matemáticos, linguistas, comunicadores sociais, tecnólogos, biblioteconomistas, etc.

sujeitos especializados é a base do processo de escrita. Sabemos que a escrita colaborativa se trata de um processo de produção textual que se dá a partir da colaboração de diferentes sujeitos que juntos produzem o mesmo texto. Esses sujeitos cooperam na produção escrita por meio de estratégias de interação (recados escritos, discussão presencial, revisões e correções no texto, etc.) com intuito de construir colaborativamente o texto.

No que se refere à escrita colaborativa, Murray (1992) a divide em dois tipos segundo a interação que a compõe: interação escrita (ocorre no papel) e interação oral (nos diálogos). Nessa escrita, os comentários feitos em ambas interações incidem tanto sobre o conteúdo (de forma global) como sobre a linguagem (aspectos linguísticos, como léxico, sintaxe, por exemplo). Para a autora, uma escrita colaborativa só alcançará sucesso se o grupo de autores tiver um objetivo em comum e se houver uma eficiente negociação de sentidos dentro de um grupo com diferentes conhecimentos no que diz respeito ao conteúdo do texto, ao estilo, às habilidades comunicativas.

Murray afirma também que a negociação de sentidos pode ser construída através de uma atividade que chamou de *information gap* (uma espécie de “informação que falta”). Nessa negociação, os sujeitos que participam da produção colaborativa em grupo, como não possuem todas as informações de que necessitam para a escrita do texto, devem socializar seu escrito com os demais colegas de forma a produzirem colaborativamente o texto.

Também discutindo a escrita colaborativa, Sánchez (2009) explica que os sujeitos participantes do processo devem compartilhar a responsabilidade de produção do texto, no que se refere à estrutura, ao conteúdo e à linguagem. O autor salienta que uma escrita colaborativa vai mais além de uma revisão entre pares (atividade bastante comum quando se trata de estudos sobre escrita colaborativa), pois favorece o pensamento reflexivo (sobretudo se os participantes usam estratégias para defender ou explicar melhor suas ideias); a abordagem de questões relativas ao discurso (e não apenas à materialidade do texto em seus aspectos formais, por exemplo); e o desenvolvimento da linguagem.

Sánchez enfatiza, porém, que, para haver tais implicações (pensamento reflexivo, questões relativas ao discurso e desenvolvimento da linguagem) no processo de escrita colaborativa, é necessário identificar as estratégias de comunicação e coordenação que se supõe haver no trabalho entre os sujeitos, já que a escrita colaborativa é “dependente de comunicação” (SANCHÉZ, 2009, p. 122). Essas estratégias são postas em prática quando os sujeitos trocam informações ao responder as demandas do processo de escrita, cada qual utilizando a

competência comunicativa necessária em um dado momento do processo de escrita. Nessa perspectiva, essas respostas trazem em si um caráter argumentativo. No caso da webaula, por exemplo, há entre alguns participantes uma negociação de sentidos do texto e uma necessidade de se chegar a acordos no que diz respeito ao conteúdo, à forma e à organização do próprio texto, bem como aos recursos multissemióticos utilizados na webaula. Todos esses aspectos devem ser bem orquestrados para que a webaula se realize como texto adequado, levando-se em conta os aspectos textuais e discursivos que a compõem.

No que se refere às competências comunicativas dos interlocutores, elas são importantes para determinar a ativa posição responsiva dos sujeitos que participam de uma produção colaborativa-digital de um gênero como a webaula. Se cada um deles contribuirá discursivamente para a produção do gênero, a fim de torná-lo um enunciado pleno, a competência discursiva de cada um mobilizará princípios de responsividade que caracterizam a webaula como gênero de escrita colaborativa. Dessa forma, há estratégias discursivas implicadas em cada competência, a cada posição ativa dos sujeitos que dá identidade ao gênero, e em cada escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado nos gêneros. Essas estratégias têm de ser indiferentes à alternância de sujeitos-participantes no texto, pois são elas que, a partir do gênero, irão caracterizar o enunciado como unidade autêntica da comunicação discursiva em um determinado contexto, que, no caso em tela, é didático, acadêmico e digital.

No caso de um gênero didático-digital como a webaula, no processo de escrita colaborativo, as estratégias discursivas utilizadas por cada sujeito representam o jogo dialógico e participativo no qual cada um disputa terreno com os outros interlocutores em campo. Essa disputa muitas vezes não é igual, em decorrência da forma como cada um dos sujeitos intervém no texto. Assim, mesmo que a atividade de composição escrita da webaula permita que um coletivo colabore na produção do gênero, haverá graus diferentes de participação e de responsabilidade sobre o texto.

Alguns sujeitos intervêm com estratégias que marcam seu estilo, sua visão de mundo, sua argumentatividade que tanto os individualiza como cria fronteiras entre eles (BAKHTIN, 2011); outros se orientam pelas marcas de estilo e pela argumentação empreendida pelo sujeito que se sobressai no jogo discursivo; outros pelas peculiaridades do próprio gênero. É, porém, graças ao gênero discursivo que está sendo produzido e suas características que posturas podem ser contestadas, uma vez que o próprio gênero e seu contexto discursivo exigem

dos sujeitos colaborativos determinadas tomadas de decisão em torno de orientação temática de sentido com toda sua carga de expressividade e suas relações com os outros enunciados.

A fim de sintetizar o que foi discutido neste tópico sobre o gênero webaula, podemos dizer que, em um curso na modalidade a distância, entre os vários recursos e gêneros textuais disponíveis para o aluno, há uma divisão de conteúdos os quais, por questões didáticas, são separados em aulas. Essas aulas podem configurar-se em suporte papel (em cursos em que há produção de material impresso em forma de livro), mas principalmente se realizam no suporte tela. As aulas que se configuram no suporte tela e que são mediadas pela web são o que chamamos webaulas. Seria possível ter, assim, em um curso de 40h/a, um conjunto de quatro webaulas, como um dos materiais didáticos disponíveis para o aluno. Neste estudo, analisamos a parte didática do texto que compõe a webaula, portanto fórum, wikis, chats e outros gêneros que auxiliam na interação com o aluno que estuda na modalidade a distância não serão analisados.

No que se refere à orquestração dos sujeitos que produzem colaborativamente o material didático digital no formato webaula para os cursos de EaD, há normalmente uma estrutura de produção que envolve todos os sujeitos e as competências comunicativas de que eles devem lançar mão em cada etapa de produção.

O gênero webaula destinado à EaD, como já dissemos, é produzido não apenas pelo professor conteudista, mas também por outros profissionais, que compõem uma equipe multidisciplinar. Nela estão, entre outros, o designer educacional, o revisor, o diagramador, o pesquisador iconográfico, o programador e o ilustrador²⁹. Na equipe de produção, todos trabalham para construir o material didático adequado aos objetivos de ensino traçados e ao público a quem se destina. Nesse processo, alguns aspectos em especial são observados: a estrutura composicional material, o tom didático do texto, a utilização de recursos multimodais e interativos, a adaptação do texto impresso para o formato web, por exemplo. A webaula seria, assim, um gênero da esfera de atividade pedagógica, cuja enunciação se dá por meio de um processo de produção colaborativa.

Essas características tipificadas do gênero webaula, porém, também são comandadas por interesses específicos que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo exercício de poder, como bem defendeu Marcuschi (2008). Esse exercício de poder se dá em graus de hierarquia muito bem marcados no gênero webaula, já que estamos diante de

²⁹ Essa descrição é feita a partir da equipe do IFCE, lócus desta pesquisa.

um gênero cuja escrita colaborativa é a base do processo de produção. Assim, escolhas linguísticas, como o léxico, o grau de formalidade, marcas de interação; escolhas conceituais, como os temas, as informações expressas no texto da webaula, os direcionamentos para a pesquisa; e as escolhas interativas, como os links, os ícones, os vídeos, são determinadas não só pela tipificação do gênero, mas também pela busca de identidade dos interlocutores que escrevem colaborativamente.

Essa busca de identidade tem a ver com a questão da autoria do gênero webaula, uma vez que esse gênero corresponde a um produto digital feito em etapas recursivas, cujos sujeitos interagem de forma diferente entre si e manipulam o texto a partir de uma competência discursiva a qual lhe é atribuída no processo de produção colaborativa. Entretanto, tanto a manipulação do texto da webaula nas etapas recursivas quanto a atribuição da competência de cada sujeito é influenciada pela hierarquia previamente estabelecida entre os sujeitos que escrevem colaborativamente. Essa hierarquia tem como foco garantir a marca de estilo dos sujeitos e a autoria do texto em estreita relação com a ideia de resposta-responsável definida por Bakhtin (1997) e a ideia de peso entre os enunciatários percebida por Sobral (2009).

Definido então o gênero webaula como um texto didático-digital produzido de forma colaborativa para a EaD que tem como suporte o ambiente virtual de aprendizagem, encerramos o capítulo 2. No próximo capítulo, apresentamos a metodologia adotada neste estudo para que possamos compreender como estabelecemos as categorizações de análise, como dividimos e nomeamos as fases e como elegemos as estratégias discursivas em cada etapa do processo de escrita colaborativa.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS: DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados. Justificamos os recortes feitos e apresentamos os sujeitos, o corpus e os procedimentos utilizados na investigação. Apresentamos nossa proposta de descrição das fases do processo que chamamos de didático-digital-colaborativo. Explicamos também como foram feitos os encontros do grupo focal, nos quais foram discutidas as prováveis fases de escrita colaborativa que compõem a produção de material didático no IFCE e em que também foram discutidas as operações de textualidade realizadas pelos participantes do processo nas etapas de produção. Além disso, nesta seção, descrevemos os cursos de formação ministrados aos professores conteudistas, nos quais foram apresentadas e testadas as fases do processo de produção didático-digital-colaborativo do gênero webaula.

Esta pesquisa é de caráter exploratório-descritivo de abordagem qualitativa (a análise dos dados é feita em termos de conteúdo, pois se procura estudar o que os sujeitos dizem ou fazem) e de natureza aplicada. Trata-se, em termos de procedimentos científicos, de uma pesquisa-ação, em virtude de ser uma investigação de base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Nesta pesquisa, tanto os participantes representativos da situação ou do problema quanto os pesquisadores estiveram envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2011). Descrevemos a seguir a metodologia de coleta dos dados, os sujeitos e a divisão das etapas do processo de produção didático-digital-colaborativa.

4.1 Contexto de coleta de dados

O contexto de pesquisa é constituído no âmbito dos cursos de graduação a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (DEaD/IFCE), mais precisamente do curso de Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). Esse curso é ofertado pelo IFCE para cinco polos: Caucaia/Novo Pabussu, Caucaia/Jurema, Limoeiro do Norte, Quixeramobim e Itapipoca. O *corpus* da pesquisa é constituído por todas as versões de aula escritas que compõem o processo de produção de 25 (vinte e cinco) webaulas do curso de EPCT.

As webaulas fazem parte de grade curricular de dez disciplinas do curso. Elas são estruturadas no AVA de acordo com a carga horária da disciplina. No geral, uma webaula fica

disponível no AVA para o aluno por uma semana. No quadro a seguir, apresentamos as disciplinas e as aulas selecionadas para compor o *corpus* desse estudo.

Quadro 3 - Lista das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (EPCT) selecionados para o estudo

| |
|---|
| 1. Políticas Educacionais em EPCT |
| Aula 1 – A Educação Profissional em foco Aula 2 – Programas e Projetos da Educação Profissional Aula 3 – Catálogo Nacional dos cursos técnicos, dos cursos superiores de tecnologia e as licenciaturas nos Institutos Federais |
| 2. Didática Geral |
| Aula 1 – Didática ou didáticas? História, conceitos, abordagens e tendências Aula 3 – Planejamento e avaliação Aula 5 – Estratégias de ensino e aprendizagem no ensino médio e na EPCT Aula 6 – Saberes e prática docente na Educação Profissional |
| 3. Educação Inclusiva |
| Aula 1 – A construção dos sistemas educacionais inclusivos Aula 2 – Necessidades Educacionais Especiais: conceitos, tipologias e formação docente |
| 4. Educação a Distância |
| Aula 5 – Recursos Educacionais Digitais para o fortalecimento da aprendizagem a distância |
| 5. Currículos e Programas da EPCT |
| Aula 1 – As teorias curriculares: o campo do currículo no Brasil |
| 6. Projetos Políticos Pedagógicos e Processo de Planejamento |
| Aula 2 – Projeto Político Pedagógico: conceitos e princípios Aula 3 – Planejamento educacional na EPCT |
| 7. Informática Educativa |
| Aula 1 – Tecnologias digitais na educação Aula 3 – Ambientes Informatizados de Ensino e Aprendizagens e Recursos Educacionais Abertos |
| 8. Metodologia aplicada à pesquisa 1 |
| Aula 2 – Elaboração de Artigos Científicos Aula 3 – Elaboração do projeto de pesquisa Aula 4 – Orientações úteis para elaboração da monografia e/ou artigo |
| 9. Trabalhos pedagógicos por projetos interdisciplinares |
| Aula 4 – Objetivos educacionais: classificação das aprendizagens ou pedagogia pelos objetivos Aula 5 – Os saberes necessários à prática docente na educação profissional e os Projetos interdisciplinares Aula 6 – Avaliação de projetos interdisciplinares |
| 10. Português Instrumental |

| |
|---|
| Aula 1 – A Língua Portuguesa como instrumento de interação social Aula 2 – Coesão e coerência: fatores essenciais para construção da textualidade Aula 3 – Gêneros textuais e tipos de texto: formas de interação social Aula 4 – Gêneros acadêmicos: trabalhando a argumentação e a exposição |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora.

As webaulas foram elaboradas de forma colaborativa pela equipe multidisciplinar de produção de material didático da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Para selecionar as webaulas, levamos em consideração os seguintes fatores:

- a) **A produção em andamento das webaulas das disciplinas em EaD.** Selecionamos as webaulas de disciplinas que ainda estivessem sendo produzidas no decorrer da pesquisa. No caso do IFCE, o único curso de graduação que ainda estava produzindo novas webaulas era o curso de EPCT. Os demais cursos, de Matemática e Hotelaria, utilizavam as webaulas já produzidas e postadas no AVA dos anos anteriores.
- b) **A quantidade de interações entre os sujeitos presentes nas versões do texto em fase de produção.** Selecionamos aquelas webaulas em cujas versões dos textos houve maior interações/intervenções/revisões dos principais sujeitos interactantes. As interações foram feitas textualmente em caixas de comentários disponíveis na ferramenta de *Revisão do Word* (versão Windows). As revisões tanto de forma como de conteúdo ocorreram por meio do recurso *Controle de Alteração*, o que possibilita que todos os sujeitos tenham noção das mudanças que existem a cada versão do texto da webaula. Vejamos um exemplo de uma aula selecionada para fazer parte do *corpus*. Ela faz parte da disciplina de Projetos Políticos Pedagógicos e Processo de Planejamento. O trecho selecionado se refere à aula 3, cujo tema é Planejamento Educacional na EPCT.

Figura 4 – Interação entre os sujeitos na aula 3 de Planejamento Educacional na EPCT

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

Fonte: DEaD, IFCE

O trecho selecionado trata-se de terceira versão da webaula (a primeira versão é o conteúdo bruto feito apenas pelo professor conteudista, a segunda versão é aquela em que aparecem as intervenções do DE). Nele podemos ver a colaboração de dois outros sujeitos para a construção da aula elaborada pelo professor conteudista. O primeiro, identificado pela letra K (entre barras), cujos comentários aparecem na cor cinza, é o Designer Educacional. O segundo, identificado pela letra U, com a caixa de comentários na cor vermelha, é o revisor. A numeração que aparece ao lado das letras ([K32], [U33]), mostra a quantidade de vezes que os sujeitos fizeram intervenções no texto. As caixas em branco onde aparece a palavra “excluído” mostram a revisão por supressão feita pelo revisor. No corpo do texto, o destaque da fonte em vermelho indica revisão por acréscimo feita pelo revisor.

- c) **A autorização, pelo termo de livre consentimento, dada por todos os sujeitos que produziram as webaulas analisadas no corpus.** Seleccionamos as webaulas cujos sujeitos que participaram da escrita colaborativa aceitaram ter suas produções analisadas e publicadas, garantindo-se, obviamente, a preservação da identidade de cada um deles.

O *corpus* da pesquisa é composto por todas as versões escritas das vinte e cinco webaulas produzidas pela equipe multidisciplinar. As versões equivalem a) ao conteúdo bruto (produção individual feita pelo conteudista); b) aos textos de diálogos didáticos orquestrados pelo DE (versões das webaulas nas quais há comentários e alterações feitos pelos sujeitos que produzem de forma colaborativa o texto didático-digital), que podem resultar em mais de um exemplar (versão) de texto e c) à webaula em versão final (retextualizada hipertextualmente) postada no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle). Vemos na imagem a seguir a página inicial do Moodle da disciplina de Português Instrumental do curso de EPCT.

Figura 5 – Moodle: página Inicial da disciplina de Português Instrumental do curso de EPCT

The screenshot displays the Moodle interface for the 'Português Instrumental' course. The top navigation bar includes the logo of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFCE) and the user profile of DÉBORA. The main content area features a welcome message from the tutor, DÉBORA LIBERATO ARRUDA HESSA, and a list of course materials including 'Português Instrumental Livro' and 'PUD Português Instrumental EPCT'. The agenda section on the right lists several sessions, with 'Webaula 1' highlighted in a red box. An arrow points from the text 'Webaula 1' in a separate box on the right to the highlighted 'Webaula 1' in the agenda.

Fonte: DEaD, IFCE.

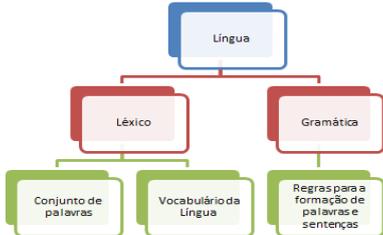
A imagem nos mostra a página inicial da disciplina de Português Instrumental do primeiro semestre curso de Licenciatura em EPCT 2015.1 (polo de Quixeramobim). Todas as

quatro webaulas da disciplina são postadas nesta página, assim como o material impresso (que pode ser baixado em PDF), as atividades e os fóruns. Há também informações sobre os alunos e sobre a tutora que acompanha a disciplina no ambiente virtual de aprendizagem e nos encontros presenciais nos polos. As webaulas do curso de EPCT são apresentadas aos alunos no formato de e-book.

A seguir, apresentamos cinco imagens que ilustram as versões do texto e o processo de escrita colaborativo por que passa a produção didático-digital-colaborativa até chegar à versão final da webaula.

Figura 6 – Primeira versão da webaula (conteúdo bruto – produção individual do professor conteudista)

Você acha que a Gramática representa a nossa língua ou que ela é a maior referência que temos acerca de nosso idioma? Sim? A professora [Irandé Antunes](#) (2007, p. 40) tem um interessante posicionamento sobre esta questão. Ela diz que a língua, por ser uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social, supõe outros componentes além da gramática, todos, relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros. Segundo ela, a língua é constituída de dois componentes: gramática e [léxico](#).

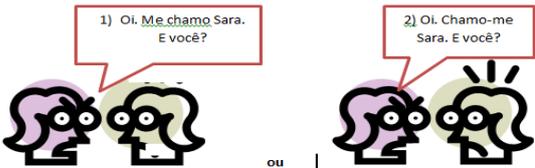


A função da gramática é descrever desde a formação dos sons, palavras até orações e sentenças mais complexas. É nela onde encontramos regras que nos orientam sobre fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, ou seja, ela tem uma função regularizadora e prescritiva da nossa língua. Mas é fundamental que saibamos que muitas das normas descritas na gramática não condizem com a forma de interagirmos no dia a dia. Um exemplo claro disso são as regras de colocação pronominal. Quando você se apresenta para alguém diz:

1) Oi. Me chamo Sara. E você?

2) Oi. Chamo-me Sara. E você?

ou



Fonte: DEaD, IFCE.

Figura 7 – Segunda versão da webaula (interações entre conteudista e DE)

acerca do estudo da gramática. Ele leva o título de "Gramática sem decoreba". Traz opiniões de importantes estudiosos sobre o assunto. Para lê-lo, acesso o link: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/gramatica-decoreba-423568.shtml>

1) Oi. Me chamo Sara. E você?

2) Oi. Chamo-me Sara. E você?

[M6] Comentário: Para ilustradores: Refazer figuras e diálogos. Separar em dois quadrinhos, mas deixar um do lado do outro, sem esquecer da palavra "ou".

ou

Com certeza dizemos **ME chamo Sara!** Pois é, mas, se formos seguir fielmente às regras prescritas pela gramática, veremos que o **quadrinho 1** não traz uma colocação adequada, embora todos nós falemos com o pronome antes do verbo nesta situação de apresentação em diferentes tipos de contexto social. Este será um dos nossos pontos de reflexão nesta disciplina! Temos que compreender que, para sermos eficazes em uma comunicação, não basta saber **SOMENTE** as **regras gramaticais**, pois outros aspectos de linguagem estão envolvidos no processo de interação e cada tipo de situação discursiva exigirá especificidades de nossa língua.

E quanto ao léxico de uma língua? O que podemos inferir sobre este tema? Seria ele *um grupo de palavras e expressões* que estão à disposição dos sujeitos sociais, as quais constituem *as unidades básicas* que constroem sentido em nossos enunciados? Exatamente! Em uma língua, o léxico tem a função de dar identidade aos indivíduos e aos grupos de pessoas. É por meio dele (e da forma como o selecionamos) que apresentamos nossos pontos de vista sobre o mundo. Para Antunes (idem, p. 42), o léxico é mais do que uma lista de palavras disponível para os falantes; é na verdade um depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam,

[DH7] Comentário: Márcia, colocar um ícone Saiba Mais a partir daqui. Saiba Mais: Na revista Nova escola, há um ótimo artigo que traduz os novos parâmetros acerca do estudo da gramática. Ele leva o título de "Gramática sem decoreba". Traz opiniões de importantes estudiosos sobre o assunto. Para lê-lo, acesso o link: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/gramatica-decoreba-423568.shtml>. Márcia, para a versão web, faça um link externo para a página de revista. Link a expressão grifada e leve o aluno diretamente para o texto. Ok, Revisor!

Fonte: DEaD, IFCE.

Figura 8 – Terceira versão da webaula (interações entre conteudista, DE e revisor)

exemplo claro de como a gramática não é a fiel representante de nossa língua são as regras de colocação pronominal. Vamos imaginar o seguinte contexto de interação: você quer se apresentar para alguém, pois tem a intenção de conhecer uma nova pessoa. Quando você se apresentará, **dixit**.

1) Oi. Me chamo Sara. E você?

2) Oi. Chamo-me Sara. E você?

[M3] Comentário: Para Márcia: Refazer figuras e diálogos. Separar em dois quadrinhos, mas deixar um do lado do outro, sem esquecer da palavra "ou".

ou

Com certeza dizemos **ME chamo Sara!** Pois é, mas, se formos seguir fielmente às regras prescritas pela gramática, veremos que o **quadrinho 1** não traz uma colocação adequada, embora todos nós falemos com o pronome antes do verbo nesta situação de apresentação em diferentes tipos de contexto social. Este será um dos nossos pontos de reflexão nesta disciplina! Temos que compreender que, para sermos eficazes em uma comunicação, não basta saber **SOMENTE** as **regras gramaticais**, pois outros aspectos de linguagem estão envolvidos no processo de interação e cada tipo de situação discursiva exigirá especificidades de nossa língua.

Saiba Mais

Na revista Nova escola, há um ótimo artigo que traduz os novos parâmetros acerca do estudo da gramática. Ele leva o título de "Gramática sem decoreba". Traz opiniões de importantes estudiosos sobre o assunto. Para lê-lo, acesso o link: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/gramatica-decoreba-423568.shtml>

[DH4] Comentário: Márcia, colocar um ícone Saiba Mais a partir daqui. Saiba Mais: Na revista Nova escola, há um ótimo artigo que traduz os novos parâmetros acerca do estudo da gramática. Ele leva o título de "Gramática sem decoreba". Traz opiniões de importantes estudiosos sobre o assunto. Para lê-lo, acesso o link: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/gramatica-decoreba-423568.shtml>. Márcia, para a versão web, faça um link externo para a página de revista. Link a expressão grifada e leve o aluno diretamente para o texto. Ok, Debora

E quanto ao léxico de uma língua? O que podemos inferir sobre este tema? Seria ele *um grupo de palavras e expressões* que estão à disposição dos sujeitos sociais, as quais constituem *as unidades básicas* que constroem sentido em nossos enunciados? Exatamente! Em uma língua, o léxico tem a função de dar identidade aos indivíduos e aos grupos de pessoas. É por meio dele (e da forma como o selecionamos) que apresentamos nossos pontos de vista sobre o mundo. Para Antunes (idem, p. 42), o léxico é mais do que uma lista de palavras disponível para os falantes; é na verdade um

Fonte: DEaD, IFCE.

Figura 9 – Quarta versão da webaula (interações entre DE e diagramador)

1) Oi. Me chamo Sara. E você?

2) Oi. Chamo-me Sara. E você?

ou

[D43] Comentário: Para ênce
 Reforçar figuras e diálogos.
 Mostrar um diaz quadrinho, mas deixar um diaz leito do texto, sem esquecer de colocar "eu".

Com certeza dizemos **ME chamo Sara!** Pois é, mas, se formos seguir fielmente às regras prescritas pela gramática, veremos que o quadrinho 1 não traz uma colocação adequada, embora todos nós falamos com o pronome antes do verbo nesta situação de apresentação em diferentes tipos de contexto social. Este será um dos nossos pontos de reflexão nesta disciplina! Temos que compreender que, para sermos eficazes em uma comunicação, não basta saber **SOMENTE as regras gramaticais**, pois outros aspectos de linguagem estão envolvidos no processo de interação e cada tipo de situação discursiva exigirá especificidades de nossa língua.

Saiba Mais
 Na revista Nova escola, há um ótimo artigo que traduz os novos parâmetros acerca do estudo da gramática. Ele leva o título de "Gramática sem decoreba". Traz opiniões de importantes estudiosos sobre o assunto. Para lê-lo, acesso o link <http://revistas.cola.abril.com.br/lingua-portuguesa-a-pratica-pedagogica-em-gramatica-decoreba-423568.shtml>

[D44] Comentário: Música, colocar um icono de música para a partir daqui.
 Saiba mais:
 Na revista Nova escola, há um ótimo artigo que traduz os novos parâmetros acerca do estudo da gramática. Ele leva o título de "Gramática sem decoreba". Traz opiniões de importantes estudiosos sobre o assunto. Para lê-lo, acesso o link <http://revistas.cola.abril.com.br/lingua-portuguesa-a-pratica-pedagogica-em-gramatica-decoreba-423568.shtml>.
 Música, para a versão web, faça um link externo para a página da revista. Link a expressão gráfica e leve o aluno diretamente para o texto.

Fonte: DEaD, IFCE.

Figura 10 – Versão final da webaula (postada no Moodle no formato e-book)

Embora saibamos que existem diferentes formas de expressarmos as linguagens utilizadas pelo ser humano, como as esculturas, a pintura, a dança, os logotipos, as placas de trânsito, o cinema, os sistemas gestuais, a escrita, etc., em nossa disciplina, daremos ênfase à expressão da linguagem por meio da Língua Portuguesa (LP). Assim, para começar, que tal entendermos o que é Língua? Melhor ainda, que tal refletirmos sobre a nossa língua?

Você acha que a Gramática representa a nossa língua ou que ela é a maior referência que temos acerca de nosso idioma? Sim? A professora Irandé Antunes (2007) tem um interessante posicionamento sobre esta questão. Ela diz que a língua, por ser uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social, supõe outros componentes além da gramática, todos, relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros. Segundo ela, a língua é constituída de dois componentes: gramática e léxico

A função da gramática é descrever desde a formação dos sons, palavras até orações e sentenças mais complexas. É nela onde encontramos regras que nos orientam sobre fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, ou seja, ela tem uma função regularizadora e prescritiva da nossa língua. Mas é fundamental que saibamos que muitas das normas descritas na gramática não condizem com a forma de interagirmos no dia a dia. Um exemplo claro de como a gramática não é a fiel representante de nossa língua são as regras de colocação pronominal. Vamos imaginar o seguinte contexto de interação: você quer se apresentar para alguém, pois tem a intenção de conhecer uma nova pessoa. Quando você se apresentará, dirá

1) Oi. Me chamo Sara. E você?

2) Oi. Chamo-me Sara. E você?

ou

Fonte: DEaD

Figura 1 - Fluxograma dos componentes da Língua
 Fonte: ANTUNES, 2007, p. 40

Fonte: DEaD, IFCE.

Essas imagens das versões nos dão uma ideia da quantidade de produções analisadas nesta tese. Cada webaula gera no mínimo 5 (cinco) versões de aula:

- a) Primeira versão: conteúdo bruto → conteudista
- b) Segunda versão: intervenções de estilo → conteudista e DE
- c) Terceira versão: revisão de forma e textualidade → conteudista, DE e revisor
- d) Quarta versão: Orientação de aspectos hipertextuais → conteudista, DE e diagramador
- e) Quinta versão: retextualização hipertextual → diagramador → postagem no *Moodle*

Como analisamos o processo de escrita produção didático-digital-colaborativa desde a primeira versão até a versão do texto já no formato webaula e sua realização como gênero discursivo no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, houve uma média de 125) textos didático-digitais (25 webaulas e 5 versões dos textos) estudados para compor este trabalho. Colocamos este número como média porque houve processos de escrita de algumas webaulas em que existiu a necessidade de nova recursividade, isto é, de novas idas e vindas de textos entre os sujeitos. Em cada nova recursividade, outra versão do texto é produzida. Isso ocorre, por exemplo, quando o revisor aponta muitos erros de textualidade e a versão da aula, em vez de seguir para o diagramador, volta para o DE. Este inicia um novo diálogo tanto com o revisor como com o conteudista. Esse processo é bastante comum e gera novas versões que ultrapassam as cinco previstas.

4.2 Procedimentos de pesquisa

Como procedimento de pesquisa, realizamos quatro encontros com um grupo focal composto pelos principais sujeitos que participaram da escrita das aulas que compõem o corpus. Os objetivos do grupo foram discutir e refletir sobre o processo de escrita colaborativo e, a partir das reflexões, estabelecer um desenho de como se desenvolve a escrita colaborativa no IFCE e quais são as principais operações de textualidade consideradas pelos participantes nas diversas etapas de escrita.

As reuniões aconteceram às segundas-feiras, à tarde, depois da reunião semanal da equipe de produção de material didático do IFCE. Elas tinham uma duração média de 1 hora e meia. Os encontros aconteceram na sala de produção do material didático. Em cada grupo, houve de 5 a 8 participantes, entre designers educacionais, revisores e diagramadores. Em todos

os encontros foram feitas anotações e gravações em áudio³⁰. A seguir descrevemos cada encontro:

a) O primeiro encontro aconteceu no dia 20 de abril de 2015. Nele, entregamos uma ficha de identificação com perguntas sobre a formação dos sujeitos e a experiência de cada um quanto à produção de material didático-digital para a EaD.

Explicamos do que se tratavam os encontros do grupo focal e apresentamos as temáticas que pretendíamos discutir em cada um deles. As temáticas apresentadas foram *processo de escrita, escrita colaborativa, autoria e coautoria, competências comunicativas e estratégias discursivas na produção da webaula*. A delimitação dos temas se deu em função do que acreditamos, inicialmente, ser relevante na escrita colaborativa de material didático para cursos a distância.

A partir da análise da ficha, vimos que os participantes compunham um grupo bastante heterogêneo, com profissionais da Engenharia da Computação (diagramadores), Matemática (designer educacional), Letras (designer educacional), Comunicação Social (designer educacional), Biblioteconomia (pesquisador iconográfico), Pedagogia (designer educacional). O tempo de atuação de cada participante na equipe de produção do IFCE era muito variado (de seis meses a oito anos de experiência).

b) No segundo encontro do grupo focal, ocorrido no dia 18 de maio de 2015, sugerimos a discussão com base nos seguintes questionamentos:

a) Como se dá o processo produção do material didático digital no IFCE?

b) Quem escreve este material? O que é necessário fazer para começar e escrever o texto didático-digital?

c) Quem é o responsável por este material nos quesitos qualidade, originalidade, adequação ao gênero?

d) Há etapas no processo de produção? Todas as etapas são de igual importância? Poderíamos fazer uma escala de importância das etapas?

5. Poderíamos nomear estas etapas bem como os processos?

No segundo encontro do grupo focal, estabelecemos, em conjunto, que a produção didática-digital-colaborativa do IFCE possui cinco fases de produção e que cada uma dessas fases tem uma etapa principal. Como resultado dos questionamentos e das discussões feitas,

³⁰ As gravações de áudio serviram para lembrar as discussões e os pontos importantes a serem destacados na pesquisa.

apresentamos a seguir como ficaram definidas as fases e as etapas no segundo encontro do grupo focal. Trata-se de uma primeira versão do que seriam as fases e as etapas de escrita:

Quadro 4 – Fases e etapas definidas no segundo encontro do grupo focal

| FASES DE PRODUÇÃO | ETAPAS PRINCIPAIS |
|--|------------------------------|
| Produção Didática Individual | Transposição Didática |
| Produção Didática Indicativa | Interferência |
| Produção Didática Mediada/Dialogada/Intercambiada | Reversibilidade |
| Produção Didática Indicativa-resolutiva | Revisão |
| Produção Didática Multimodal | Retextualização hipertextual |

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as intervenções e pontos pertinentes provindos da discussão foram anotados e gravados. As reflexões do grupo focal nos orientaram na análise do corpus e na classificação das etapas.

c) No terceiro encontro, no dia 22 de junho de 2015, apresentamos ao grupo as alterações sobre as fases e as etapas que foram sugeridas ainda no segundo encontro do grupo focal. Nesse encontro, discutimos também a questão da autoria e vimos que o posicionamento autoral tem muita relação com as competências comunicativas de cada sujeito. Ainda sobre a questão da autoria, levantou-se a possibilidade de haver, em algumas produções, uma espécie de coautoria entre alguns sujeitos. Nesse encontro, foi sugerida pelos participantes a revisão do fluxograma de produção com bases nas fases de produção discutidas. Então refizemos o fluxograma de produção³¹ e categorizamos novas etapas que não tínhamos previsto antes, como a reescrita, a validação e a mediação.

d) No quarto encontro, ocorrido no dia 20 de julho de 2015, analisamos juntos algumas webaulas do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (EPCT) e avaliamos alguns aspectos do texto e da própria atividade de escrita do texto considerados pelos participantes do processo de produção da webaula. As categorias apresentadas³² aos participantes e discutidas com os sujeitos são apresentadas no quadro a seguir:

³¹ Conferir o fluxograma no capítulo 3, seção 3.1, Modelos de escrita processual.

³² As categorias foram apresentadas e explicadas pela pesquisadora, a fim de que os participantes do grupo focal compreendessem cada uma delas e assim pudessem aferir se elas estão ou não presentes nas fases de produção didático-digital-colaborativa do IFCE.

Quadro 5 – Categorias identificadas na escrita colaborativa do material didático digital

| Estratégias de textualização | Estratégias de recursividade | Estratégias de interação |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • continuidade • progressão • não contradição • articulação • informatividade | <ul style="list-style-type: none"> • reversibilidade • interferência • revisão | <ul style="list-style-type: none"> • convergência • divergência • complementariedade |

Fonte: Elaborado pela autora

Finalizados os encontros do grupo focal, delineamos um primeiro modelo de produção didático-digital-colaborativa do IFCE. Passamos então a um segundo momento dos procedimentos: testar o modelo em cursos de formação de professores conteudistas³³.

Em um período de quatro meses, ministramos três cursos de formação com outros sujeitos que produziram conteúdo didático de forma colaborativa. Nos cursos, apresentamos o modelo inicial e discutimos as fases de produção conforme o que se segue. A primeira formação aconteceu no dia 12 de setembro de 2015, na sala de videoconferência da IFCE, com duração de 4 horas-aula (das 18h às 22h). Os participantes do curso foram 15 professores que iriam produzir material didático para o curso de Especialização em Elaboração e Gerenciamento de Projetos para a Gestão Municipal de Recursos Hídricos patrocinado pela Agência Nacional de Águas (ANA) e desenvolvido pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

A segunda formação aconteceu no dia 9 de dezembro de 2015, na sede da empresa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Engenharia da Irrigação (Inovagri) em Fortaleza, para professores ligados à Agência Nacional de Águas. Participaram da formação 4 professores que iriam produzir webaulas para o curso de Especialização em Manejo e Irrigação. Essa formação foi gravada em vídeo³⁴ e teve duração de 4 horas (das 14h às 18h).

³³ A formação de professores conteudistas faz parte da preparação dos professores que produzem material didático-digital para o IFCE.

³⁴ O vídeo serviu para que a formação fosse reproduzida para outros professores conteudistas do curso de Especialização em Manejo e Irrigação que não puderam estar presentes no dia da formação.

O terceiro curso de formação aconteceu no dia 12 de dezembro de 2015, foi ministrado para 10 professores conteudistas do curso de Especialização em Orientação e Mobilidade. Nesse curso, havia 5 professores com deficiência visual.

Depois das formações, os professores produziram as webaulas³⁵ que lhes foram solicitadas e as entregaram para a equipe multidisciplinar para que fossem analisadas. Pela análise do material didático-digital produzido pelos participantes das formações, observamos que, quando os sujeitos conhecem o processo de produção didática-digital-colaborativa para a EaD e compreendem os modos de participação dos interlocutores (interferências no texto) necessários à produção de uma webaula, há uma melhor predisposição para escrever de forma colaborativa.

Então, a partir das formações que foram ministradas e de novos estudos e pesquisa sobre escrita colaborativa, fomos ajustando as fases e as etapas de produção à realidade do processo de escrita das webaulas do IFCE. Por fim, chegamos às seguintes fases do processo de produção didático-digital-colaborativa:

Figura 11 – Fases e etapas de produção didático-digital-colaborativa: organização final



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa nova divisão em três grandes fases destaca as principais estratégias de produção escrita utilizada pelos sujeitos, bem como as relações dialógicas (axiológica, hierárquica, estéticas, éticas) estabelecidas entre os sujeitos na fase de produção didática mediada.

³⁵ As webaulas produzidas pelos professores que estiveram presentes nas três formações ministradas no decorrer da pesquisa não fazem parte do nosso *corpus* de análise. Elas, porém, nos indicam possíveis resultados.

Trabalhamos essa nova divisão das fases e etapas em outra formação, para professores conteudistas do curso de Matemática da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essa formação foi realizada no dia 16 de setembro de 2016, na sala de videoconferência do IFCE. Estiveram presentes no curso quatro professores que produziram um novo material didático para o curso de Matemática³⁶ (em formato impresso e webaula), duas DEs e um revisor. Dos quatro professores, dois nunca haviam produzido material didático (um de com formação em Matemática e ou com formação em História³⁷). A formação, assim como as outras, foi ministrada de forma presencial e teve duração de 4 horas-aula (das 14h às 18h).

O conteúdo das formações teve como base a transposição didática e a textualização. Esses temas foram escolhidos por serem as atividades principais da primeira fase de produção didática (individual) (ver figura 10). Demos ênfase, também, tanto a aspectos de escrita colaborativa e processual, quanto às relações dialógicas que são estabelecidas entre os sujeitos (relações axiológicas, éticas, estéticas, hierárquicas). Além disso, discutimos autoria e colaboração na produção de material didático em EaD.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Além do professor conteudista (especialista no conteúdo da disciplina), participam do processo de escrita didática-colaborativo-digital mais outros quatro sujeitos: o designer educacional (especialista na adaptação do texto escrito em multissemiótico), o revisor de textos (especialista em revisão dos aspectos textuais e formais), o diagramador web e o ilustrador/pesquisador iconográfico (especialistas em retextualização hipertextual). Da pesquisa participaram 7 professores-conteudistas, 3 designers educacionais, 2 revisores, 2 diagramadores e 1 ilustrador.

Para que se conheçam os sujeitos e as atividades discursivas que eles desenvolvem no processo de escrita da webaula (nas as etapas de produção), apresentamos a seguir uma tabela que sintetiza as tarefas de cada membro da equipe multidisciplinar durante o processo de produção do material didático para a EaD no IFCE:

³⁶ O curso de Matemática do IFCE foi reofertado e iniciará no segundo semestre de 2017. Por isso, houve a necessidade de convidar novos professores para produzir novas webaulas.

³⁷ O professor conetudista com formação em História produzirá material didático da disciplina de História da Matemática.

Quadro 6 – Descrição das etapas do processo de escrita a partir dos sujeitos e das atividades discursivas

| | |
|---|--|
| 1ª Etapa. Elaboração do texto-base | Participantes |
| Elabora os textos-base (conteúdo bruto) da disciplina, cujas aulas são pensadas inicialmente para o formato impresso | Professor conteudista (especialista no assunto específico da disciplina) |
| 2ª Etapa. Análise do texto base | Sujeito-participante |
| Analisa a primeira versão do texto-base | Designer Educacional (DE) |
| 3ª Etapa. Editoração do texto | Sujeitos-participante |
| Editoram a segunda versão da produção escrita (negociação de sentidos entre conteudista e DE). | Conteudista + Designer Educacional |
| 4ª Etapa. Revisão textual | Sujeito-participante |
| Procede à revisão textual (aspectos de conteúdo, de textualidade e de forma, ainda na versão impressa do texto) | Revisor |
| 5ª Etapa. Adaptação do impresso para o digital | Sujeito-participante |
| Analisa e adapta o texto impresso (segunda versão revisada) e faz a indicação de recursos para um texto multissemiótico (acréscimos de ícones, imagens, links internos e externos). Cria uma terceira versão do texto | Designer Educacional |
| 6ª Etapa. Segunda revisão textual | Sujeito-participante |
| Procede à revisão textual (aspectos de conteúdo, incluindo-se aspectos didáticos, de textualidade e de forma, na terceira versão do texto) | Revisor |
| 7ª Etapa. Retextualização Hipertextual | Sujeito-participante |
| Faz retextualização do material impresso para a versão webaula, considerando os resultados das interações entre DE e revisor (quarta versão do texto) | Professor conteudista |
| 8ª Etapa. Implantação das imagens e ilustrações | Sujeito-participante |
| Implantam no texto as imagens e as ilustrações sugeridas pelos outros sujeitos (professor conteudista, DE) | Ilustrador e pesquisador iconográfico |
| 9ª Etapa. Animações e interatividade | Sujeito-participante |

| | |
|---|-----------------------------|
| Desenvolve (faz design e programa) as animações sugeridas pelos outros sujeitos (conteudista, DE) | Designer em animação |
| 10ª Etapa. Postagem da webaula no Moodle | Sujeito-participante |
| Dá ao texto o formato para o suporte tela e implanta os recursos multissemióticos sugeridos no formato webaula. Posta a webaula no ambiente virtual de aprendizagem <i>Moodle</i> | Diagramador web |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se vê pela descrição do processo de escrita colaborativa, a produção de material didático-digital reúne sujeitos que desenvolvem tarefas diferentes, as quais convergem e se complementam, para a produção da webaula. Tudo isso torna a experiência de produção de material didático destinado à EaD um processo eminentemente multidisciplinar, cuja principal característica é a escrita colaborativa marcada por recursos multissemióticos e hipertextuais.

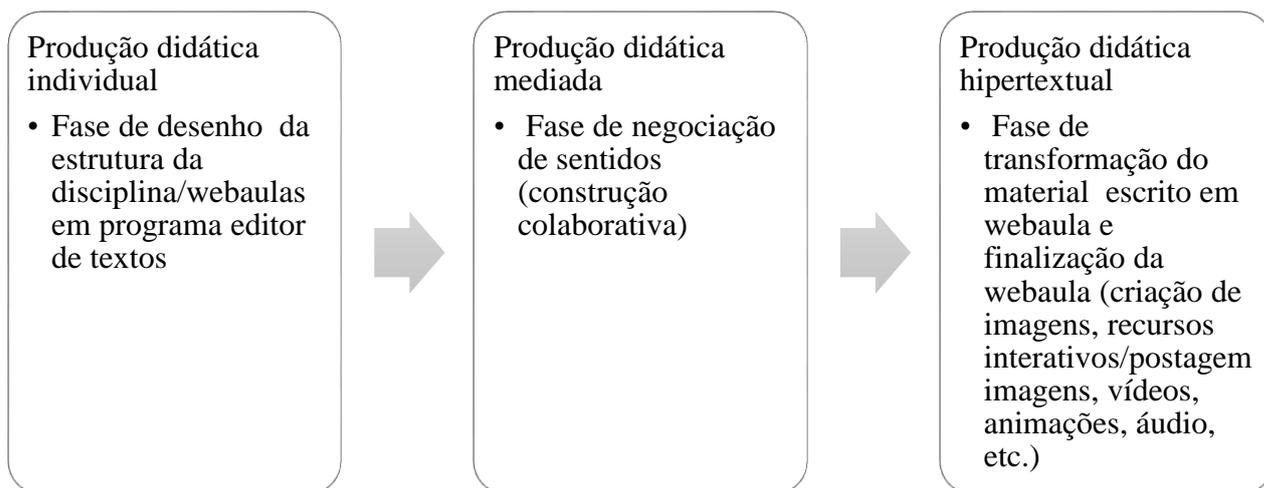
A estrutura da webaula do IFCE se configura a partir do tipo de curso, dos interlocutores a quem se destina, do propósito de ensino-aprendizagem estabelecido e dos recursos de interatividade que são utilizados para dar hipertextualidade à webaula. O professor conteudista que produz a primeira versão da webaula (conteúdo bruto) tem como objetivo principal a criação de um texto que não só apresente de forma adequada o conteúdo de ensino, mas também que motive os alunos, sane suas possíveis dúvidas, mantenha um diálogo permanente com aqueles que participam do processo de ensino-aprendizagem, oriente-os e permita avaliação da aprendizagem, entre outros aspectos relevantes em uma webaula (ARAÚJO; HISSA, 2016).

4.4 Síntese do processo de produção didático-digital-colaborativa

O processo de produção de uma webaula no IFCE é constituído por três grandes fases principais, as quais serão descritas de forma detalhada no capítulo 4. Categorizamos cada fase com base nas discussões feitas nos encontros com o grupo focal, em nossos estudos e pesquisa sobre o tema e em nossa observação e análise do processo de produção. São elas a *produção didática individual*, a *produção didática mediada* e a *produção didática hipertextual*. Em cada uma dessas fases, encontram-se etapas como transposição didática, de textualização e de retextualização hipertextual. A palavra “didático” ganha destaque na nomeação das fases com o objetivo de destacar o fato de as etapas comporem uma produção cujo propósito é ensinar.

Essa categorização visa destacar também o texto escrito (em suporte tela) como principal mediador de aprendizagem na Educação a Distância. Vejamos a figura que apresenta as fases de produção de webaula no IFCE.

Figura 12 - Fases do processo de produção da DEaD-IFCE



Fonte: Elaborada pela autora.

Na primeira fase, acontece a produção individual. Nela se planeja a estrutura geral da disciplina, das aulas que a compõem, incluindo-se tópicos, subtópicos e conteúdos principais e secundários. Nessa fase, o professor conteudista é o principal responsável pela produção, embora tenha a orientação da coordenação do curso para o qual está produzindo material e o apoio da equipe de design educacional. Nessa fase, o conteudista se responsabiliza pelo conteúdo temático e pela validade das informações selecionadas que farão parte do texto de uma webaula. Ele escreve o texto do conteúdo bruto no Word em formato de livre alteração. Na hora de planejar o texto didático, o professor tomará como guia o Plano de Unidade Didática (PUD) que lhe é entregue pela coordenação do curso para o qual ele produzirá a webaula. A seguir, temos um exemplo do PUD que é entregue ao professor conteudista.

Figura 13 – Exemplo do Plano de Unidade Didática

| | |
|-----------------------------------|------------------|
| DISCIPLINA: | |
| Curso: | |
| Código: | |
| Carga Horária: | |
| Número de Créditos: | |
| Código pré-requisito: | |
| Módulo: | |
| Nível: | |
| Professor (es) responsável (eis): | |
| EMENTA | |
| OBJETIVOS | |
| CONTEÚDOS | |
| METODOLOGIA DE ENSINO | |
| AVALIAÇÃO | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR | |
| Coordenador do Curso | Setor Pedagógico |

Fonte: DEaD- IFCE, 2016

A segunda fase é a da produção mediada. Essa versão é a que inaugura propriamente a escrita colaborativa que caracteriza a produção de material didático-digital em EaD. O texto produzido na fase individual pelo conteudista segue então para o designer educacional para que se observem as características da escrita/interação em EaD. Outros profissionais da equipe multidisciplinar de produção também vão interferindo e contribuindo no decorrer desse processo composto de idas e vindas do texto-base. Isso acontece porque o material didático-digital é construído por várias mãos, de forma colaborativa, e recebe sugestões e orientações de

especialistas de várias outras áreas, embora o especialista no conteúdo seja sempre o professor conteudista (ARAÚJO; HISSA, 2015).

Por último, o material didático segue para a fase de produção didática hipertextual, em que ocorre a finalização da webaula. É nessa fase que são acrescentados recursos multissemióticos ao material didático digital. Cada uma dessas etapas requer multiletramentos tanto por parte do professor conteudista quanto dos outros sujeitos-autores (membros da equipe multidisciplinar).

Depois que o professor conteudista produz a primeira versão do texto na fase de produção individual, ele a encaminha para o DE. O DE faz uma análise mais detalhada dessa primeira versão, observando o cumprimento dos objetivos propostos na aula e nos tópicos, a utilização de ícones, a adequação da linguagem (de forma geral), a extensão da aula, a utilização de imagens (estáticas), para citar alguns exemplos. Ressalte-se que, nessa etapa, mesmo se tratando da produção do texto em versão impressa, em paralelo, já são também pensados recursos multi e hipertextuais da versão da aula para web, tais como vídeos, hiperlinks, áudios.

Finalizada a primeira análise, o professor conteudista recebe de volta então essa primeira versão da aula, com sugestões e orientações do designer educacional. Concretiza-se, assim, a fase de produção didática mediada, na qual o conteudista começa a travar um diálogo mais estreito (considerando-se que já existe diálogo com o designer educacional desde a fase de planejamento) com a equipe multidisciplinar na busca da adequação da aula à modalidade EaD. Nessa fase, novamente são sugeridos/analísados também recursos multissemióticos com vistas à versão da aula para tela.

Atendidas (ou não) as recomendações do designer educacional, gera-se a segunda versão da aula, que segue para o revisor de textos. Feitas as ponderações do revisor, a aula retorna para DE e para o conteudista, a fim de que as orientações sejam postas em prática. Ao se analisar o fluxograma de produção, percebemos que a equipe faz orientações e sugestões ao professor conteudista, que pode ou não acatar, por isso a aula passa por essas “idas e vindas”.

Depois de feitas as adequações sugeridas, o designer educacional encaminha a aula para a equipe de ilustração e pesquisa iconográfica, que, por sua vez, providencia as imagens (estáticas ou em movimento), os áudios, os links internos e externos indicados pelo professor e/ou pelo DE na aula. Definidas as possibilidades de uso de imagens e links na aula, o material retorna ao professor conteudista e ao DE para análise e aprovação. Após a aprovação, finaliza-se a versão impressa do material.

Finalizada a versão impressa, o DE encaminha a aula para a equipe de diagramação impressa, que cuida da identidade visual do material e organiza a forma como o texto multissemiótico (composto de linguagem verbal e de imagens, ícones, recursos gráficos) deve se configurar para o leitor. Quando a aula está totalmente diagramada, a equipe de diagramação impressa retorna o conteúdo para o DE.

Em paralelo ao processo de finalização da versão impressa, é iniciada a fase de produção multissemiótica: o professor conteudista faz uma releitura das aulas produzidas para o impresso, retextualiza essas aulas, adaptando-as para a linguagem multissemiótica. Depois de proceder à retextualização hipertextual do material (entendida aqui como a transformação do texto impresso em hipertexto), o professor o encaminha para o DE, que faz uma releitura e recomenda recursos digitais interativos, (re)adaptando o texto em parceria com o professor. Nessa nova escrita, devem entrar recursos digitais, próprios dessas mídias, tais como hiperlinks, vídeos, áudios, animações, objetos de aprendizagem e recursos interativos diversos (ARAÚJO; HISSA, 2015). Gera-se, então, a quarta versão do texto.

Finalizada a webaula, o DE a encaminha para a equipe de diagramação web, que organiza o texto e todos os recursos propostos em forma de e-book. Quando cada webaula está completamente diagramada, a equipe de diagramação web retorna o conteúdo para o DE. Estando de acordo o professor conteudista e o DE com a diagramação web, a webaula é liberada para postagem no Moodle.

No próximo capítulo, descrevemos detalhadamente as três fases de produção didático-digital-colaborativa e as operações textual-discursivas presentes em cada etapa – como a textualização, a revisão e a retextualização – a fim de compreender como se dá esse processo de colaboração especializada e multitarefa exigida entre os sujeitos em cada etapa de produção do gênero webaula. Acreditamos que a descrição desse processo de escrita colaborativo contribuirá não somente para ampliar os estudos sobre a produção de material didático digital nos cursos na modalidade a distância, como também para sejam desenvolvidas práticas de escrita cujo intercâmbio de competências entre especialistas de conteúdo, designer, revisores e diagramadores evidenciem outras formas de articulação, negociação, mediação e cooperação no contexto de ensino-aprendizagem da EaD.

5 PROCESSO DE PRODUÇÃO: FASE INDIVIDUAL, MEDIADA E HIPERTEXTUAL

Dando continuidade aos estudos sobre o processo de produção didático-digital-colaborativa e tomando como base tanto aspectos de natureza discursiva da linguagem (dialogismo, alteridade, responsividade e gêneros) quanto as três dimensões constitutivas da webaula (escrita processual, transposição didática e produção colaborativa), neste capítulo apresentamos o processo de produção propriamente dito da webaula no IFCE. Dessa forma, discutimos as fases de produção do material didático digital e as características específicas do gênero webaula no contexto de pesquisa analisado. Queremos salientar que tanto as fases quanto as etapas propostas neste estudo foram construídas a partir dos estudos teóricos, da análise das webaulas e das discussões feitas nos encontros do grupo focal.

Este capítulo inaugura, então, as contribuições desta tese, uma vez que descrevemos a produção do material didático para EaD no IFCE, mais especificamente no que respeita à webaula. Esta seção está dividida em quatro tópicos: no primeiro apresentamos uma descrição global da produção do material didático para EaD, partindo do material didático impresso e chegando à webaula postada no AVA. Depois explicamos as funções/tarefas de cada membro da equipe multidisciplinar de produção do IFCE, nomeamos as três das fases de produção: individual, mediada e hipertextual, e indicamos as etapas específicas de cada uma dessas fases. Nos tópicos seguintes, descrevemos cada uma das etapas/procedimentos (textualização, revisão e retextualização) e as estratégias textual-discursivas destacadas em cada uma delas. Descrevemos o percurso que as versões dos textos atravessam até culminarem na versão do gênero no formato webaula, já com aspectos interativos e com os recursos multimodais e hipertextuais utilizados nesse gênero.

Assim, este capítulo traz importantes informações sobre o funcionamento da equipe multidisciplinar, sobre o desenvolvimento da escrita colaborativa que caracteriza a produção de material didático no IFCE e principalmente sobre a composição da webaula.

5.1 Descrição da webaula

Antes de explorarmos as estratégias presentes na produção didática-digital do gênero webaula, vamos discriminar os sujeitos e as fases do processo de produção colaborativa a fim de compreendermos melhor as fases, a relação entre os sujeitos participantes e a função

de cada um deles na composição da webaula. Veremos como ocorre a produção global do gênero webaula e como os sujeitos trabalham as estratégias textual-discursivas para criarem um texto que é o principal elo de ensino-aprendizagem no contexto acadêmico de Educação a Distância.

Queremos com isso nortear a análise das fases e das etapas no que diz respeito às estratégias utilizadas por cada um dos sujeitos nas diferentes etapas e discutir textualidade, revisão, retextualização e interlocução que são marcadas nas versões dos textos que, por sua vez, se converterão em uma webaula disponível no Moodle para os alunos de EaD. Nesse capítulo, refletimos sobre o entrelaçamento desses conceitos a partir do estudo sobre a transposição didática. Isso porque, quando uma disciplina precisa ser transmutada seja para a sala de aula, seja para o livro didático, seja para o ambiente virtual de aprendizagem, ela passa, como vimos, por um processo transposição didática, o qual se inter-relaciona com o processo de produção didático-digital pelo qual passa a webaula.

No capítulo 3, vimos como a escrita da webaula produzida no IFCE acontece de forma colaborativa. Neste tópico, descrevemos o percurso que o material didático faz até se transformar em webaula. A primeira etapa desse percurso é convidar um professor que produz o conteúdo para uma determinada disciplina que será apresentada aos alunos no formato de webaula no AVA. Esse professor, como já sabemos, é chamado conteudista. Ele elabora o conteúdo bruto do texto-base com base na transposição didática do saber a ensinar para o saber ensinado. É ele quem faz a transformação do objeto de ensino (VERRET, 1975) de forma autônoma com relação à produção, à seleção e à elaboração do saber, em um trabalho que requer separação do saber científico e transposição do saber ensinado (prática de transmissão e invenção). Como estamos lidando com um gênero no contexto da educação superior, o saber ensinado é o saber científico transposto de uma forma didatizada, assim o conteudista faz as transformações adaptativas no saber a ensinar e as transpõe para saber ensinado como texto-base da webaula, inicialmente pensado para o formato de material didático impresso.

A primeira versão do texto do conteudista é enviada para o designer educacional, que, nos termos da transposição didática, faz parte do sistema didático, descrito por Chevallard (1991), no qual há o saber, o docente e o aluno. O DE atua na noosfera (lugar onde se pensa o funcionamento didático) como uma espécie de analista da adaptação (para a EaD) dos saberes a ensinar e ensinado pelo conteudista. Essa análise do texto-base concebida pelo DE focaliza principalmente o que na teoria da transposição didática se chama de “envelhecimento moral” –

o que pode ser visto também como desatualização do saber científico e do saber ensinado transposto para o texto-base (conteúdo bruto), ou seja, focaliza o saber ensinado e sua relação com a sociedade, com relação ao que se espera socialmente de um texto em formato de webaula para a EaD. Isso porque, como explica Chevallard, o efeito do ensino de um saber é sempre a realização de um projeto social, mais ou menos compartilhado e apoiado por certos grupos sociais, cujo controle sobre o objeto ensinado se dá a partir das interações feitas pelos membros da noosfera.

Em termos textual-discursivos, o DE analisa aspectos que julga pertinentes, ou não, ao gênero webaula considerando propósitos socialmente determinados; e aspectos que julga pertinentes no que se refere às estratégias de textualização manifestadas por meio de mecanismos linguísticos e sociocognitivos. Cavalcante et al. (2016, p. 22) explicam que uma ação pedagógica em torno dos gêneros do discurso deve considerar a complexidade desse instrumento teórico e não uma estrutura modelar a ser copiada. Por isso, faz-se necessário estabelecer a didatização adequada da fusão entre conteúdo temático, composição e estilo, da consideração de situações reais de uso do gênero e das estratégias textual-discursivas na produção de material didático. Para os autores, os avanços das investigações em Linguística Textual, caracterizados por discussões sobre cognição e discurso, precisam alimentar os processos de didatização.

Feitas as considerações no texto-base pelo DE, ele encaminha o texto, agora em segunda versão, para o conteudista analisar os comentários que foram feitos e efetuar a revisão dos aspectos apontados pelo DE. Há a primeira negociação de sentidos entre conteudista e DE, que dá início à escrita colaborativa. Essa negociação revela particularidades de produção, como estilo, autoria, hierarquia, competências discursivas, entre outros aspectos que estão implicados nas três dimensões constitutivas da webaula descritas no capítulo 3 (escrita processual, processos colaborativos e transposição didática). A essas dimensões, somam-se, com muito enquadramento, as ideias de Bakhtin sobre posição axiológica.

Sobre posição axiológica, Faraco (2013, p. 38) ressalta que, para se apreender as bases da conceituação acerca da autoria feita por Bakhtin, por exemplo, é necessário compreender que a grande força que move o universo das práticas culturais são precisamente as posições socioavaliativas colocadas em uma dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas, uma vez que todo ato cultural se move numa atmosfera axiológica intensa de interdeterminações responsivas. Isso quer dizer que, em todo ato cultural, assume-se uma

posição valorativa frente a outras posições valorativas. Esse é o pressuposto das negociações de sentidos feitas pelos sujeitos na produção didático-digital-colaborativa: uma atitude responsiva frente às posições socioavaliativas feita de forma mediada e ordenada pelos sujeitos por meio de interlocuções diretas no próprio texto que está sendo construído. Cada versão do texto didático traz posições valorativas diferentes que, por sua vez, são julgadas a partir da competência comunicativa de cada sujeito.

Segundo Hymes (1972), as competências comunicativas são um conjunto de habilidades que vão sendo adquiridas durante o processo de socialização e, portanto, são socioculturalmente condicionadas. Elas exigem não só a capacidade de lidar com uma língua, mas também de saber se situar no contexto comunicativo de cada comunidade específica, em suas diversas formações sociais, culturais e ideológicas. Hymes propôs o estabelecimento de um enfoque que teve como objetivo investigar as regras de uso de uma língua nos diversos contextos sociosituacionais em que se realiza a comunicação verbal de uma comunidade. Este enfoque pretende dar conta das regras que configuram a competência comunicativa dos membros da referida comunidade.

Nessa perspectiva, a competência comunicativa não se limita à competência gramatical ou ao conhecimento do sistema semiótico de uma língua. Ela se configura pela aquisição e desenvolvimento de uma série de outras competências, como a linguística, a pragmática, a semântica, a estilística, a textual, etc. Hymes (1972) percebe competência comunicativa como um conjunto de habilidades e conhecimentos que permitem que os falantes de uma comunidade linguística possam se entender. Seria, assim, nossa capacidade de interpretar e usar adequadamente o significado social das variedades linguísticas em qualquer circunstância no que se refere às funções e à variedade da língua, bem como às suposições culturais nas situações de comunicação. O autor refere-se, em outros termos, ao uso como sistema das regras de interação social.

Romeú (2005), por exemplo, concebe competência comunicativa a partir de seus processos cognitivos, do domínio das estruturas discursivas e da atuação sociocultural do indivíduo. Esses componentes cognitivos e socioculturais, segundo Romeú, envolveriam tantos os saberes adquiridos como a cultura dos indivíduos com quem interagem na troca de conhecimentos, valores, necessidades, emoções e motivações em um constante processo de retroalimentação. Assim, segundo o autor, a partir de uma análise holística, multifatorial e flexível, compreendemos que a competência comunicativa está sujeita ao contexto, às relações

com os outros, à função e à posição social, fatores que determinam que para se analisar uma competência deve-se estabelecer uma perspectiva inter-relacionada de todos os seus componentes.

Voltando à descrição da produção de conteúdo, depois da primeira negociação de sentidos empreendida pelo DE e conteudista, o texto, em terceira versão, é encaminhado para o revisor textual e se inicia uma nova negociação de sentidos, uma vez que novos aspectos do gênero webaula serão destacados e uma nova posição axiológica será percebida frente à atitude responsiva de outros sujeitos necessária à compreensão. Inicia-se a negociação de sentido entre Revisor → Conteudista; Revisor → DE; DE → Conteudista; DE → Revisor.

Os sujeitos, nessas negociações, apresentam novas nuances sobre o texto observadas a partir de sua competência comunicativa e de seus diferentes níveis de domínio sobre o gênero e sobre o texto. Essas negociações são a base para a escrita colaborativa do gênero webaula. Nelas, os sujeitos protagonizam a eleição de estratégias de interlocução para que haja, ao final do processo de produção, um texto adequado aos propósitos comunicativos do grupo que representa a equipe de produção do texto didático-digital o IFCE. Eles, a partir de uma posição axiológica baseada em suas competências comunicativas, fazem os recortes didáticos que julgam necessários na versão do texto para discutir aspectos pertinentes às três dimensões do gênero webaula (escrita processual, transposição didática e processos colaborativos). Para isso, verbalizam os problemas percebidos no texto didático-digital em caixas de texto, a fim de que todos os sujeitos envolvidos tenham noção das interferências apontadas e tentem resolver de forma colaborativa, como no exemplo a seguir:

Figura 14 – Caixas de comentário: construção colaborativa do texto da webaula. Aula 6 da Disciplina de Trabalhos pedagógicos por projetos interdisciplinares do curso de EPCT

O diagrama mostra uma interface de uma webaula com o seguinte conteúdo:

Objetivos:

- 1) Conhecer os conceitos e as funções da avaliação da aprendizagem
- 2) Compreender a importância da avaliação em sala de aula quando se trabalha com projetos interdisciplinares.

Tópico 1: Avaliação da Aprendizagem: conceitos e função.

Objetivo: Estudar os conceitos e as funções da avaliação da aprendizagem

A avaliação está presente em todo o processo educacional. Dessa forma faz-se necessário compreender os vários conceitos que perpassam pela avaliação da aprendizagem, considerando suas diferentes funções na relação

À direita do texto, há várias caixas de exclusão e uma caixa de comentário:

- Excluído: Analisar
- Excluído: ¶
- [U1] Comentário: Seja mais específico neste objetivo de tópico. Veja que ela tem de ser diferente do objetivo geral
- Excluído: Analisar
- Excluído: a
- Excluído: d
- Excluído: seus

Uma caixa de comentário à direita aponta para a caixa [U1] e contém o texto: "Caixa de comentário: interferência dos sujeitos na didatização da webaula."

Fonte: DEaD, IFCE

Pelo exemplo, vemos que o sujeito [U1] faz uma primeira inferência (por isso o número 1 ao lado da letra U) no texto que corresponde ao conteúdo bruto da webaula. Veja que as modificações (mudança de cor) e as exclusões (balões à direita) feitas no texto são todas destacadas para que todos os sujeitos tenham ciência das transformações didáticas que o texto do conteúdo bruto vem sofrendo. A estratégia de caixas de texto cria uma interdependência no trabalho colaborativo, uma vez que todos se vêm responsáveis pelo texto.

Findada a fase de negociações, o texto é encaminhado para o Diagramador que materializa as indicações de hipertextualidade feitas pelos sujeitos e posta o material didático (a última versão) no AVA já como gênero webaula.

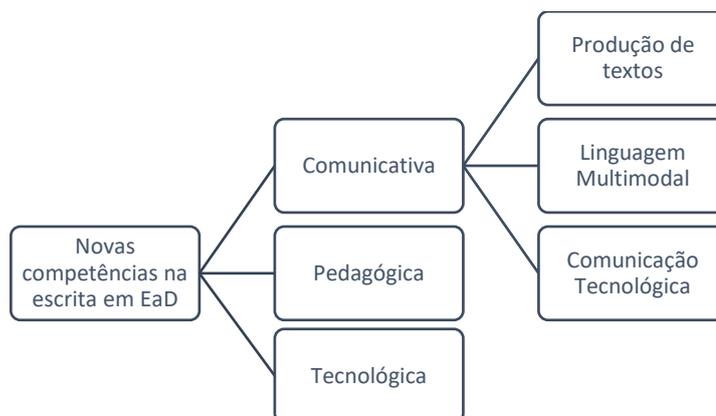
Como se vê pela descrição do processo de escrita colaborativa, a produção de material didático reúne sujeitos com diferentes competências comunicativas que desenvolvem tarefas diferentes, as quais convergem e se complementam para a produção da webaula. Tudo isso torna a experiência de produção de material didático destinado à EaD um processo eminentemente multidisciplinar, cuja principal característica é escrita colaborativa marcada por diferentes atividades discursivas.

Em se tratando das competências comunicativas pertinentes ao contexto de ensino-aprendizagem na educação a distância, mais precisamente no contexto de produção do gênero webaula, segundo Asinthen (2007), os sujeitos devem adquirir novas habilidades em relação à produção de textos escritos de forma colaborativa no ambiente digital para

conseguirem êxito nesta composição. A estas habilidades Asinsten chamou de novas competências.

Trouxemos os estudos de Asinsten para o nosso trabalho porque a partir deles conhecemos a proposta de divisão das competências comunicativas daqueles que escrevem material didático digital. Asinsten dividiu as competências dos sujeitos em três grandes grupos: competências pedagógicas, competências comunicativas e competências tecnológicas. Para o autor, a escrita colaborativa de uma webaula faria então parte tanto da competência comunicativa como da pedagógica. Especificamente para o nosso trabalho, nos interessou a subdivisão da competência comunicativa que foi feita nos estudos de Asinsten (2007). Ele a dividiu também em três grupos: 1. Competência na produção de texto, 2. Competência em comunicação com recursos multimodais e 3. Competência em comunicação utilizando as novas tecnologias. Fizemos uma figura que indica a divisão das competências proposta nos estudos de Asinsten:

Figura 15 – Competências Docentes em EaD estabelecidas por Asinsten



Fonte: Elaborada pela autora, adaptado de Asinsten (2007)

Para o nosso estudo sobre a produção das webaulas no IFCE, vimos que algo semelhante à divisão acontece por Asinsten acontece. No IFCE, também existe a fase de produção de texto (produção de textos), a fase de didatização do gênero no que se refere ao ambiente virtual de aprendizagem (linguagem multimodal) e a fase de negociação de sentidos entre os sujeitos (comunicação tecnológica).

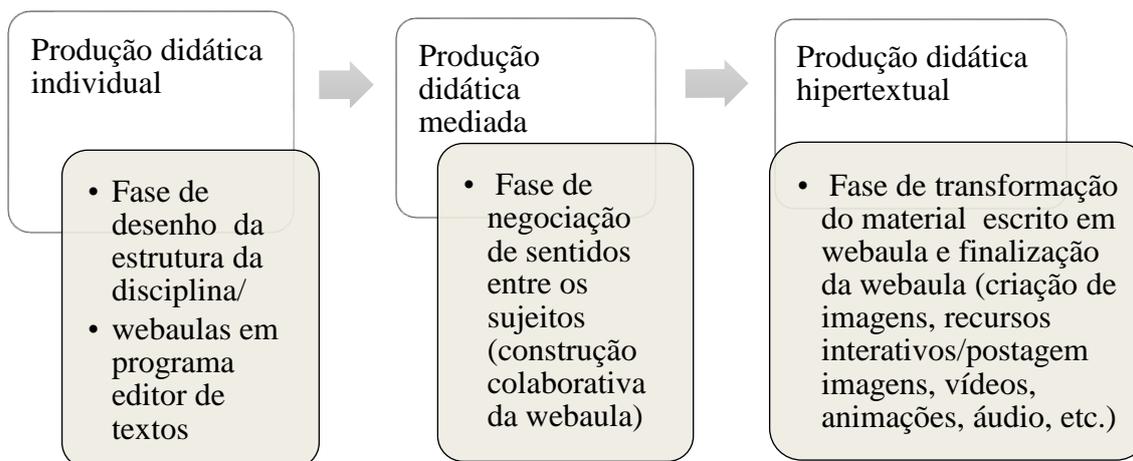
Em se tratando da competência na produção de textos, nos estudos de Asinsten, por exemplo, ele a caracteriza como a capacidade para a) produzir textos com tom dialogal, abertos

à reflexão, à dúvida, ao pensamento crítico; b) produzir textos simples, fluidos, que envolvam o autor e o leitor; c) produzir períodos claros, taxativos e sintéticos; d) estruturar e organizar adequadamente a informação; e) utilizar os recursos visuais disponíveis (tipografia, formatos de parágrafo, quadros, barras, etc.); f) produzir textos adequados ao gênero. Esse tipo de instrução é muito comum nos cursos de formação que é dado aos professores-conteudistas no IFCE.

Já sobre a competência comunicativa com recursos multimodais, o autor explica que se trata da “interpretação e produção de mensagens”. Como exemplo dessa competência, aponta as capacidades de selecionar imagens adequadas para os propósitos do texto; de produzir ou manipular imagens; de integrar mensagens de diversos sistemas de códigos em linguagem multimodal; de adequar mensagens audiovisuais às características de diversos suportes, etc. Finalmente a competência em comunicação utilizando as novas tecnologias seria aquela que o sujeito pratica quando se mostra letrado digitalmente, melhor ainda, quando utiliza os gêneros que pertencem ao contexto de uma webaula (fórum, quiz, chat, animação, por exemplo) de forma eficiente. Em nossa análise das webaulas, vamos considerar essas competências no processo de escrita e ver como elas se organizam entre os sujeitos que escrevem um mesmo material de forma colaborativa.

No capítulo 3 deste estudo, também descrevemos três fases de produção da webaula. Essa divisão se deu após a análise do processo de produção colaborativa do gênero webaula no IFCE e após as discussões com os sujeitos envolvidos. Como vimos no capítulo de metodologia, dividimos e denominamos as fases em três grandes grupos: a) fase de **produção didática individual**; b) fase de **produção didática mediada**; e c) fase de **produção didática hipertextual**. Cada uma dessas fases traz o seguinte perfil:

Figura 16 - Fases do processo de produção da Diretoria de Educação a Distância



Fonte: DEaD, IFCE.

Chamamos a primeira fase de **produção didática individual**, pois nela o professor conteudista escreve seu texto de forma individual e passa por quase todas as etapas comuns descritas no enfoque didático³⁸ (acesso ao conhecimento, planificação, redação, revisão, edição). Nesta fase, o conteudista provavelmente produz textos como esquemas, resumos, rascunhos, texto intermediário até chegar à versão final do texto didático que será encaminhada para o designer educacional, dando-se assim início ao processo de produção colaborativa da webaula propriamente dito.

É na fase individual que o professor conteudista planeja a estrutura geral da disciplina (em que ele é especialista), escreve as aulas que a compõem, incluindo-se tópicos, subtópicos e conteúdos principais e secundários. Nessa fase, o conteudista é o principal responsável pela produção, embora tenha a orientação da coordenação do curso para o qual está produzindo material e o apoio da equipe de design educacional para quaisquer questões sobre a produção didática.

Como solicitação principal feita pela equipe de design educacional, o professor é orientado a escrever, dependendo de sua carga horária, em média, de 4 a 8 aulas de sua disciplina. Nesse momento, o conhecimento do gênero textual por parte do conteudista é indispensável. O gênero, entendido como prática social e textual-discursiva (MARCUSCHI, 2008), opera como ponte entre as fases implicadas na produção individual. Assim, desde a fase de acesso ao conhecimento até a fase de edição, é o gênero que norteia a escrita do texto, para

³⁸ Conferir a descrição do modelo didático do grupo Didactext (2015) descrito no tópico 3.

que ele, o texto, se torne uma peça empírica, particularizada e configurada numa determinada composição textual.

O texto escrito nessa fase deve ser adequado não apenas aos propósitos comunicativos do professor conteudista, mas também deve ser uma composição que leve em conta a avaliação dos outros sujeitos que participam da produção colaborativa. Dito de outra forma: o texto escrito na fase individual deverá seguir os modelos de gênero webaula já reconhecidos em situações de comunicação em que ocorrem e esse reconhecimento também deverá vir por parte dos outros sujeitos que atuam no processo de escrita. Assim, se o texto escrito na fase de produção individual pelo professor conteudista tiver uma estrutura discursiva mais próxima do que comumente reconhecemos como artigos acadêmicos (publicados em revistas ou periódicos), capítulos de dissertações ou teses (defendidas em programas de pós-graduação)³⁹, o texto será analisado pelo DE como inadequado e não haverá a continuidade do processo de produção colaborativa. Esse texto em formato de artigo ou tese, por exemplo, voltará para a fase de produção individual para que ele seja produzido como um texto didático-digital que se converterá em uma webaula.

A ideia de que o gênero define o que figurará no texto a partir de pré-configurações socioculturais com funções e objetivos pré-definidos sugere uma organização composicional mais ou menos marcada nas práticas discursivas. É, portanto, essa organização composicional e o tipo de discurso presente na constituição interna do texto que são avaliados pelos sujeitos que participam do processo de produção. Daí a importância de se conhecer o gênero webaula para poder produzi-lo.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros apresentam dois aspectos importantes que nos parecem interessantes para essa discussão sobre as atividades discursivas. Os gêneros teriam uma gestão enunciativa e uma composicionalidade. A gestão enunciativa tem a ver com a escolha dos planos de enunciação, com os modos discursivos e os tipos [ou sequências] textuais. Já a composicionalidade está relacionada à identificação de unidades e subunidades textuais no que dizem respeito à sequenciação, ao encadeamento e à linearização textual. De acordo com o autor,

³⁹ É comum, entre professores conteudistas iniciantes em EaD, a crença de que uma webaula pode ser simplesmente a reprodução de um artigo ou capítulo de tese, tal e qual foram escritos, mesmo considerando-se outras situações de produção e circulação. No IFCE, a diferença entre propósitos comunicativos, situação de produção e de circulação, audiência dos gêneros acadêmicos é um dos conteúdos dos cursos de formação de professor conteudista e de formação de DE.

o gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. Na realidade, se observarmos como agimos nas nossas decisões na vida diária, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 85).

Isso quer dizer que os gêneros atuam como “uma espécie de condicionador de atividades discursivas esquematizantes” (idem) e que essas atividades resultam em decisões de textualização que se devem à escolha do gênero. Essas atividades discursivas dizem respeito às relações semânticas que ocorrem entre os elementos no interior do próprio texto e entre os elementos contextuais, isto é, entre o texto e sua contextualização (social, cultural, histórica, cognitiva). A partir dessa premissa, decidimos analisar, na primeira fase do processo de produção do gênero webaula, fase de produção didática individual, a atividade discursiva **da textualização**, com base nos critérios de textualidade a que o professor conteudista recorre para escrever o texto-base da webaula (a primeira versão do texto didático-digital).

Voltando à descrição das etapas e das fases de produção da webaula, denominamos segunda a fase de **produção didática mediada**. Essa fase é a que inaugura propriamente a escrita colaborativa que caracteriza a produção de material didático em EaD. Na fase mediada, o texto-base escrito em Word pelo conteudista segue então para o designer educacional para que se observem as características da escrita/interação em EaD. Outros profissionais da equipe multidisciplinar de produção também vão interferindo e contribuindo no decorrer desse processo composto de idas e vindas do texto-base. Isso acontece porque o material didático-digital é construído por várias mãos, de forma colaborativa, e recebe sugestões e orientações de especialistas de várias outras áreas, embora o especialista no conteúdo seja sempre o professor conteudista.

Nessa fase, algumas atividades discursivas entram também em cena: as estratégias de interlocução que acontecem nos diálogos construídos pelos sujeitos em cada versão do texto da webaula, e a revisão feita no texto do conteudista por outro sujeito (o revisor). Os sujeitos que escrevem colaborativamente recorrem à primeira versão (produzida pelo professor conteudista na fase individual) para ampliá-la, reelaborá-la e transformá-la no gênero (webaula). Isso acontece, como vimos, haja vista a escritura ser um processo recursivo de produção de significados. A seguir, damos um exemplo da realização de estratégias de interlocução partilhadas em uma das versões do texto que comporá a webaula.

Figura 17 - Estratégias de interlocução feitas pelos sujeitos na terceira versão da aula 1 da Disciplina de Educação Inclusiva do curso de Licenciatura em Educação Profissional Científica e Tecnológica do IFCE

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

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

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

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

[U4] Comentário: Veja que este conceito é amplo e diz fórmula abstrata do que deve ser. Esta uma interpretação e não está explícito na descrição do dicionário para que cheguemos à conclusão do que seria anormal. Sugiro rever.

[U5] Comentário: Visão de quem? De uma das concepções do dicionário? Sugiro rever.

[U6] Comentário: Não se tinha falado de deficiência antes...

[U7] Comentário: Esta argumentação está mais bem posta do que as demais. Sugiro começar a reflexão por ela e retirar as demais.

Excluído: Esse

Excluído: ¶

Excluído: imento

[K8] Comentário: ?

Usuário, 18/10/2013
Português (Brasil)

Formatado: Português (Brasil)

Fonte: DEaD, IFCE.

Como se pode ver na figura 17, na etapa de produção didática mediada, ocorre uma interlocução marcada tanto no texto-base (com cores e sublinhados para indicar inserção ou exclusão de termos ou expressões) quanto nas caixas de comentários que são utilizadas como recursos de revisão do Word. Na figura 15, é possível observar, no comentário de [U4] a [U7], que houve uma interlocução sobre o conteúdo do texto-base feita pelo revisor textual (indicado pela letra U), e pelo Designer Educacional (indicado pela letra [K8]) com o professor conteudista. O objetivo dessa interlocução não é somente adequar o texto ao gênero *webaula*, mas também fazê-lo ganhar qualidade no que diz respeito ao conteúdo e aos aspectos de textualidade como a progressão, a continuidade e a informatividade do texto.

Por último, o material didático-digital segue para a fase de produção didática hipertextual, em que ocorre a atividade discursiva que denominamos de retextualização hipertextual e a consequente finalização da webaula. É nessa fase que são acrescentados recursos multissemióticos ao material. Nesta etapa, a produção normalmente fica sob a responsabilidade de profissionais da equipe multidisciplinar que lidam com a produção de recursos digitais interativos (vídeo, áudio, imagens, diagramas/gráficos em movimento, simulações, diagramação na tela, programação, etc.). Aos outros sujeitos normalmente cabe sugerir, acatar sugestões e/ou analisar aquilo que foi produzido em formato hipertextual.

Cada uma dessas etapas requer multiletramentos⁴⁰ (ROJO, 2013) tanto por parte do professor conteudista, quando dos outros sujeitos (membros da equipe multidisciplinar). Em cada uma dessas etapas, existem atividades discursivas que nos auxiliam na descrição do processo de escrita colaborativo da webaula.

A atividade escrita colaborativa a partir de fases e etapas com base nos gêneros textuais traz implicações para os sujeitos que interagem através de textos. Vimos na descrição das fases de produção da webaula que, para atingir os objetivos a que se propõem com a escrita do texto, os sujeitos devem utilizar estratégias discursivas adequadas aos propósitos comunicativos, por isso eles precisam aprender as características do gênero que estão produzindo, a fim de adequá-lo a seu contexto discursivo específico. Isso porque, como já afirmamos, numa visão dos gêneros como prática social, os textos e a atividade de composição não podem ser separados das interações sociais que formam o evento comunicativo no qual eles estão situados.

Ivanic (2004), ao tratar a escrita como prática social, traz a seguinte caracterização sobre a atividade enunciativa:

A escrita é concebida como uma série de práticas sociais: padrões de participação, preferências de gênero social, redes de apoio e colaboração, padrões de uso do tempo, espaço, ferramentas, tecnologia e recursos, a interação entre a língua escrita com outros modos semióticos, os significados simbólicos do letramento, e os objetivos sociais mais amplos que a escrita desempenha na vida dos indivíduos e das instituições (IVANIC, 2004, p. 234).

Desse modo, a relação escrita-gêneros-interação-objetivos é base para se analisar as atividades discursivas que envolvem o gênero webaula. Já sabemos que Marcuschi (2008) observa o gênero como condicionador da atividade discursiva, que a sua escolha leva consigo uma série de consequências formais e funcionais e que as decisões de textualização se devem à escolha do gênero. Essa escolha do gênero, segundo Marcuschi, se daria da seguinte forma: um sujeito (enunciador) tem um propósito, uma intenção comunicativa para pôr em prática a atividade de escrita. Para essa atividade, há um discurso característico, cuja compreensão

⁴⁰ Nesse contexto, multiletramentos pode ser definido como habilidades de lidar com a linguagem em várias mídias, tais como a mídia impressa e as mídias digitais (vídeo, áudio, imagens estáticas ou em movimento, simulações etc.). No caso da elaboração de material didático para EaD, habilidades de produção e de análise dessas várias mídias são requeridas, uma vez que tanto o processo de produção quanto os próprios materiais são/devem/podem ser interativos e colaborativos.

enunciativa é posta em prática pelo enunciador, em função de um interlocutor [o outro] – acrescentamos – e através da escolha do gênero. Esse gênero, por sua vez, condicionará as escolhas de ações linguísticas, que implicarão uma esquematização textual para que haja o funcionamento do gênero no contexto discursivo pretendido.

À ideia de compreensão, intenção comunicativa e enunciado Geraldi (2003) relaciona o trabalho dos sujeitos e o faz como fio condutor de sua reflexão sobre as ações linguísticas que praticamos, já que, segundo o autor, quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas. Desse modo, quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que eles fazem corresponder uma série de palavras deles às nossas.

Com base em Bakhtin, Geraldi (op. cit.) afirma que, nas interações de que participamos, as enunciações têm um sentido definido e único, enquanto propriedade de cada enunciação como um todo, trazendo à reflexão o conceito de *tema*. A partir da premissa bakhtiniana, Geraldi admite tema, assim como a própria enunciação, como individual e não reiterável, o qual se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. Assim somete a enunciação, dentro de toda a sua amplitude concreta como fenômeno histórico, possui tema.

Para a compreensão do tema, é necessária uma contrapalavra – seja de conflito, seja de acordo – e, para que essa contrapalavra não signifique uma ruptura na produção conjunta de sentidos, ela deve orientar-se em relação à palavra do locutor. Segundo Geraldi, obter essa orientação (visível nos processos de negociação de sentidos explícitos, invisível nos processos mentais dos sujeitos envolvidos) dependerá de um trabalho de reflexão sobre as expressões linguísticas utilizadas e isso quer dizer que nas ações linguísticas já há ações de reflexão sobre a linguagem. A linguagem deve ser entendida como uma sistematização aberta de recursos expressivos em que a concretude significativa ocorre na singularidade dos acontecimentos interativos e a reflexão sobre os recursos utilizados é uma constante em cada processo.

Alicerçado em Bakhtin, Geraldi ainda afirma que todo o tema se apoia sobre certa estabilidade de significação dos recursos expressivos e que essa estabilidade se trata do traço de união entre os interlocutores e está fundada historicamente em interações anteriores com os sentidos que lhes foram sendo atribuídos. Dessa forma, no processo de compreensão ativa e responsiva, reitera Geraldi, a presença da fala do outro sinaliza uma inevitável busca de sentido orientada na enunciação do outro. Assim, como a enunciação se constrói tanto com elementos

da situação quanto com recursos expressivos, “a adequada compreensão destes resulta de um trabalho de reflexão que associa os elementos da situação, os recursos utilizados pelo locutor e os recursos utilizados pelo interlocutor para estabelecer a correlação entre os dois primeiros” (GERALDI, 2003, p. 19).

Seguindo essa linha de raciocínio, Geraldi aponta em seus estudos sobre os sujeitos e as ações linguísticas uma perspectiva que lhe parece útil para trabalhar linguagem. Essa perspectiva está ancorada no seguinte tripé argumentativo: quais ações fazemos com a linguagem; quais ações fazemos sobre a linguagem; e quais ações são da linguagem. Para refletir sobre essas questões, o autor descreve *as atividades linguísticas, as atividades epilinguísticas e as atividades metalinguísticas*.

Em termos gerais, poderíamos dizer que as *atividades linguísticas* são aquelas de construção e/ou reconstrução do texto praticadas nos processos interacionais que o usuário (falante, escritor/ouvinte, leitor) realiza para se comunicar. Elas se referem ao assunto em pauta e demandam, na compreensão responsiva, um tipo de reflexão quase automática que revela a atividade linguística que se está processando, em função de uma progressão temática, e os recursos expressivos empregados nessa atividade.

No que se refere às *atividades epilinguísticas*, trata-se daquelas que, no curso da interação comunicativa, suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (tema ou assunto) para refletir sobre os recursos linguísticos ou os aspectos interacionais que estão sendo utilizados no discurso. Geraldi explica que essas atividades se manifestam nas negociações de sentido e estão presentes nas hesitações, correções, reelaboração, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. Elas ocorrem também quando um interlocutor questiona a atuação interativa de outrem⁴¹ (se escreve pouco, se escreve demais, por exemplo) ou quando controla a tomada de palavra numa conversação, indicando quem deve ou não falar por recursos diversos (como pergunta/resposta, solicitação nominal, etc.)⁴².

⁴¹ Questionar a atuação interativa de outrem é uma atividade recorrente na escrita colaborativa do gênero webaula. Há uma espécie de controle, que denota as atividades epilinguísticas, na interação escrita que ocorre entre os interlocutores quando eles fazem perguntas, questionam as ações linguísticas dos demais sujeitos que escrevem colaborativamente.

⁴² Travaglia (2006, p. 33-35), ao tratar sobre a gramática reflexiva, também faz uma descrição das atividades de linguagem. Ele explica que as atividades epilinguísticas fazem uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa. Faremos, na análise dos dados, uma relação entre as atividades epilinguísticas com as competências comunicativas desenvolvidas por cada interlocutor que participa da escrita colaborativa da webaula.

Já as *atividades metalinguísticas* são aquelas que tomam a linguagem como objeto, que analisam a linguagem como a construção de conceitos, classificações, etc. A linguagem, e não a reflexão vinculada ao próprio processo interativo, torna-se o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação. Sobre essas atividades, Geraldi (2003) faz uma interessante observação. Segundo ele, dependendo do nível de escolaridade dos sujeitos⁴³ que intervêm no processo interativo, é possível detectar nesse processo a presença de certos conceitos gramaticais, cuja pertinência, dependendo da situação comunicativa, será “definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, na pronúncia, etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos linguísticos utilizados” (op. cit., p. 25).

No que se refere à escrita colaborativa do gênero webaula, o nível de escolaridade dos sujeitos envolvidos na produção pode ser correlacionado ao nível de especialidade para detecção/resolução de problemas determinados e específicos percebidos no texto durante o processo de produção. Essa discussão sobre as atividades de linguagem se revela também uma boa orientação para analisarmos os enunciados desenvolvidos pelos sujeitos que produzem de forma colaborativa o gênero webaula sujeitos que produzem de forma colaborativa o gênero webaula. Essa análise, que será desenvolvida no capítulo 5, está previamente pautada nas seguintes premissas⁴⁴:

- a) É para o outro que se produz o texto. O outro é a medida dos modos de enunciação.
- b) É no processo de produção de sentido que o outro se inscreve e não no texto.
- c) É a presença do outro que torna o texto um produto acabado e ao mesmo tempo aberto em si mesmo.
- d) É pela presença do outro que o sentido do texto, já na produção, é um sentido construído a dois [ou mais interlocutores].

Se entendermos que o outro é e medida para os modos de enunciação, devemos levar em consideração as enunciações que se imbricam na escrita colaborativa do gênero webaula (em forma de conteúdo temático do texto didático-digital e em forma de interlocuções entre os sujeitos das caixas de comentários) e que os sentidos são construídos na interação com

⁴³ Esse nível de escolaridade ao qual Geraldi se refere ao tratar das atividades metalinguísticas pode nos orientar também no trabalho com as competências comunicativas dos interlocutores da produção didático-digital-colaborativa, foco desse estudo de tese. Veremos na análise do *corpus* que há graus e níveis de intervenção no texto do outro a depender da maior ou menor competência dos sujeitos. Isso implica diretamente nas etapas de construção da webaula e no resultado do produto final que é postado no ambiente virtual de aprendizagem.

⁴⁴ Para essas premissas, tomamos como base Geraldi (2003).

o outro em um jogo de negociações que acontece diretamente no texto por meio da escrita. Foi para compreender esse jogo enunciativo que tomamos o enfoque dialógico discursivo e o enfoque didático de modelos de composição escrita como base para a descrição das fases de produção didática-digital-colaborativa e dos sujeitos.

Explicadas as três principais fases implicadas na produção do gênero webaula (fase individual, mediada e hipertextual), seguimos para o estudo das etapas presentes em cada fase de produção. Em cada uma das fases, destacaremos as principais estratégias textuais implicadas no processo de escrita que estão diretamente envolvidas no processo de escrita colaborativa. São elas a textualização, a revisão e a retextualização. A tabela a seguir indica as fases e as respectivas etapas principais de produção didática-digital-colaborativa.

Quadro 7 – Fases e etapas de produção didático-digital-colaborativa

| Fases do processo de produção | Principais etapas de cada fase |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| Produção Didática Individual | Textualização |
| Produção Didática Mediada | Revisão |
| Produção Didática Hipertextual | Retextualização |

Fonte: Elaborado pela autora

No próximo subtópico, iniciamos a descrição do procedimento a textualização com o foco da primeira fase de produção da webaula – a produção didática individual. Nela veremos como a textualização é avaliada pelos sujeitos durante o processo didático de produção colaborativa de um gênero como a webaula.

5.2 Produção didática individual

Vimos no tópico 5.1 que atividades linguísticas refletem os recursos expressivos empregados no texto, e vão construindo (e reconstruindo) o texto. Compreendemos que elas são praticadas nos processos interacionais que o sujeito realiza para se comunicar em função de uma progressão/continuidade temática e dos recursos linguísticos empregados nessa atividade. Também vimos que o texto se ancora num contexto situacional a partir da tomada de decisão do gênero e que esse gênero produz determinado discurso. Esse discurso produzido contém relações semânticas e pragmáticas que se dão entre os elementos no interior do próprio texto, como vimos na descrição das atividades linguísticas.

Pretendemos aqui refletir sobre a forma de textualizar e de realizar as estratégias linguísticas⁴⁵ na primeira etapa da produção escrita do material didático para a EaD. Matêncio (2002) explica que há três tipos de estratégias: *as linguísticas, as textuais e as discursivas*. As estratégias linguísticas seriam as operações linguísticas de organização da informação, de construção de tópicos, de equilíbrio entre informações dadas e novas, de formulação do texto, de modos de dizer, de progressão referencial, de retomada de referentes e de remissão a referentes (explícitos ou não). Já as estratégias textuais se referem aos tipos [ou sequências] textuais através dos quais as sequências linguísticas dos textos ganham uma função (tipo narrativo, dissertativo, argumentativo, injuntivo ou dialogal) e à superestrutura do gênero textual (seu esquema global), enquanto as estratégias discursivas remetem ao evento de interação do qual o texto emerge, remete à assunção, pelos sujeitos, de lugares e papéis sociais, à delimitação de propósitos comunicativos e espaços e tempos da interação, aos mecanismos enunciativos como a diafonia, a polifonia e a modalização.

Podemos dizer que as operações linguísticas têm a ver tanto com as relações co-textuais (relações internas entre texto e texto), quanto com as relações contextuais (relações socioculturais e situacionais específicas) e que essas relações fazem emergir um sujeito histórico e dialogicamente construído (MARCUSCHI, 2008). Será a partir da teoria dialógica do discurso que discutiremos textualidade e as estratégias de textualização que acontecem especialmente na fase de produção didática individual. Como vimos, o professor conteudista escreve a primeira versão da webaula, no formato digital (Word), e essa versão constitui, como os sujeitos chamam no processo de produção colaborativa, o conteúdo bruto do texto que está sendo desenvolvido. Esse conteúdo bruto passa por um processo de transposição didática feito pelo conteudista a partir do Plano de Unidade Didática (PUD).

Com base em Marcuschi, tomamos texto como a unidade máxima de funcionamento da língua, porém não uma unidade do tipo das unidades formais da língua, mas sim uma unidade funcional de natureza discursiva, cuja forma é apenas uma realização específica do texto em constituintes linguísticos de natureza morfossintática e lexical. Dessa forma, “o que faz um texto ser texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 89). Sendo assim, os textos, a partir de uma visão sociointerativa, operam em contextos comunicativos cuja funcionalidade da língua ocorra como

⁴⁵ Questões como estilo e composição do gênero webaula elucidadas no capítulo 2 a partir da teoria dialógica do discurso bakhtiniana serão correlacionadas no capítulo 6 de análise desta tese.

uma atividade enunciativa. Para Marcuschi, quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que os usos linguísticos; ensinam-se as operações discursivas de produção de sentido dentro de uma determinada cultura, que trazem certos gêneros como formas de ação linguística.

Para Cavalcante et al. (2014), o reconhecimento do estatuto do texto e de sua consequente coerência só é possível se levarmos em consideração o contexto de produção. Os autores explicam que o texto é considerado coerente, entre outros motivos, por se adequar à situação de interação prevista no contexto de produção. A partir dessa premissa, entendemos que, no contexto de análise desta pesquisa, as estratégias de textualidade são definidas pelo contexto de produção e não apenas por propriedades imanentes ao texto. Assim, a partir do conhecimento do professor conteudista sobre o gênero que produz e sobre o contexto sociointerativo do qual participa como produtor textual, ele (conteudista) usará estratégias de textualidade em sua composição escrita, a fim de satisfazer um conjunto de condições que promovem a produção de sentidos com o texto.

Sobre essa produção de sentidos, Cavalcante et al. (2014, p. 21) argumentam que a existência de um texto está sujeita à possibilidade de se atribuir coerência a uma dada ocorrência comunicativa (não exclusivamente linguística). Para os autores, “a coerência surge da percepção de uma unidade negociada de sentido que depende da interação argumentativa do locutor, da coparticipação do interlocutor, das indicações marcadas na superfície do texto e de um vasto conjunto de conhecimentos compartilhados”. Por isso, na análise das estratégias de textualidade observadas em uma produção didático-digital-colaborativa como a que descrevemos neste estudo, levamos em consideração os elementos contextuais e interacionais presentes na avaliação que os sujeitos fazem ao tentarem perceber unidade de sentido. Essas estratégias de textualização são feitas na fase de produção individual e avaliadas na fase de produção mediada pelos sujeitos que escrevem de forma colaborativa o gênero webaula.

A seguir, reproduzimos, em forma de imagem, a primeira página do conteúdo bruto (primeira versão da webaula) escrito pelo professor conteudista do curso de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do IFCE. Veremos que existe uma sequência textual característica do gênero webaula que é construída como um texto composto por seções didáticas, comuns nos livros didáticos, por exemplo. Nessa sequência, o professor conteudista desenvolve seções comuns na escrita didática, como título da aula, apresentação da aula, objetivos gerais da aula, título do tópico, objetivos específicos do tópico, introdução do tópico e conteúdo informacional da aula propriamente dito. Essas seções seriam o que Koch (2004, p.

44) chama de fatores de contextualização prospectivos, pois elas permitem avançar as expectativas do leitor sobre o texto, situando-o em um universo contextual de interação. Embora esses elementos pareçam não ser necessários para a constituição da textualidade, eles contribuem para a contextualização (MARCUSCHI, 2012, p. 39) e são muitas vezes decisivos para indicar a progressão do texto e para proporcionar a compreensão do gênero webaula pelo leitor.

Essa forma de separação em seções é feita a fim de proporcionar aos leitores do gênero webaula (alunos que estudam na modalidade a distância) condições de acesso à compreensão do texto para que ele seja interpretado sem maiores problemas. Por outro lado, não é, porém, o fato de o texto estar dividido em seções temáticas que por si só garantirá sua inteligibilidade, mas sim o atendimento conjunto de condições sociais de uso e o uso, discursivamente orientado, das operações de textualidade presentes no texto que darão base para a compreensão.

Nas figuras que apresentamos a seguir, vemos as duas primeiras páginas do conteúdo bruto de uma webaula do curso de EPCT produzida pelo professor conteudista da disciplina de Informática Educativa. A amostra se refere à terceira aula dessa disciplina. Cada uma das seções requer estratégias de textualização que se referem mais especificamente aos aspectos linguísticos (o ato de escrita verbalmente produzido).

Figura 18 – Aula 3 da disciplina de Informática Educativa: título e apresentação da aula

**INFORMÁTICA EDUCATIVA
LICENCIATURA EM EPCT**

AULA 3 - Ambientes Informatizados de Ensino e Aprendizagens e Recursos Educacionais Abertos

Olá, aluno(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, lembram? Também vimos que os *softwares* e aplicativos não eram 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!

Conheceremos as potencialidades dos Ambientes Virtuais com o propósito de identificar estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem dos integrantes destes ricos espaços de encontro mediado pelas tecnologias da informação e comunicação. Veremos os Recursos Educacionais Abertos (REA) que permitem o exercício da generosidade intelectual em uma proposta colaborativa. Será uma aula muito produtiva. Vamos começar?

Fonte: Elaborada pela autora.

Sabemos que o primeiro elemento que desencadeia expectativas sobre um texto é o título. Ele serve como fio condutor para as inferências feitas pelos interlocutores (KOCH e ELIAS, 2009), como ativador de conhecimentos prévios necessários para a compreensão, pois permite fazer previsões, levantar hipóteses, que serão testadas pelos interlocutores ao longo de sua interação com o texto.

Na figura 18, podemos observar que o conteduidista faz uma interlocução direta como os alunos na seção de apresentação da aula, pelo uso do vocativo (Olá, aluno(a)!), dos verbos na primeira pessoa do plural (estudaremos, conheceremos) e de frases retóricas com interrogativas diretas (perguntas diretas aos alunos, as quais tentam simular uma interação face a face). Nessa interlocução, ele retoma o que foi visto nas aulas anteriores e explica o que será estudado na aula. Esse tipo de escrita é socialmente reconhecido e aceito como escrita didática comum em gêneros didáticos escolares e acadêmicos. Por isso, essas estratégias de interlocução são esperadas e fazem parte da tentativa de manter o tom dialogal necessário a um material didático para a EaD. A seguir, apresentamos a continuação da aula.

Figura 19 – Aula 3 de disciplina de Informática Educativa: objetivos gerais e objetivos específicos do tópico 1

| |
|---|
| <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender os ambientes virtuais enquanto interfaces educacionais • Reconhecer situações didáticas em ambientes informatizados de aprendizagens • Conhecer tanto estratégias de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais como recursos educacionais abertos. <p>TÓPICO 1 - Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as possibilidades educacionais dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem • Analisar os limites e as possibilidades de uso das ferramentas dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem |
|---|

Fonte: DEaD, IFCE.

Depois da apresentação da aula, são colocados os objetivos gerais da aula, o título do tópico 1 e os objetivos específicos do tópico. Neles a figura do aluno é reconhecida como o foco dos objetivos, isto é, como aquele que deverá alcançar tais metas ao final da leitura da webaula. Os objetivos atuam como um critério de focalização (KOCH, 2004) e resumem as ações de aprendizagem que devem ocorrer pelo aluno ao final de leitura da webaula.

Em seguida, inicia-se a introdução do conteúdo informacional (argumentação e exposição do tópico de aula) que orienta o aluno sobre as ideias que serão discutidas no tópico em questão. Vejamos a seguir um exemplo de introdução do tópico 1 da aula 3 da disciplina de Informática Educativa. Nela, o contedista pauta sua argumentação no atual cenário de formação mediado pelas tecnologias midiáticas.

Figura 20 – Aula 3 de disciplina de Informática Educativa: introdução do tópico 1

| |
|--|
| <p>Como já foi possível perceber nas aulas anteriores, o dinamismo caracterizado pelos avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, na sociedade contemporânea, provoca profundas mudanças no mundo do trabalho e no âmbito educacional. São muitas as discussões na busca de novos paradigmas para pensar a organização e estruturação dos contextos atuais de formação mediados pelas tecnologias midiáticas. Neste cenário de ampliação das tecnologias, o que se põe em questão não é o uso dos aparatos tecnológicos e sim as possibilidades múltiplas de interagir com os diversos mundos que se cruzam e as inúmeras oportunidades de articulação entre diferentes formas de saber que precisam ser revistas.</p> |
|--|

Fonte: DEaD, IFCE.

Como podemos observar, existem, nessas sequências textuais, estratégias de textualização desenvolvidas pelo conteudista na fase de produção didática individual que tentam estabelecer e manter a continuidade, a articulação, a progressão temática e a informatividade entre o conjunto dos enunciados e o tópico discursivo. Para que isso ocorra, é preciso levar em consideração não apenas a estrutura básica da tipologia argumentativo-expositiva de introdução → desenvolvimento → conclusão presente nos gêneros acadêmicos, mas também as seções didáticas previamente estabelecidas que marcam os gêneros didáticos como a webaula (além dos recursos multissemióticos) de modo que os enunciados sejam interpretáveis como uma unidade temática. A seguir, na figura 20, temos um exemplo do desenvolvimento da aula 3 da Disciplina de Informática Educativa, em que o conteudista textualiza o conteúdo didático por meio de elementos que garantam a unidade de sentido e que deixem claro o propósito comunicativo do texto.

Figura 21 – Aula 3 da disciplina de Informática Educativa: conteúdo informacional

Repensar a educação nesse contexto ultrapassa a perspectiva tecnicista de aprender a lidar com as tecnologias, armazenando, transmitindo e estocando informações em uma via única de comunicação. O grande desafio da educação centra-se exatamente na produção de conhecimento em rede, em que todos os sujeitos conectados são responsáveis e participantes coletivos da construção de saberes significativos e contextualizados. Nessa formação, incentiva-se o pensar crítico e criativo pautado em noções de ética, solidariedade e colaboração.

As técnicas de comunicação e o papel da informática com base digital não seria o de criar as máquinas de ensinar ou, ainda, de substituir o homem, promovendo uma 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).

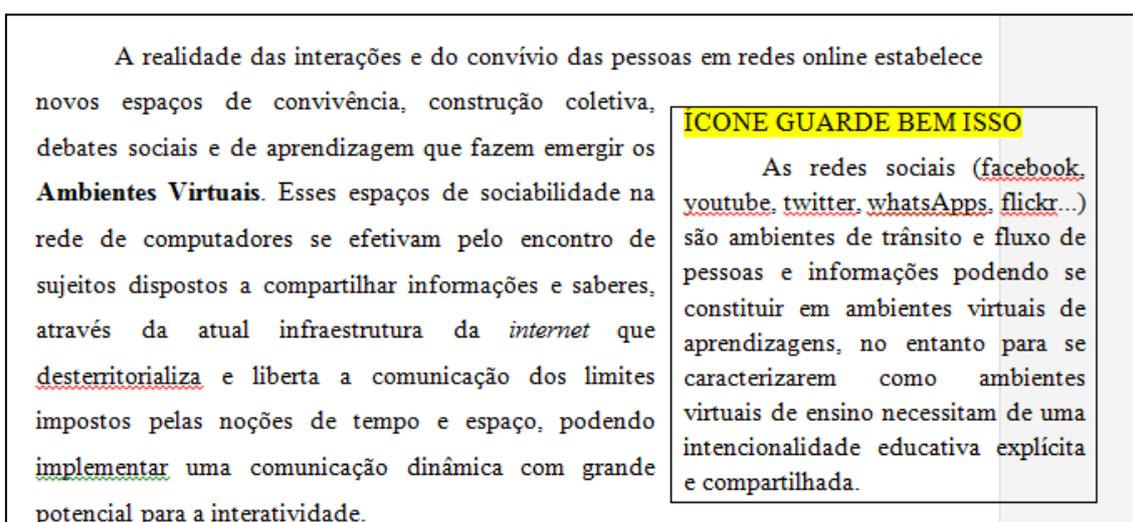
Fonte: DEaD, IFCE.

Quando analisamos o conteúdo presente na figura 21, vemos que as estratégias de interlocução direta percebidas na apresentação e na introdução do tópico dão lugar a uma estrutura tradicional de argumentação presente nos gêneros acadêmicos. Essa estrutura é marcada pela apresentação do tema discutido a partir de uma opinião geral e da exposição dos fatos e acontecimentos para o interlocutor. Essa apresentação constitui a base para a progressão e a continuidade dos argumentos que serão articulados no desenvolvimento, a fim de que se chegar à síntese da aula na última seção temática dedicada ao fechamento do tópico.

Na webaula, também há ícones, links, áudios e vídeos que são postados no ambiente virtual de aprendizagem na última etapa da produção colaborativa (fase didática hipertextual).

Na figura 22, a seguir, é possível perceber a indicação que o professor conteudista faz em seu texto de um ícone chamado “Guarde bem isso”. O conteúdo informacional desse ícone obviamente deverá seguir os mesmos critérios de textualidade, ainda que ele, ao ser postado no AVA, passe por uma transformação do material escrito (material impresso) em webaula (material hipertextual) na última fase de produção.

Figura 22 – Aula 3 de disciplina de Informática Educativa: conteúdo informacional com indicação de ícone



Fonte: DEaD, IFCE.

Nas figuras analisadas, vimos então que existem seções que atuam como fatores de contextualização prospectivos e fatores de contextualização que salientam o tópico discursivo, como os ícones, os quais favorecem a continuidade temática e a progressão textual. Para Koch e Elias (2009), o suporte textual também atua como fator de contextualização, pois ajuda a ancorar o texto numa situação comunicativa e auxilia no estabelecimento da coerência. No caso da webaula, então, tanto as seções didáticas, os recursos multissemióticos, bem como o suporte (o ambiente virtual de aprendizagem) se destacam como contextualizadores que oferecem importantes pistas aos alunos para a construção dos sentidos do texto.

No que se refere ao estabelecimento da coerência textual, Cavalcante (2014) explica que uma boa ferramenta para avaliarmos as quebras localizadas de coerência do texto são as metarregras formuladas por Charolles (1978) e difundidas por Val (1999) no Brasil. Cavalcante

(2014) destaca as metarregras da continuidade, da progressão, da não contradição e da articulação⁴⁶.

Para fins de análise da escrita colaborativa, nesta pesquisa, consideramos as metarregras da continuidade, da progressão, da não contradição e da articulação; o fator de textualidade informatividade e a heterogeneidade constitutiva, como operações de textualidade empreendidas pelos vários produtores do texto de uma webaula. Sendo assim, é possível já na primeira fase de produção, a chamada *fase de produção didática individual*, identificar a ocorrência de operações de textualidade realizadas pelo professor conteudista, como primeiro produtor do texto. Sabemos que essas operações permeiam todas as fases de produção colaborativa em maior ou menor grau, no entanto a análise da adequação ou mesmo da ausência de uso dessas operações acontece propriamente depois da fase de escrita individual, uma vez que, a partir da segunda fase, os outros produtores passam a interferir no texto base.

Começamos, assim, por descrever e exemplificar as principais operações de textualidade que estão presentes na primeira fase de produção didática. Permitimo-nos neste ponto fazer um recorte, bem como uma escolha teórica, e utilizar definições advindas da linguística textual sem antes tê-las citado na chamada fundamentação teórica deste trabalho. Explicamos por que conscientemente contrariamos um procedimento corriqueiro em trabalhos da área de linguística aplicada: não é foco desta investigação tratar de minúcias da composição de textos, mas sim do que poderíamos chamar de análise da macrotarefa da escrita colaborativa de webaula. Dessa forma, acreditamos ser suficiente aqui citar e discorrer brevemente sobre alguns conceitos já bastante aceitos na área de linguística textual e deixamos uma discussão mais aprofundada sobre esses aspectos para trabalhos vindouros. Passemos à análise e exemplificação das operações de textualidade.

Sabemos que um texto é (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente, se ele contiver, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita. Esses elementos garantem a unidade temática constitutiva do texto e são expressos por retomadas pronominais, artigos definidos e pronomes demonstrativos, repetições e substituições lexicais, por indicações de recuperação de informações pressupostas ou consideradas inferíveis pelos interlocutores. Essa estratégia de retomada/repetição de elementos e ideias no decorrer do texto é chamada de **continuidade** (VAL, 1999).

⁴⁶ Val (1999) fez uma adaptação das metarregras de Charolles (1978). Nesta pesquisa tomamos como referência Val (1999) e Cavalcante (2014), que segue a adaptação de Val, não o texto original de Charolles (1978).

Cavalcante (2014, p. 34) esclarece que as repetições conferem unidade ao texto, já que um dos fatores que fazem com que se perceba o texto como um todo único é a permanência no desenvolvimento do texto de elementos constantes. Se voltarmos às figuras 20 e 21, que ilustram o conteúdo informacional do tópico 1 da aula 3 de Informática Educativa, veremos que há uma tentativa de manutenção do tópico discursivo (tema central de um texto) que gira em torno da discussão sobre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Cavalcante et al. (2014, p. 25) explicam que uma das formas de estabelecer ligação entre as partes do texto transcorre pela retomada de elementos textuais por meio de expressões nominais (expressões referenciais). Esse conjunto de expressões nominais contribui para estabelecer os referentes do texto.

Dessa forma, entendemos, segundo Cavalcante et al., que retomadas de um mesmo referente, – como neste cenário, nesse contexto, esses espaços –, marcam o percurso de uma cadeia correferencial. Esse percurso é construído pelo conteudista para indicar uma cadeia em torno de um referente – <novos espaços de convivência>. Assim, é comum que o desenvolvimento dos referentes no texto demande o acionamento de novas expressões lexicais. Essas expressões podem vir acompanhadas do artigo definido (o uso dos aparatos tecnológicos, a perspectiva tecnicista, o grande desafio da educação); podem vir como repetições lexicais no texto (educação, comunicação, espaços, tecnologias); ou como substituições lexicais (novos paradigmas → diferentes formas de saber, o mundo do trabalho → diversos mundos que se cruzam, tecnologias midiáticas → aparatos tecnológicos, produção de conhecimentos em rede → participantes coletivos da construção de saberes significativos, etc.). Esse modo de estabelecer e manter a informação temática no texto da webaula procura garantir a manutenção da continuidade textual. Os exemplos dados mostram, assim, como o professor conteudista procura atender ao princípio de continuidade temática.

Cavalcante (2014) explica que, para que um texto seja internamente coerente, também é preciso respeitar princípios lógicos elementares, os quais garantam que, no seu desenvolvimento, não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma recorrência anterior, ou deduzível desta por inferência. Esse é o princípio de **não contradição**. Esse princípio não diz respeito somente à lógica interna do texto, uma vez que, externamente, o texto não pode contradizer o mundo a que se refere. Cavalcante esclarece que o mundo representado no texto não precisa ser necessariamente o mundo real, mas explica que “o mundo textual tem que ser compatível com o mundo que o texto representa em um dado gênero” (CAVALCANTE, 2014, p. 36). Entendemos assim que a não contradição

se aplica também às relações entre texto e contexto, no sentido de que a aceitação de um texto como coerente depende do interlocutor encontrar compatibilidade entre o mundo textual e seu próprio conhecimento de mundo, seu conjunto de crenças e valores.

Val (1999, p. 25) igualmente elucida que um texto precisa respeitar os elementos lógicos elementares e não contradizer o mundo a que se refere, haja vista que o mundo textual tem que ser compatível com o mundo que o texto representa. Segundo a autora, o princípio de não contradição se aplica não só ao plano conceitual, mas também ao plano da expressão. No contexto da não contradição, Val traz para a discussão o termo “modalidade”. Segundo a autora, a modalidade é outro elemento do funcionamento discursivo que faz alusão à atitude do produtor do texto tanto em relação ao conteúdo proposicional e ao valor de verdade de seu enunciado, quanto em relação ao próprio interlocutor. Dessa forma, se levarmos em consideração que o mundo textual pode se expressar linguisticamente por meio do emprego de verbos, expressões e construções textuais, o emprego contraditório desses recursos também pode acarretar dificuldades à interpretação do discurso, uma vez que contraria as expectativas do interlocutor (VAL, op. cit.).

Assim, no que se refere ao elemento “modalidade” no estudo do critério da não contradição, podemos avaliar essa estratégia discursiva quando o professor conteudista faz uma estreita relação entre os objetivos gerais da aula, os objetivos específicos do tópico e o que ele desenvolveu no conteúdo informacional do texto. Isso quer dizer que o conteúdo proposicional indicado pelos objetivos gera um valor de verdade que será (ou não) confirmado não só pelos alunos (interlocutores finais do gênero webaula), mas também pelos outros sujeitos que participam do processo de escrita colaborativa. Caso contrário, isto é, caso não se confirmem as expectativas do interlocutor na construção da argumentação do texto pretendida nos objetivos, a estratégia da não contradição terá isso desrespeitada pelo produtor do texto na primeira fase da escrita colaborativa.

Vamos representar a figura 23, a fim de analisarmos novamente o critério da não contradição. Nosso foco é perceber a contradição que existe entre o que foi planejado como objetivos gerais e específicos tanto da aula 3 quanto do tópico 1 pelo professor conteudista e a possibilidade de realização desses objetivos ao final da leitura da webaula pelos alunos.

Figura 23 – Aula 3 de disciplina de Informática Educativa: objetivos gerais e objetivos específicos do tópico 1 (análise da não contradição)

| |
|--|
| <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender os ambientes virtuais enquanto interfaces educacionais • Reconhecer situações didáticas em ambientes informatizados de aprendizagens • Conhecer tanto estratégias de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais como recursos educacionais abertos. <p>TÓPICO 1 - Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as possibilidades educacionais dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem • Analisar os limites e as possibilidades de uso das ferramentas dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem |
|--|

Fonte: DEaD, IFCE.

Ao analisar a figura 23, temos que os objetivos desenvolvidos na webaula criam um horizonte de compatibilidade entre o que está proposto e o que se efetiva no texto. A manifestação desse horizonte de compatibilidade entre o que está proposto como objetivo e o que é realizado textualmente para atingir esses objetivos ocorre também por meio dos verbos escolhidos para cada um dos objetivos (compreender, reconhecer, conhecer – objetivos gerais da aula 3; identificar e analisar – objetivos específicos do tópico 1), os quais criam, nos sujeitos que participam da webaula, uma expectativa que tem estreita relação com o princípio da não contradição.

Dessa maneira, ao final da leitura da webaula sobre Ambientes Informatizados de Ensino e Aprendizagens e Recursos Educacionais Abertos, tantos os interlocutores que produzem colaborativamente a webaula (DE, revisor, conteudista⁴⁷), como os interlocutores previstos que acessam a webaula (os alunos do curso de EPCT) tomam os objetivos propostos na webaula como norte e esperam que eles sejam cumpridos, levando-se em consideração também as demais estratégias de textualidade.

Tomemos como exemplo o segundo objetivo específico do tópico 1, *analisar os limites e as possibilidades de uso das ferramentas dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem*. Segundo o horizonte de compatibilidade estabelecido pelo que se espera do

⁴⁷ O conteudista faz, no procedimento da reversibilidade, uma avaliação sobre o conteúdo bruto que ele escreveu. Ele observa as inferências feitas em seu texto e toma uma atitude responsiva sobre a entoação avaliativa feita pelos outros sujeitos. Essa atitude responsiva pode ser alterar o texto conforme as indicações avaliativas; aceitar as alterações feitas em seu texto; ou manter o texto original produzido na fase individual. Veremos mais detalhadamente esse processo de entoação avaliativa, reversibilidade e atitude responsiva no capítulo de análise.

gênero, a expectativa gerada pelo objetivo é a de que, ao final do tópico 1 da aula 3 (que somam sete páginas escritas pelo professor conteudista), os limites e as possibilidades de uso das ferramentas dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem serão analisados. Nesse contexto de enunciação, é verdadeiramente possível que os alunos analisem os limites e as possibilidades dos usos das ferramentas de ambientes virtuais em um texto didático como a webaula?

Essas reflexões nos ajudam a perceber como os objetivos assumem um valor de verdade no enunciado proposto pelo conteudista e como a relação entre o(s) interlocutor(es) se estabelecem em relação ao conteúdo proposicional. Estamos, dessa forma, levando em consideração o funcionamento do discurso e fazendo uma estreita relação com o princípio da não contradição.

Como se trata ainda da primeira versão do texto bruto produzido na fase didática individual, talvez essa contradição seja indicada ou corrigida pelos outros sujeitos que participam da produção colaborativa (DE e revisor). Sabemos, então, que os fatos que denotam o mundo representado textualmente devem estar diretamente relacionados, encadeados, articulados. Essa relação como os argumentos são apresentados no texto, e a forma como eles se encadeiam uns com os outros é característica da metarregra da articulação.

Val (1999, p. 27) explica que a articulação tem a ver com a maneira como os fatos e os conceitos apresentados se encadeiam no texto, como se organizam, como exercem relações uns com os outros e como essas relações podem ser avaliadas. Para Val, avaliar a articulação compreende verificar se as ideias desenvolvidas no plano discursivo do texto têm a ver com as outras ideias nele apresentadas e de analisar que tipo específico de relação tais ideias estabelecem. Se focalizarmos o plano microestrutural, veremos que a articulação se realiza em termos de uso de conectivos e articuladores, que sinalizam as relações semânticas entre as orações e partes do texto e indicam ao interlocutor a ordenação e a organização concebidas pelo locutor.

Sobre os articuladores textuais na argumentação, Koch e Elias (2016, p. 121) explicam que as marcas responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais (orações, períodos, parágrafos, sequências maiores) de qualquer extensão são denominadas articuladores textuais, operadores de discurso ou marcadores discursivos. Esses articuladores atuam em três diferentes níveis e têm um importante papel para o estabelecimento da coesão, da coerência e da organização argumentativa no texto. Os três níveis de articuladores são o nível da organização global do texto (articulações entre as sequências ou partes maiores do texto), o

nível intermediário (encadeamento entre parágrafos e períodos), e o nível microestrutural (encadeamento entre orações e termos da oração).

Ainda segundo Koch e Elias, os articuladores textuais podem assumir variadas funções no texto. No caso dos textos didáticos-digitais produzidos para alunos que estudam na EaD, bem como em outros textos argumentativos, a estratégia da articulação feita pelo professor conteudista seria pautada no estabelecimento da relação entre dois enunciados distintos, no qual o segundo é encadeado com o primeiro que foi tomado como tema. Teríamos nesse caso como foco de análise dos operadores discursivos usados no texto não apenas as relações lógico-semânticas que ocorrem entre o conteúdo de duas orações, mas também os articuladores discursivo-argumentativos que determinam justamente a relação entre enunciados diferentes.

Esses articuladores, conforme Koch e Elias (op. cit), determinam a orientação argumentativa do enunciado que introduzem e estabelecem como relações a *conjunção* (operadores que ligam argumentos que apontam para a mesma conclusão); a *disjunção* (operadores que ligam argumentos que levam o interlocutor ou a aceitar a opinião presente no primeiro argumento ou a refutá-la); a *contrajunção* (operadores que ligam argumentos que apontam para orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a orientação do enunciado introduzido pelo articulador – como o “mas”, por exemplo); a *explicação* (operadores que iniciam um argumento para a tese/opinião expressa no enunciado anterior); a *comprovação* (operadores que ligam argumentos que apresentam provas de que o que foi expresso no enunciado relacionado é verdadeiro); a *conclusão* (operadores que introduzem um enunciado de valor conclusivo em relação ao enunciado anterior); *comparação* (operadores que estabelecem relação entre um termo comparante e um termo comparado de igualdade, superioridade e inferioridade); a *generalização* (operadores que estabelecem relação em que o segundo enunciado exprime uma generalização do fato contido no primeiro); a *especificação* (operadores que estabelecem relação em que o segundo enunciado particulariza uma declaração mais geral apresentada no primeiro); e a *correção* (operadores que estabelecem relação em que o segundo enunciado corrige ou redefine o conteúdo do primeiro).

Outro tipo de articuladores muito presentes no texto da webaula são os articuladores de organização textual e os metadiscursivos. Os articuladores de organização textual orientam a interpretação do texto e organização espacial, sinalizando a abertura, a intermediação e o fechamento da composição escrita no gênero. Como exemplos desses articuladores

organizacionais, temos as seguintes passagens escritas pelo conteudista no texto-base da aula 3 de Informática Educativa:

- a) 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 (...).
- b) 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, lembram?
- c) Vamos, **agora**, investigar, pesquisar e descobrir repositórios e sites que disponibilizam REA com possibilidades de trocas permanentes, remixagens, recriações criativas e éticas na socialização do conhecimento.
- d) Tivemos, **nos últimos anos**, a inserção dos computadores nas salas de aula e a desmistificação das máquinas de ensinar de Skinner (...).
- e) **Atualmente** temos os REAs que avançam na proposta dos objetos de aprendizagens pelas possibilidades de compartilhamento e adaptação, promovendo uma reconfiguração em termos de autoria (...).

Já os articuladores metadiscursivos introduzem comentários ora sobre o modo como o enunciado foi formulado, ora sobre a própria enunciação. Koch e Elias explicam que, de acordo com a função que esses articuladores assumem, eles podem ser modalizadores (realmente, logicamente, obviamente, etc.); delimitadores de domínio (pedagogicamente, linguisticamente, sociologicamente, etc.), voltados para a formulação textual⁴⁸ (em resumo, em primeiro lugar, além disso, etc.); e evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem (quer dizer, em outras palavras, digamos assim, etc.).

Esse estudo do princípio da articulação e dos articuladores usados na argumentação, como estratégia discursiva empreendida pelo professor conteudista na primeira fase da produção do texto da webaula, é interessante para observamos como o produtor textual encadeia seus enunciados para a construção dos sentidos em um texto didático-acadêmico. Por meio da análise dos articuladores, podemos ter uma noção de como o caráter dialogal e estilístico é desenvolvido no texto. A essa análise se relaciona muito bem a metarregra da progressão, como

⁴⁸ Os articuladores voltados para a formulação textual, segundo Koch e Elias (2016, p. 148), exercem três funções: a) indicar o estatuto de um segmento textual em relação aos anteriores como ocorre quando usamos marcadores; b). introduzir tópico; e c) interromper ou reintroduzir o tópico.

uma tentativa de manter a unidade temática e a ela oferecer uma contribuição semântica constantemente renovada.

Já sabemos que o texto precisa manter a unidade temática e que precisa se desenvolver, a fim de mostrar que tem algo a dizer. A progressão de um texto é justamente a apresentação de novos temas ou subtemas relacionados ao tema central, trazendo novos comentários sobre os temas já introduzidos. Segundo Cavalcante (2014, p. 34), é preciso, além da retomada de conceitos, que o texto apresente informações novas a respeito dos elementos retomados para que o sentido do texto progrida. Para a autora, a progressão é obtida a partir da adesão de novos conceitos e informações aos elementos responsáveis pela continuidade.

Koch e Elias (2016) explicam que, quando lemos um texto argumentativo,

acompanhamos o raciocínio do autor, identificamos os seus argumentos, ativamos vários conhecimentos, preenchemos lacunas, e construímos sentido. E tudo acontece porque o autor, pensando no objetivo e no leitor de seu texto, elege um tema ou assunto e o desenvolve, observando um equilíbrio variável entre duas exigências fundamentais: repetição (retroação) e progressão. Ou seja, o autor remete a algo que já está presente na memória do leitor e, considerando essa base, vai acrescentando informações novas, que, por sua vez, passarão a constituir suportes para informações subsequentes. (KOCH e ELIAS, 2016, p. 85).

Após discorrer sobre as metarregras de coerência, destacamos a informatividade como fator de textualidade constitutivo do texto didático-acadêmico. Val (1999) afirma que o interesse do interlocutor pelo texto vai depender do grau de informatividade presente na composição textual. A informatividade diz respeito ao grau de previsibilidade da informação veiculada pelo texto. Um texto será menos informativo quanto mais previsível for a informação por ele trazida. Assim, em função da progressão e da informatividade, o produtor seleciona as palavras e distribui a informação no texto, cabendo ao interlocutor calcular o sentido da informação com maior ou menor facilidade. O sujeito que escreve o texto didático-acadêmico, portanto, organiza a progressão temática em função da suficiência de dados previstos para o tema.

Sobre a suficiência de dados, Antunes (2010, p. 74) destaca a relevância informativa e sua relação com o maior e o menor grau de novidade, seja ela expressa pela forma ou pelo conteúdo. Para a autora, quanto mais o texto apresenta novidades, quanto mais foge de obviedades, mais ele é relevante. Antunes, porém, ressalta que o grau de novidade requisitado para o texto é determinado por razões contextuais e que, em cada situação sociodiscursiva, a relevância informativa é avaliada. No texto da webaula, por exemplo, os sujeitos que escrevem o texto didático-digital comumente buscam simular diálogos com os interlocutores quando

pretendem anunciar novidades conceituais, ou seja, quando pretendem trazer ao texto novas informações. Eles fazem uma espécie de interlocução direta com o leitor (aluno), na qual destacam a progressão temática e a relevância informática do conteúdo. Na figura 24 a seguir, vemos que há uma ruptura no fluxo do discurso indireto do texto para que seja colocada uma pergunta direta (discurso direto) ao aluno, a fim de simular um diálogo e provocar o aluno sobre novas informações sobre o tema.

Figura 24 - Relevância informativa e interlocução direta. Aula 3 da disciplina de Projetos Políticos Pedagógicos e Processo de Planejamento

The image shows a screenshot of a web-based educational interface. The main text area contains the following passage:

No que se refere à primeira, a educação, além das demandas individuais, referentes às necessidades formativas ou de aprendizagem dos sujeitos, base de todo e qualquer processo educativo, devem-se considerar as demandas da educação consubstanciadas nas leis que regem a educação nacional e nas literaturas sobre o assunto específico. Mas quais demandas seriam estas?

Uma das demandas legais assenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB 9394-96), que, no artigo 2º, do Título II, referente aos princípios e fins da educação nacional, coloca a qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação.

Art. 2- A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional (Brasil, 2005).

On the right side, there is a list of text elements that have been excluded from the main text:

- Excluído: Você deve estar a perguntar: Que
- Excluído:ão
- Excluído: o
- Excluído: -
- Excluído:
- Excluído: e
- Excluído: i

At the bottom right, there is a formatting option: Formatado: Recuo: Primeira linha: 0 cm.

A callout box on the right points to the question "Mas quais demandas seriam estas?" with the text "Interlocução direta no corpo do texto".

Fonte: DEaD, IFCE

Por esse exemplo, vemos que, além dos elementos já vistos até aqui e que constroem a tessitura, há ainda nesse jogo enunciativo de produção do texto da webaula, há uma estratégia de interlocução utilizada pelo produtor do texto que acreditamos ser digna de nota. Ela vem ao encontro das demais operações de textualização utilizadas pelo professor conteudista nessa fase de produção didática individual e estabelece um diálogo marcado no texto com os alunos que o lerão. Trata-se da *heterogeneidade enunciativa* definida por Authier-Revuz (1990) quando se analisam os processos enunciativos a partir da perspectiva bakhtiniana da presença do outro na enunciação.

Authier-Revuz (op. cit, p. 26) faz estreita relação entre o conceito de heterogeneidade enunciativa e o conceito de dialogismo empreendido por Bakhtin. Segundo ela, o dialogismo do círculo de Bakhtin não tem como preocupação central o diálogo face a face, mas constitui, por meio de uma reflexão multiforme, semiótica e literária, uma teoria da dialogização interna do discurso. Isso porque – como já vimos no capítulo 2 – as palavras são,

em parte, sempre e inevitavelmente, as palavras dos outros. A problemática da heterogeneidade, então, é formulada a partir da noção de heterogeneidades enunciativas, apresentadas como sendo de dois tipos: a constitutiva e a mostrada, consideradas como processos distintos.

A *heterogeneidade constitutiva* se refere aos processos reais de constituição de um discurso e se assemelha ao dialogismo bakhtiniano constituído no debate com a alteridade. Authier-Revuz explica que esse conceito tem como base a ideia de que nenhuma palavra é neutra, já que todo discurso é carregado pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada. Os discursos alheios seriam um centro exterior constitutivo com o qual se tece a trama do próprio discurso. Daí a ideia de heterogeneidade *constitutiva*.

Nessa análise das estratégias enunciativas, nos chamou atenção o conceito de *heterogeneidade mostrada* como um recurso de textualização e de estilo utilizado pelos produtores do texto da webaula. Ela diz respeito aos processos de representação de um discurso em outro discurso localizável e identificável. Essa heterogeneidade pode aparecer na forma marcada (discurso direto, por exemplo) ou não-marcada (paráfrase, por exemplo). Authier-Revuz explica que a heterogeneidade mostrada se constitui como um fragmento no texto, entre os elementos linguísticos de que faz uso o interlocutor, que acompanha uma ruptura sintática. Por exemplo, quando o contedista introduz uma marcação mostrada de um discurso direto em forma de uma pergunta retórica dialogada, como em

- 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, **lembram?**
- b) Veremos os Recursos Educacionais Abertos (REA) que permitem o exercício da generosidade intelectual em uma proposta colaborativa. Será uma aula muito produtiva. **Vamos começar?**

temos um discurso direto introduzido por um verbo ou uma expressão verbal nitidamente delimitado na cadeia discursiva argumentativa, o qual remete para outro lugar: aquele de um outro ato de enunciação (op, cit., p. 29). Assim, essa estratégia utilizada pelo produtor para marcar a presença do interlocutor em seu texto ganha o lugar de um fragmento de estatuto diferente na linearidade da cadeia textual e marca a alteridade explicitamente especificada a que o fragmento remete.

Essa heterogeneidade mostrada pode também ser admitida como um articulador que determina a orientação argumentativa do enunciado que estabelecem a relação de *conjunção*, por exemplo. Assim, nessa perspectiva de encadeamento, ela atua também com elemento de

progressão marcada e auxilia na construção da informatividade quando relaciona um dado já conhecido pelos interlocutores a um dado que será tema da webaula em questão.

Com a descrição e a exemplificação da heterogeneidade mostrada, fechamos este subtópico sobre as estratégias de textualização utilizadas pelos professores conteudistas na fase de produção didática individual. Vimos, nesta seção, que os fatores de contextualização prospectivos e de focalização permitem avançar expectativas sobre o texto – como o título da aula, apresentação da aula, objetivos, introdução do tópico e conteúdo informacional –; bem como as metarregras de coerência: a continuidade, a articulação, a progressão temática e o fator de textualidade *informatividade*. Também discutimos nesse subtópico a ideia de heterogeneidade enunciativa, com ênfase na heterogeneidade mostrada como recurso de interlocução que está em sintonia com as outras formas de textualidade.

A seguir, apresentamos uma tabela que resume as principais operações de textualidade que foram discutidas neste tópico. Elas nos dão uma dimensão dos aspectos que são levados em consideração na escrita do texto-base da webaula e também dos aspectos que serão avaliados nas etapas seguintes de escrita colaborativa.

Quadro 8 – Operações de textualidade, descrição e implicações discursivas na webaula: estudo da primeira fase de escrita didático-digital

| Operações de textualização | Descrição | Implicação discursiva |
|-----------------------------------|--|---|
| Focalização | Diz respeito aos objetivos gerais da aula, títulos dos tópicos e objetivos específicos do tópico, ícones, AVA | Fatores de contextualização |
| Continuidade | Diz respeito às retomadas de elementos e ideias no decorrer do texto, bem como à construção dos referentes no texto. | Manutenção do tópico discursivo |
| Não contradição | Diz respeito à lógica interna do texto. Aplica-se também às relações entre texto e contexto. | Expectativas geradas pelos objetivos do texto |
| Articulação | Diz respeito aos fatos e aos conceitos que se encadeiam no texto, sua | Articuladores discursivo-argumentativos |

| | | |
|---|--|--|
| | organização, as relações uns com os outros | (organização textual e os metadiscursivos) |
| Progressão | Diz respeito à apresentação de novos temas ou subtemas relacionados ao tema central a partir da adesão de novos conceitos e informações aos elementos responsáveis pela continuidade e pela referenciação. | Relação títulos, objetivos e temas |
| Informatividade | Diz respeito ao grau de previsibilidade da informação veiculada pelo texto | Relação títulos, objetivos e temas |
| Heterogeneidade enunciativa (mostrada) | Diz respeito ao vocativo, aos verbos na primeira pessoa do plural e às frases retóricas com interrogativas diretas. | Interlocução direta |

Fonte: Elaborado pela autora.

Temos ciência de que todos os aspectos de composição de um texto entrariam nesta primeira fase de produção didática. Entretanto, apontamos aqui o que poderia servir como parâmetro inicial para a análise da produção da webaula e, conseqüentemente, como norte de trabalho para os sujeitos implicados nesta fase, mais especificamente o professor conteudista e o DE, este último eventualmente cooperando com escrita na medida em que orienta o professor desde a confecção do PUD, no curso de formação de conteudista. No próximo tópico, exploraremos a fase que inicia a escrita colaborativa propriamente dita, ou seja, veremos as nuances da etapa de revisão que se dá na fase de produção didática mediada.

5.3 Produção didática mediada

Antes de discutirmos a etapa de revisão, que acontece na segunda fase do processo de escrita colaborativo – fase de produção didática mediada –, parece-nos importante lembrar que todo o processo de escrita é recursivo. Queremos dizer com isso que a revisão ocorre em qualquer etapa do processo desde que ela seja compreendida como um procedimento que

envolve planejamento, produção, reformulação e que seja identificada com as etapas como detecção de problemas, identificação e correção propriamente dita (GARCEZ, 2010, p. 30).

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

Esse processo de reescrita do texto base da webaula tem como base a revisão sugerida pelos sujeitos. Essa revisão compreende quatro fases principais na escrita colaborativa: *a interferência*, *a reversibilidade*, *a revisão textual* (aspectos de forma e de textualidade) e *a reescrita*. Todas essas fases são acompanhadas pela estratégia de interlocução marcada pelos sujeitos (quando eles “dialogam” entre si seja no próprio corpo do texto, seja em caixas de comentário à margem direita do texto principal) e elas não seguem uma ordem de fixa para serem processadas no texto, muita embora haja uma tendência metodológica do fluxograma de produção previsto pelo IFCE para que se mantenha uma ordem dessas fases no dia a dia da produção textual da webaula.

Após a conclusão da primeira versão do texto base, esse texto é enviado ao DE, que, quando necessário, faz intervenções nele (quando necessário), apontando aspectos que julgue serem pertinentes para uma revisão – e consequente reescrita – por parte do professor conteudista. Esse retorno do texto com as intervenções escritas (em forma de caixa-comentário ou no corpo do texto) feitas pelo DE ao conteudista chamamos de *reversibilidade* (GARCEZ, 2010).

Considerando-se a reversibilidade, admite-se que, de escritor, o conteudista passa a leitor do seu texto, analisando os comentários do DE e dando continuidade à negociação de sentidos do texto. Para Carlino (2008, p. 22), a reversibilidade levaria o escritor do texto a transitar por uma nova identidade enunciativa, isto é, ele passa de produtor de conhecimento a consumidor, de autor a leitor. Assim, a interferência/revisão do DE e a consequente reversibilidade no processo de escrita colaborativa inauguram a fase de interação mediada, na qual há o *feedback* do conteudista ao DE sobre as interferências que este fez no escrito. Esse

mesmo procedimento de intervenção/revisão e reescrita acontece a cada vez que um novo sujeito se envolve na produção da webaula.

A seguir, vemos um exemplo de revisão sugerida por parte do revisor textual [U1] e [U2]. O revisor sugere mudanças no título da aula para o DE e para o conteudista. Depois o revisor os questiona sobre a grafia da palavra “clarificação”.

Figura 25 - Exemplo de revisão por interlocução em caixas de comentário e interferências no texto.

| | |
|--|---|
| <p>Aula 4 - <u>Objetivos educacionais</u>: classificação das aprendizagens ou pedagogia pelos objetivos</p> <p>Nesta aula, <u>enfatizaremos</u> o papel dos objetivos, que chamaremos de pedagogia pelos objetivos. <u>Veremos que</u> a base de todo processo de aprendizagem começa pelos objetivos, já que este permite determinar o conteúdo e articular os métodos de ensino e a avaliação. A pedagogia pelos objetivos permite clarificar a prática educativa em todas suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora. Por isso também chamamos o título dessa aula de “<u>clarificação</u> das aprendizagens” a partir das abordagens dos objetivos educacionais.</p> | <p>Excluído: Formulação dos o</p> <p>Excluído: ,</p> <p>[U1] Comentário: Sugiro rever este tema. Veja como ele está amplo e sem objetividade. Do que se irá tratar na aula? Fiz esta modificação, mas ainda acho que precisa de melhoria.</p> <p>Excluído: vamos</p> <p>Excluído: , pois</p> <p>[U2] Comentário: No título está escrito classificação e não clarificação. Qual é o termo certo?</p> |
|--|---|

Fonte: DEaD, IFCE.

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

Figura 26 – Exemplo de revisão por interlocução no corpo do texto-base. Aula 5 – Os saberes necessários à prática docente na educação profissional e os Projetos interdisciplinares

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

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

COMPLEMENTAR O TÓPICO 21 PELO MENOS 4 PÁGINAS SOBRE AS BASES DO PROJETO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO.

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

Excluído:

Excluído: s

Formatado: Realce

Fonte: DEaD, IFCE.

Na figura 26, observamos uma interferência feita pelo DE no corpo do texto-base com destaque de cor, tamanho da fonte (em caixa alta e com realce) e pontuação (ponto de exclamação). O DE chama a atenção sobre um aspecto de não contradição visto nas operações de textualidade que devem ser respeitadas pelo professor conteudista. Segundo o DE, o professor precisa complementar o tópico com informações sobre o Projeto Interdisciplinar na Educação, a fim de que haja uma relação entre o que foi colocado nos objetivos do tópico e o que ele desenvolveu no conteúdo informacional do texto. Já vimos que o conteúdo expositivo indicado pelos objetivos de aula gera um valor de verdade e que, caso não se confirmem as expectativas do interlocutor (no caso em questão esse interlocutor é o DE) na construção da argumentação do texto pretendida para alcançar os objetivos estabelecidos pelo conteudista, a metarregra da não contradição terá sido desrespeitada pelo produtor do texto.

Vimos assim, nas figuras 25 e 26, que a interlocução estabelecida pelos sujeitos para iniciar o processo de revisão entre pares pode ser feita ou em caixas de textos à margem direita como comentário ou no próprio texto. Até então, sabemos que, em Educação a Distância (EaD), é a partir do processo de negociação e de atribuição de sentidos estabelecido nas interações verbais entre professores conteudistas, designers educacionais, revisores textuais, diagramadores e ilustradores que se estabelecem as bases para a produção do texto didático realizado em um gênero discursivo essencial em EaD como a webaula. Também já vimos que a participação de cada um desses sujeitos influencia o processo de escrita e que o processo de escrita colaborativo de uma webaula possibilita a reversibilidade de papéis entre os sujeitos e

permite que eles, durante a ação de analisar, reestruturar, negociar sentidos, mediar diálogos, se envolvam com aspectos de revisão e de reescrita do texto-base.

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

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

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

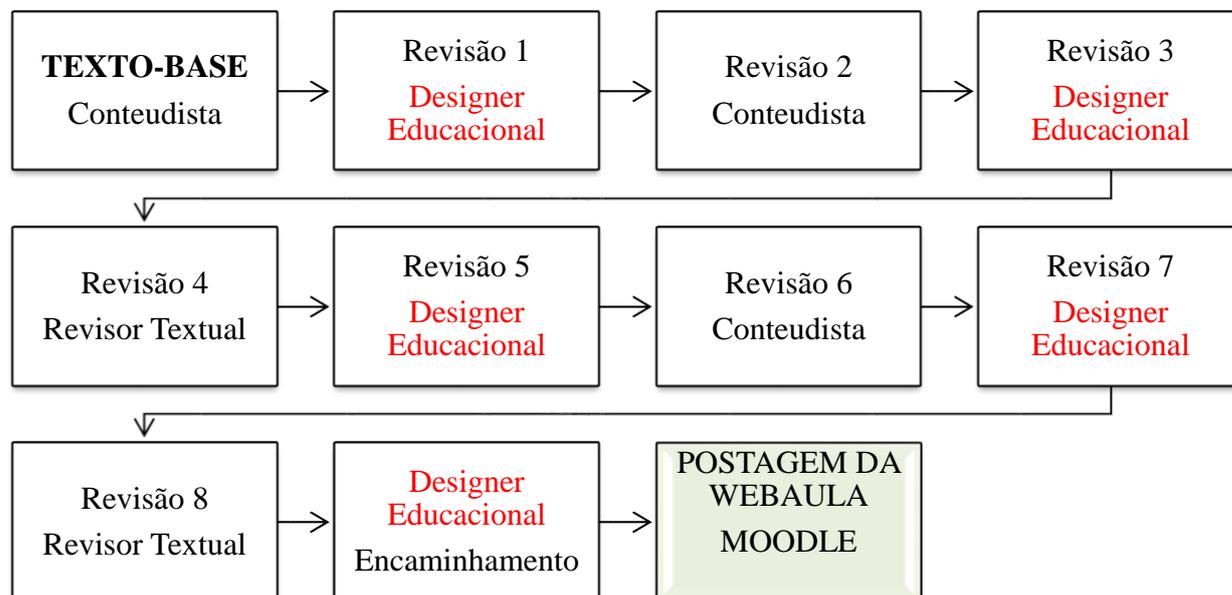
Essa avaliação, como já sabemos, é feita em uma etapa distinta da etapa de produção didática individual. Essa é a grande diferença entre uma revisão textual feita por um mesmo sujeito no seu texto e uma revisão feita por vários sujeitos que têm competências e funções diferentes no fluxo de produção do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

sentidos do texto, ora escrevem colaborativamente. Para Sobral (2009b, p. 124), a ênfase na tensão relacional entre os sujeitos, como sede de geração do sentido, não aceita um sujeito adverso à sua inserção social, sobreposto ao social. É, pois, a tensão relacional que coloca o sujeito diante de sua condição de formação da identidade subjetiva, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo que lhe dá sentido.

A fase didática mediada seria uma espécie de editoração conjunta com vários editores, cada um interferindo no texto, segundo sua competência, a partir da mediação feita pelo designer educacional. Nesse caso, é ele que mediará os possíveis problemas⁴⁹ interpessoais que possam surgir ou os conflitos de negociação de sentido no texto. A seguir, vemos uma figura que nos apresenta uma ideia desse processo de idas e vindas das versões do texto que está sendo construído até que seja postado no AVA no formato webaula. Nele vemos quantas revisões estão previstas no fluxograma de produção do material didático-digital e quantos sujeitos interferem no texto até que ele possa ser postado no Moodle para ser acessado pelos alunos que estudam em EaD

⁴⁹ No que se refere aos problemas interpessoais que podem existir no decorrer do processo de produção colaborativa do gênero webaula, têm-se principalmente as discordâncias sobre as intervenções feitas pelo DE ou pelo revisor no texto do professor conteudista. Essas discordâncias podem gerar novas versões do texto e novas etapas são necessárias à produção do gênero, o que demanda tempo e reorganização no fluxograma de produção. Quem orchestra todas as idas e vindas consequentes da negociação de sentidos do texto é o DE. Ele que analisa todas as interlocuções feitas e movimenta o fluxo de produção até a fase final de postagem da webaula no AVA.

Figura 27 – Etapa da revisão: mediação do processo de escrita colaborativa no IFCE



Fonte: Elaborada pela autora.

Pelo fluxo de produção textual descrito na figura 27, observamos que o designer educacional é o sujeito que faz tanto o papel de mediador de negociação de sentidos entre os demais sujeitos (revisor, conteudista, diagramador), como o de avaliador (controle) do percurso de produção da webaula. Em sua análise, o DE observa se o escrito se assemelha àquele esperado para o gênero webaula (posição axiológica e olhar exotópico). Em seguida, avalia o texto com o foco no objetivo de ensino-aprendizagem, no público, na linguagem e no gênero. Cabe então ao DE sugerir no texto do conteudista modificações que julga necessárias. Visando à adequação da webaula, o DE faz assim uma adaptação para o formato digital do material escrito produzido na primeira etapa de escrita individual, pensado nesse primeiro momento como material didático impresso. As adaptações necessárias são negociadas diretamente com o conteudista, em idas e vindas de produção.

González (2009) descreve cinco procedimentos gerais utilizados para se revisar um texto, a fim de resolver problemas de conteúdo, organização e adequação. São eles a adição/acrécimo (agregar ideias novas), a supressão/omissão (eliminar detalhes irrelevantes para o desenvolvimento da temática do texto), a substituição (trocar termos imprecisos por outros mais precisos e apropriados), o reordenamento/deslocamento (voltar a organizar a

estrutura de alguns enunciados e parágrafos) e a correção (corrigir aspectos de ortografia, pontuação, sintaxe).

As intervenções que analisamos nas figuras 25 e 26, por exemplo, usam o procedimento da adição, pois sugerem que sejam agregadas ideias novas ao texto. Nessas intervenções feitas nos textos, é possível observar o uso de estratégias de interlocução feitas pelos sujeitos que interferem no texto-base para evitar que problemas interpessoais possam influenciar a produção colaborativa. Essas estratégias de interlocução escrita tentam modalizar a interação escrita entre os sujeitos para que não haja possíveis situações conflitivas de hierarquia (entre o conteudista que escreveu o texto na fase individual – e que domina o conteúdo informacional da disciplina –, e os outros sujeitos que interferem no texto), dentre as quais se percebem os conflitos de autoria⁵⁰.

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

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

A seguir, vemos exemplos de interlocução por divergência e interlocução por complementariedade, a fim de compreendermos do que se trata cada uma delas⁵¹.

⁵⁰ A discussão sobre os conflitos de autoria será feita no capítulo 6 quando será feita a análise das categorias que estudamos.

⁵¹ No capítulo 6 de análise das webaulas, veremos melhor as estratégias de interlocução de convergência, divergência e complementariedade.

Figura 28 – Exemplos de divergência na interlocução entre os sujeitos. Aula 1 – A construção dos sistemas educacionais inclusivos – da disciplina de Educação Inclusiva

| | |
|---|--|
| <p>Assim, conforme esse conceito, tudo que se foge da média, seja para baixo ou para cima, é considerado anormal, diferente. Essa visão é deturpada porque não é só a pessoa com deficiência que é diferente. A diferença é a principal característica da humanidade. Não podemos negar que somos diversos, basta olhar ao nosso redor.</p> <p>O conceito “ser diferente” geralmente é construído à luz do conceito da desigualdade, inferioridade. Para entendermos melhor, vamos explicitar o conceito de deficiência. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007, p.), pessoas com deficiência</p> <p>são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.</p> | <p>[U4] Comentário: Veja que este conceito é amplo e diz fórmula abstrata do que deve ser. Esta uma interpretação e não está explícito na descrição do dicionário para que cheguemos à conclusão do que seria anormal. Sugiro rever.</p> <p>[U5] Comentário: Visão de quem? De uma das concepções do dicionário? Sugiro rever.</p> <p>[U6] Comentário: Não se tinha falado de deficiência antes...</p> <p>[U7] Comentário: Esta argumentação está mais bem posta do que as demais. Sugiro começar a reflexão por ela e retirar as demais.</p> <p>Excluído: Esse</p> <p>Excluído: ¶</p> <p>Excluído: imento</p> <p>[K8] Comentário: ?</p> |
|---|--|

Fonte: DEaD, IFCE.

Nas interlocuções de [U4] a [U7], vemos que o sujeito que interfere no material didático-digital (já em sua segunda versão, pois o texto traz comentários de dois sujeitos [U] e [K]) sugere modificações que devem ser feitas pelo professor conteudista. O revisor, quando escreve em [U4] “*Veja que este conceito é amplo e diz fórmula abstrata do que deve ser. Esta uma interpretação e não está explícito na descrição do dicionário para que cheguemos à conclusão do que seria anormal. Sugiro rever*” (sic), usa a estratégia da divergência na sua interlocução escrita para dizer que o trecho destacado por ele deve ser revisado pelo sujeito que o escreveu. Não há referência direta a nomes dos sujeitos. O revisor embasa sua divergência em aspectos de textualidade, como a continuidade, a fim de garantir a unidade temática e também evitar a falta de progressão do texto.

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

texto, eles se utilizam da estratégia de complementariedade e usam a competência comunicativa⁵² que lhe compete nesta produção colaborativa (ARAÚJO; HISSA, 2016, p. 200).

Figura 29 – Exemplos da estratégia de divergência e de complementariedade. Aula 1 – O Planejamento escolar participativo – da disciplina de Projetos Políticos Pedagógicos e Processo de Planejamento

| | |
|--|--|
| <p>sujeitos escolares com o planejamento. Observa-se uma resistência ao ato de planejar devido à falta de sentido e a ineficácia para a prática desse tipo de planejamento.</p> <p>O planejamento para ter sentido precisa ter relação com a prática, isto é, precisa ser concebido como um processo de intervenção da realidade escolar, o qual envolve reflexão e tomada de decisão visando à transformação ou ao redirecionamento das ações. Uma instituição escolar, para desenvolver uma educação de qualidade, necessita formular seus objetivos, propor ações significativas, escolher os meios e critérios para avaliá-las e, isso se torna possível por meio do processo de planejamento.</p> <p>Libâneo (2004, p.149) afirma que, “sem planejamento, a gestão corre a sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são</p> | <p>Excluído: ,</p> <p>Excluído: o</p> <p>[DH4] Comentário: Como assim a falta de sentido? Isso está vago.</p> <p>Excluído: a</p> <p>Excluído: ,</p> <p>Excluído: t</p> |
|--|--|

Fonte: DEaD, IFCE.

Na figura 29, vemos que, no corpo do texto, foram feitas revisões de aspectos gramaticais (sintaxe, ortografia). Não há, em relação às correções, divergências na interferência feita pelo revisor, apenas acréscimo ou supressão de termos ou expressões que foram feitos com base na competência discursiva do revisor de texto. Por isso, tais interferências (sejam por exclusão, sejam por acréscimo) sequer são questionadas pelos outros sujeitos, haja vista se tratar de uma complementariedade específica e não de uma divergência sobre aspectos de sentidos do texto, para qual seria necessária uma resposta dos outros interlocutores envolvidos no processo de produção. Essa divergência acontece, por exemplo, no comentário de [DH4], em que o revisor questiona os outros sujeitos sobre o sentido de uma passagem no texto, sinalizando a falta de informatividade do trecho destacado.

Percebemos, na interlocução [DH4], que não há uma solicitação expressa para um sujeito fazer uma revisão do trecho, mas fica claro que houve uma divergência entre o que

⁵² Em se tratando das competências comunicativas pertinentes ao contexto de ensino-aprendizagem na modalidade a distância, mais precisamente no contexto de produção colaborativa do gênero webaula, tomamos com base para nossa análise Asinsten (2007), descrito na seção 5.1 deste capítulo.

escreveu o professor conteudista e o que o revisor supõe adequado no que se refere à progressão textual. Essa forma de interlocução por divergência faz parte do processo de escrita colaborativa de material didático e os sujeitos têm de lidar com comentários de um leitor com quem discute as sucessivas revisões dos textos. Essas revisões culminarão em versões do MDD até que se chegue a webaula postada no Moodle para os alunos que estudam em EaD.

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

Ruiz (2010, p. 41) explica que, na revisão resolutiva, há uma reformulação do texto feita pelo sujeito que a utiliza e que, nesse tipo de revisão, é possível perceber operações linguísticas típicas que os escritores realizam quando reescrevem seus próprios textos. Esses acréscimos serão percebidos pelos sujeitos que participam da escrita colaborativa do IFCE, uma vez que eles produzem os textos no modo de controle de alteração disponível no editor de textos. Assim toda vez que há adição de elementos ao texto, há mudança da formatação (seja na cor, seja no estilo) no corpo do texto, o que facilita a identificação por partes dos sujeitos das revisões feitas em cada versão do texto.

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

Figura 30 – Estratégia de interlocução por complementariedade – Revisão Resolutiva por acréscimo e exclusão. Aula 2 – disciplina de Educação Especial

| | |
|---|-------------|
| <p>Existem várias causas da deficiência física. Elas podem estar relacionadas a fatores congênitos ou adquiridos. Vale ressaltar ainda que elas estão associadas, segundo Bezerra (2003), à violência urbana, acidentes de trabalho e desportivos, sedentarismo, epidemias, agentes tóxicos, falta de saneamento básico e outros fatores de risco.</p> <p>Segundo dados da Organização Mundial da Saúde – OMS (Censo 2000), 80% dos deficientes físicos do mundo estão nos países em desenvolvimento e apenas 1% a 2% dessas pessoas têm acesso a alguns tipos de serviço de reabilitação. Isso demonstra que muito ainda precisa ser feito tanto para prevenir esse tipo de deficiência como para atender as pessoas que já as possui.</p> | Excluído: a |
| | Excluído: , |
| | Excluído: o |
| | Excluído: : |
| | Excluído: a |
| | Excluído: i |
| | Excluído: m |

Fonte: DEaD, IFCE.

Podemos observar na figura 29 que houve tantos acréscimos de elementos (percebida na mudança de cor no corpo do texto) quanto supressão (vista na caixa de texto **Excluído** na margem direita). Pode ocorrer também em uma revisão resolutiva a substituição de elementos que contêm algum tipo de problema ao texto, como vemos na figura 30 a seguir:

Figura 31 – Estratégia de interlocução por complementariedade – Revisão Resolutiva por substituição. Apresentação da disciplina da Metodologia Aplicada à Pesquisa II

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| <p>Apresentação da aula</p> | <p>Nesta aula, conheceremos os principais tipos de trabalhos científicos e trataremos das questões relacionadas ao Conhecimento e a Comunicação Científica. Faremos uma breve explanação sobre os tipos de publicações e formas de estruturação dos trabalhos. Estudaremos aspectos importantes da Metodologia da Pesquisa, apresentando os conceitos, normas e fundamentos sobre a elaboração de Trabalhos Científicos, como fichamentos, relatórios, projetos de pesquisa, artigos, TCC, entre outros. No final da aula, a turma se dividirá em equipes e escolherá um tipo de trabalho científico para preparar um seminário, valendo como avaliação dos trabalhos, que serão apresentados no 2º</p> | Excluído: A aula presencial tratará da importância do estudo d |
| | | Excluído: (|
| | | Excluído:) |
| | | Excluído: em |

Fonte: DEaD, IFCE.

Nesse exemplo, vemos que o revisor retira uma passagem do texto e a substitui por outra que julga mais adequada para o gênero webaula, segundo padrões socialmente convencionados dentro do contexto de produção colaborativa de MDD no qual está inserido. Além da substituição, há a operação de deslocamento, na qual se altera a posição de palavras, frases ou parágrafos inteiros. O deslocamento, assim como o acréscimo, é feito no corpo do texto

e recebe uma formatação diferenciada para que seja percebido pelos interlocutores do processo de produção textual. Vejamos na figura a seguir um exemplo da operação de deslocamento feita pelo revisor textual:

Figura 32 – Estratégia de interlocução por complementariedade – Revisão Resolutiva por deslocamento.

| | |
|--|---|
| <p>Objetivo: Conhecer <u>acerca do catálogo dos cursos técnicos.</u></p> <p><u>FONTES DE PESQUISA???</u></p> <p><u>Você sabia que o Ministério da Educação (MEC) não tem competência de autorizar e credenciar cursos técnicos de nível médio? Pois é, embora o Catálogo Nacional seja por ele organizado, essas atribuições ficam a cargo das instituições federais ou respectivos conselhos de educação de cada unidade federativa. Logo as instituições federais que ofertam cursos técnicos possuem autonomia para a sua criação, definição curricular e número de vagas. Agora, em se tratando das redes privadas, municipais e estaduais, estas solicitam autorização e credenciamento de cursos técnicos aos Conselhos Estaduais de Educação dos estados e suas jurisdições.</u></p> | <p>Excluído: Antes de qualquer coisa, é importante destacarmos que as instituições federais que ofertam cursos técnicos possuem autonomia para a sua criação, definição curricular e número de vagas. Em se tratando das redes privadas, municipais e estaduais, estas solicitam autorização e credenciamento de cursos técnicos aos Conselhos Estaduais de Educação dos estados e suas jurisdições. *</p> <p>Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm</p> <p>Excluído: Queremos esclarecer com estes dados que</p> <p>Excluído: ,</p> <p>Excluído: ,</p> <p>Excluído: ficando</p> <p>Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm</p> <p>Excluído: ,</p> |
|--|---|

Fonte: DEaD, IFCE.

Na figura 32, percebemos que houve o deslocamento (GONZÁLEZ, 2009) de um trecho que estava no primeiro período da apresentação da aula 2 da disciplina de Políticas e Programas (marcado como excluído) e sua re colocação ao final do parágrafo (destacado com cor diferente e sublinhado). Também houve a alteração por supressão e acréscimo no primeiro período. O revisor fez tais intervenções a fim de tonar o texto da webaula mais dialogal e mais didático.

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

Com a revisão resolutiva, ele ficou assim: “Você sabia que o Ministério da Educação (MEC) não tem competência de autorizar e credenciar cursos técnicos de nível médio? Pois é, embora o Catálogo Nacional seja por ele organizado, essas atribuições ficam a cargo das instituições federais ou respectivos conselhos de educação de cada unidade federativa”. Todas essas operações de revisão resolutiva (acrécimo, supressão, substituição e deslocamento) são percebidas na estratégia de interlocução por complementariedade feita na

fase de produção didática mediada, segunda fase do processo de escrita colaborativo de material didático-digital para a EaD. Elas não entram na negociação de sentidos estabelecida na estratégia por divergência, uma vez que são alterações feitas por um sujeito cuja competência discursiva específica está sendo requerida para tais revisões. A revisão que acontecerá na interlocução por divergência será a revisão indicativa. Podemos resumir a etapa de revisão mediada entre pares da seguinte forma:

Quadro 9 – Resumo da etapa de revisão da segunda fase da produção didática mediada do gênero webaula

| Etapas de revisão | Sujeitos | Estratégias de interlocução | Tipos de revisão | Operações linguísticas de reescrita |
|--|------------------------------|---|--------------------------|--|
| Interferência Reversibilidade Revisão Textual Reescrita | DE Conteudista Revisor | Divergência Convergência Complementariedade | Indicativa Resolutiva | Acréscimo Supressão Substituição Deslocamento |

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo tópico, vemos a terceira e última etapa de escrita colaborativa, cuja estratégia principal é a retextualização, considerando-se que o material textual que será transformado pelos profissionais se trata da aula em formato digital. Nesta etapa, o material didático digital ganhará características hipertextuais (criação de imagens e animações, recursos interativos/postagem imagens, vídeos, áudio, links) para ser enfim finalizado, postado no ambiente virtual de aprendizagem e se materializar como uma webaula. Essas características foram planejadas e indicadas na etapa de revisão e passaram pela aprovação (validação) dos sujeitos envolvidos na fase didática mediada.

5.4 Produção didática hipertextual

Depois de termos apresentado e descrito as duas fases do processo de produção didática do gênero webaula, vamos descrever a última fase desse processo, aquela que chamamos de fase da produção didática hipertextual. Descrevemos as estratégias de retextualização feitas na transformação do material impresso digital para o gênero webaula feitas pelos sujeitos que participam da produção didática colaborativa no IFCE, a fim de conhecermos como pode ser o processo de retextualização neste contexto particular de

produção. Nessa descrição, consideramos também relações que podem ser estabelecidas entre a hipertextualidade na webaula para a EaD e a transposição didática (assunto do capítulo 3 desta tese).

Como já vimos, a fase de retextualização hipertextual se caracteriza por ser uma etapa de transformação do material escrito (material impresso) em webaula e a consequente finalização da webaula (criação de imagens, recursos interativos/postagem imagens, vídeos, animações, áudio, links, etc.) com sua postagem no AVA. Antes de discutirmos os aspectos teóricos a respeito do tema, destacamos que estamos trabalhando com retextualização, levando em consideração que o material textual que será transformado pelos profissionais será a aula impressa que será lida em formato de material didático impresso e encaminhada para os polos em que os cursos a distância acontecem. Essa explicação é necessária para que fique claro que a retextualização nesse contexto acontece entre o material didático impresso e a webaula correspondente. Esta etapa estamos chamando de retextualização hipertextual⁵³.

Em nosso estudo sobre retextualização, tomamos como base Marcuschi (2007). O autor, a partir da noção defendida por Neuza Travaglia (1993), amplia o conceito de retextualização e define esse fenômeno como uma nova textualização, isto é, um processo de transformação de um texto em outro do mesmo gênero ou de gênero diferente, mantendo-se a base informacional do texto de origem. Para Marcuschi, a retextualização pode ocorrer entre textos escritos, entre textos orais, de textos escritos para textos orais e de textos orais para textos escritos. O linguista explica que a retextualização não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2007, p. 46).

Benfica (2012, p. 29) observa que a atividade de retextualização está presente nos debates sobre o ensino de língua materna e que, nos livros didáticos, em planos de ensino geral, mesmo que o termo retextualização não seja empregado, tem sido adotado como prática para ensino de produção de textos orais e escritos. Benfica critica que tal prática de produção é

⁵³ Em nosso estudo, tomamos a definição de hipertexto com base em Gomes (2011, p. 15). Para o autor, o hipertexto pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links. Esses links (que podem ser palavras, ícones, imagens) remetem interlocutor a outros textos, o que permite diferentes percursos de leitura e de construção dos sentidos a partir do que foi acessado. Essa possibilidade de remissão pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links.

proposta nos livros didáticos sem levar em consideração o funcionamento dos gêneros textuais em foco. Como a autora admite retextualização como a produção de um novo texto a partir de um texto-base, ter clareza das condições de funcionamento do novo texto seria de grande relevância, pois permite ao retextualizador planejar sua escrita em função do propósito discursivo, do interlocutor e do circuito comunicativo previsto para o texto. Retextualizar trata-se, portanto, de realizar um movimento que engloba desde a organização das informações e formulação do texto, a construção dos modos de referência, a construção dos tipos textuais, o esquema global do gênero e os aspectos discursivos que remetem ao evento de interação do qual o texto emerge (BENFICA, 2012, p. 32).

A respeito da clareza de condições do funcionamento do novo texto, Marcuschi (2007) salienta que há um aspecto importante o qual é frequentemente ignorado nas atividades de retextualização: a compreensão. O autor explica que, para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito/escrito por alguém, deve-se compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Assim, a atividade cognitiva da compreensão deve ser anterior a qualquer atividade de transformação textual, caso contrário, podem ocorrer diversos problemas no plano da coerência no processo de retextualização.

Em seus estudos sobre retextualização, Matêncio (2003) afirma que essa atividade envolve tanto a relação entre gêneros e textos (o fenômeno de intertextualidade) quanto relações entre discursos (a interdiscursividade). A autora explica que retextualizar é produzir um novo texto, logo toda e qualquer atividade propriamente de retextualização implica, necessariamente, mudança de propósito, pois o sujeito opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, visto que produz um novo texto. Retextualizar seria a atividade de redimensionar a projeção de imagens entre interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos compartilhados, das motivações e das intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção, ou seja, de atribuir novo propósito à produção textual.

No que se refere à atividade de retextualização de um texto escrito para outro texto escrito, Matêncio (2002, p. 111) observa que ela não pode ser confundida com a atividade de reescrita, já que reescrever/revisar um texto é uma atividade distinta de produzir um novo texto a partir de um que lhe antecede na leitura. Segundo Matêncio, retextualizar implica operações linguísticas semelhantes às aquelas envolvidas na reescrita (acréscimo, supressão, substituição e deslocamento), porém, no que se refere às operações textuais e discursivas⁵⁴, essa semelhança

⁵⁴ Conferir a definição das operações linguísticas, textuais e discursivas na seção 5.2 deste capítulo.

é bem menor, além do que as variáveis que interferem nos processos de reescrever e retextualizar não se comportam de forma semelhante.

Marcuschi (2007, p.54) explica que há basicamente quatro variáveis que interferem na atividade de retextualização: a) o propósito ou o objetivo da retextualização; b) a relação entre o produtor do texto original e o transformador; c) a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; e d) os processos de formulação típicos de cada modalidade da língua. No que se refere ao propósito, a retextualização pode evidenciar uma diferença bastante acentuada no nível da linguagem do texto, por exemplo. Isso porque a retextualização não é indiferente aos objetivos e propósitos do texto; sendo assim, alguns textos ao serem transformados recebem tratamentos muito diferenciados. Já no que concerne à relação entre o produtor do texto original e o transformador, há duas condições básicas: o texto pode ser refeito pela mesma pessoa que produziu o original ou por outra. Se for o próprio autor quem faz a retextualização, notam-se mudanças muito mais drásticas no novo texto, o que não acontece quando quem faz a retextualização do texto original é outra pessoa (diferente do autor do texto original). Essa outra pessoa que não é o autor fará menos mudanças no conteúdo, ainda que possa fazer muitas intervenções na forma.

Com relação à terceira variável – a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização – há também níveis diferentes de alterações que dependem tanto na modalidade da língua (oral ou escrita) como do gênero para o qual será retextualizado. Marcuschi (op. cit) explica que a transformação de um gênero textual oral para o mesmo gênero textual escrito produz modificações menos drásticas do que se a transformação fosse feita de um gênero para outro gênero. Isso significa dizer que a formulação típica de cada modalidade é um fator de relevância, haja vista retextualizar um texto para a mesma modalidade da língua em que ele foi produzido ser diferente de retextualizá-lo para outra modalidade.

Finalmente, no que se refere aos processos de formulação típicos de cada modalidade, há estratégias de produção vinculadas a cada uma delas, como a eliminação ou a introdução de algumas formas linguísticas, de correções relacionadas à norma padrão. Outras estratégias afetam a estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica, a argumentatividade, etc. Elas estariam ligadas à reordenação cognitiva e à transformação propriamente dita que atinge a forma e a substância do conteúdo pela via da mudança na qualidade da expressão (MARCUSCHI, 2007, p. 55).

Essas quatro variáveis que interferem na atividade de retextualização nos explicam que aspectos como o propósito comunicativo, o espaço e tempo de produção, bem como a modalidade da língua, constituem-se como determinantes para as condições e produção/recepção e são determinantes para os resultados da retextualização. Esse pressuposto conversa com a ideia de Dell’Isola (2007) de que no processo de retextualização devem ser consideradas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos. Segundo a autora, as operações envolvidas nesse processo de retextualização permitem ao indivíduo refletir sobre a produção textual, o que propicia uma posição ativa na atividade de comunicação.

Essa posição ativa imbricada na atividade de retextualizar, explica Dell’Isola, é um desafio advindo da leitura do texto e da transformação de seu conteúdo em outro gênero. Seria, assim, esse desafio que torna a retextualização uma atividade interessante, uma vez que envolve tarefas como a leitura; a compreensão; a observação e o levantamento de características do texto lido; a identificação do gênero, com base na leitura e compreensão; a retextualização, produção de um texto a partir de outro; a conferência, verificando se o texto produzido atende às condições de produção e é fiel ao conteúdo do texto lido; a identificação das características do gênero-produto da retextualização; a reescrita, orientada pela conferência e pela identificação.

Sobre a reescrita, Ribeiro e d’Andrea (2010, p.65) argumentam que não há consenso entre os linguistas e pesquisadores de áreas afins sobre os conceitos e as ações de retextualização, revisão, edição e reescrita, uma vez que, segundo os autores, em várias ocasiões, dois ou mais desses conceitos são citados como sinônimos, embora haja uma tentativa de muitos pesquisadores de apresentarem diferenças e limites entre esses termos, embora essas tentativas sejam pouco conclusivas.

Ribeiro e d’Andrea citam três principais autores que definiram retextualização para mostrar os limites estreitos por que perpassam as definições dadas pelos principais autores no que se refere à diferença entre retextualização e reescrita. São eles Marcuschi, Dell’Isola e Matêncio. Segundo Ribeiro e d’Andrea, para Marcuschi (2007) e Dell’Isola (2007), a reescrita trata-se da refeitura (refacção) do mesmo texto, enquanto na retextualização há a passagem de uma modalidade para outra, ou seja, da modalidade escrita para a modalidade oral ou vice-versa. Dessa forma, a retextualização seria uma modificação mais ampla do texto, inclusive podendo alterar o meio em que ele é produzido/veiculado; enquanto a reescrita “só poderia ocorrer do escrito para o escrito. Dessa distinção, pode-se propor que toda retextualização é reescrita, mas nem toda a reescrita gera uma retextualização”. (RIBEIRO; D’ANDREA, 2010,

p.66). Já para Matêncio (2002), toda a atividade de retextualização implicaria necessariamente na mudança de propósito, pois se produz um novo texto; enquanto na reescrita haveria apenas um refinamento do mesmo texto, o que não altera o propósito do texto.

Há pontos nessas articulações conceituais propostas por Ribeiro e d'Andrea que geram alguns questionamentos e reflexões. Sobre a definição de Marcuschi (2007) de retextualização, por exemplo, de fato, ele a constrói tomando como base as relações de transformação entre a modalidade escrita e a oralidade, porém, no mesmo texto, Marcuschi apresenta um quadro com quatro possibilidades de retextualização que seriam a) fala → escrita; b) **fala → fala**; c) escrita → fala; e d) **escrita → escrita**. Logo, haveria retextualização também entre textos da mesma modalidade e não só entre modalidades diferentes como o próprio autor define. Do mesmo modo, se a reescrita só poderia acontecer, segundo Ribeiro e d'Andrea, entre textos escritos, nem toda retextualização seria uma reescrita, já que haverá retextualizações entre textos orais e textos escritos.

No que se refere à ideia de Matêncio (2002) sobre a produção de um novo texto (novo gênero) e a consequente mudança de propósito, temos que levantar uma discussão sobre propósito comunicativo que não foi considerada pela autora quando colocou o propósito como elemento que define o conceito de retextualização. Tomemos, pois, para refletirmos sobre retextualização, os pressupostos de Swales (1990) sobre propósito comunicativo. Para ele, o propósito comunicativo é um aspecto menos evidente e demonstrável do que a forma, logo, se o propósito de alguns gêneros é difícil de determinar, enfatizar a sua primazia pode exigir que analista desenvolva um razoável esforço de investigação independente e sem preconceitos, oferecendo, dessa forma, proteção contra uma classificação simplista apoiada em traços estilísticos e crenças estabelecidas (SWALES, 1990, p.46).

Em outro texto, Swales e Askehave (2009) defendem que a opinião de especialistas sobre os propósitos não apresenta, em última análise, mais credibilidade, uma vez que eles, os especialistas, em uma comunidade de prática, podem não concordar no que diz respeito ao propósito de um gênero. Assim, a partir desse ponto de vista, vemos que “apontar o propósito comunicativo de um texto ou categoria de texto não é sempre uma tarefa fácil ou rápida” (op. cit., p. 226). Logo colocar a definição de retextualização subordinada à mudança de propósito nos parece pouco consistente e eficiente.

Vejam as seguintes questões: seria possível afirmar, por exemplo, que houve a atribuição de um novo propósito a uma notícia que foi veiculada no jornal impresso e depois

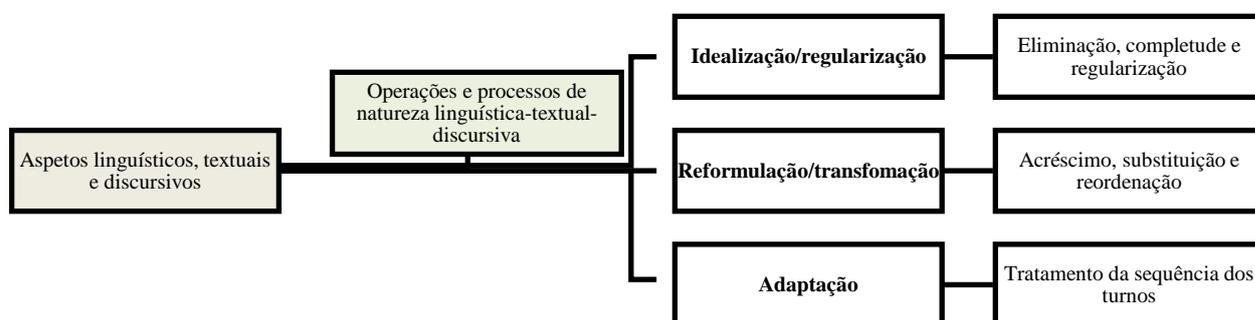
retextualizada para ser apresentada em um programa de TV ou para ser debatida em um programa de rádio? E mais: como poderíamos concluir que, embora tenha havido um processo de retextualização, houve necessariamente uma mudança de gênero discursivo? O gênero deixaria de ser notícia ou deixaria de ter como propósito primário a necessidade de informar?

Creemos, assim, que relacionar o conceito de retextualização às mudanças de modalidade, de propósito ou de gênero pode causar controvérsias que demandariam outras premissas sobre retextualização que nos parecem pouco produtivas para o que queremos defender neste estudo. Dessa forma, neste estudo, estamos reconhecendo a atividade de retextualização como uma produção de um novo texto a partir de um ou mais textos base – independentemente da mudança de modalidade da língua (escrita ou oral), independentemente da mudança de propósito ou da mudança de gênero – na qual o interlocutor desenvolverá, ao retextualizar, estratégias linguísticas, textuais e discursivas tendo em vista uma nova situação de interação. É a partir dessa premissa que vamos desenvolver nossa ideia de retextualização hipertextual.

Segundo Marcuschi (op. cit., p. 69), há quatro aspectos envolvidos no processo de retextualização: a) aspectos linguísticos, b) aspectos textuais, c) aspectos discursivos, e d) aspectos cognitivos. Para cada um desses aspectos, encontramos operações que atuam ora mais no código, ora mais do discurso, ora mais na tipologia textual. Há ainda os aspectos cognitivos cujas operações são mais complexas e menos trabalhadas, distribuindo-se ao longo de todas as demais operações. Marcuschi, porém, salienta que não é simples distinguir entre as operações linguístico-discursivas de um lado, e operações cognitivas de outro. O autor acredita que essa distinção seja apenas metodológica, uma vez que não podemos realizar uma sem a outra.

Elaboramos uma figura, a fim de apresentar do que se trata cada uma dessas operações constituintes do processo de retextualização.

Figura 33 – Aspectos e operações linguísticas-textuais-discursivas



Fonte: Elaborada pela autora com base em Marcuschi (2007, p. 69)

Vemos que há três principais operações linguística-textual-discursivas: *idealização*, *reformulação* e *adaptação*. Observamos também que existe uma estreita semelhança entre as operações descritas na retextualização como idealização e reformulação (eliminação, completude e regularização; acréscimo, substituição e reordenação) com a operação descrita na revisão resolutiva como reescrita (adição, supressão, substituição e deslocamento). As semelhanças conceituais entre retextualização, revisão, edição e reescrita já foram salientadas por Ribeiro e d’Andrea (2010), por isso o que nos chama atenção são justamente as diferenças entre essas atividades. Queremos, pois, caracterizar a retextualização como um dos procedimentos do processo de escrita didático-digital que estamos analisando.

O que Marcuschi chama de operação de adaptação seria o desenvolvimento de atividades especiais que não são tão corriqueiras na retextualização. Ele está se referindo ao tratamento dos turnos de fala ou ao tratamento da fala como conteúdos, nos quais se usa um recurso metalinguístico muito complexo, como os verbos introdutores de opinião em jornais, por exemplo. Será, assim, a partir da operação de adaptação que organizaremos a ideia de retextualização hipertextual defendida neste estudo.

No contexto de análise desta pesquisa, o material didático-digital passa por um processo de produção mediado por interlocuções marcadas no texto até chegar à etapa de retextualização, na qual é feita uma adaptação do material digital (em formato de aula impressa) para o gênero webaula (em formato hipertextual). Essa adaptação consiste na eliminação de partes do texto escritas na fase de produção didática individual; na regularização do estilo ao novo suporte textual (o Moodle); no acréscimo de recursos visuais, auditivos e hipertextuais (como links, por exemplo); na substituição de textos escritos por textos orais e ou visuais

(recurso multimídia); além da reordenação estrutural dos fatores de contextualização típicos de textos didáticos (objetivos gerais da aula, títulos dos tópicos e objetivos específicos do tópico, ícones). São justamente essas adaptações feitas na atividade de retextualização, que têm como base um suporte cuja hipertextualidade é um fator potencial na produção do gênero, que nos dão indícios de que estamos tratando de uma retextualização hipertextual. Por isso, quaisquer operações linguística-textual-discursivas só serão possíveis se o retextualizador fizer uma relação entre atividade de retextualização e o gênero discursivo que ele se propôs a produzir.

Na figura 34, a seguir, vemos que os aspectos cognitivos propostos por Marcuschi têm a ver com essa relação entre a retextualização e o gênero.

Figura 34 – Aspectos Cognitivos

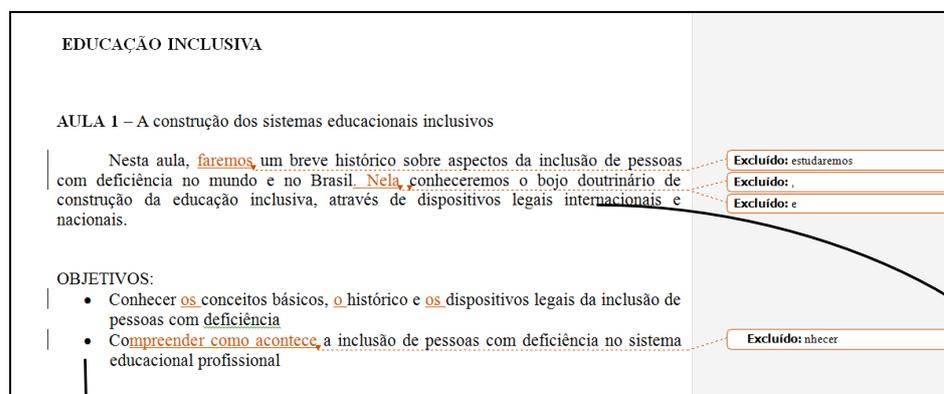


Fonte: Elaborada pela autora com base em Marcuschi (2007, p. 69)

As operações de inferência, inversão e generalização relativas aos aspectos cognitivos categorizados por Marcuschi seriam aquelas trabalhadas na segunda fase da produção didática mediada, cuja principal atividade seria a revisão. Nessa etapa, os sujeitos interferem no texto (seja por divergência, seja por complementariedade), fazem uma inversão de papéis pela reversibilidade (nova identidade enunciativa) e ativam generalizações pertinentes ao gênero discursivo (interlocução entre os sujeitos). Podemos então dizer que a revisão faz parte da atividade de retextualização, como se fosse um procedimento dessa atividade. Assim, deduzimos que, em toda atividade de retextualização, encontramos uma operação de revisão, seja ela de natureza linguística, textual ou discursiva.

Vejamos como se dá a passagem do texto em processo de revisão (segunda fase) para o texto já retextualizado e postado no Moodle (terceira fase):

Figura 35 – Aula 1 da disciplina de Educação Inclusiva: fase de produção didática mediada – etapa da revisão



Fonte: DEaD, IFCE.

Figura 36 – Aula 1 da disciplina de Educação Inclusiva: fase de produção didática hipertextual – etapa da retextualização



Fonte: DEaD, IFCE.

Na figura 35, vemos uma versão do texto da webaula (ainda em formato impresso) na sua segunda fase de produção. Nela é possível observar operações de supressão e adição feitas pelo revisor. Já na figura 36, podemos visualizar o material didático já no formato de webaula disponível no Moodle para os alunos que estudam em EaD. As setas entre as figuras indicam as modificações feitas no processo de retextualização hipertextual sofridas pelas versões do texto da webaula. Há uma pequena revisão dos objetivos e uma adaptação do texto escrito para o texto falado pelo jovem (uma espécie de avatar) que apresenta a aula para os

alunos em formato audiovisual. Trata-se de uma animação com movimentos e expressões feita pelo diagramador, sujeito que faz parte da equipe multidisciplinar que produz o material didático-digital de forma colaborativa.

Figura 37 – Aula 1 A construção dos sistemas educacionais inclusivos. Fase de produção didática mediada – etapa da revisão (terceira versão)

• O art. 5º diz que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade".

Bonito, não é mesmo?

Na lei, o Brasil é um país inclusivista. No entanto, na prática, a realidade é bem diferente, até porque precisamos saber que essa igualdade não é absoluta e precisamos de diferenciações normativas para garantir a igualdade. Como assim? Diferenciações para garantir igualdade?



Figura 2 – Igualdade mediante diferenciações
Fonte: DEaD/IFCE

Sim, diferenciar para igualar ou tratar desigual os desiguais. Quando for dispensada uma medida específica ou um tratamento diferenciado para alcançar a efetiva igualdade das pessoas com alguma deficiência, esse ato não será considerado discriminatório. Somos todos diferentes e temos que nos valer da máxima do princípio da igualdade para conquistar nossos direitos. Não se trata de discriminar, muito menos de privilegiar nem tratar a pessoa com deficiência como "coitadinha", mas de equiparar as possibilidades de superação de limites.

Outro dispositivo normativo que trata sobre a inclusão é a Lei nº 8.069 de 1990, o [Estatuto da Criança e do Adolescente \(ECA\)](#). Essa lei corrobora com os princípios constitucionais, dentre eles, a educação para todos. Garante ainda às pessoas com deficiências o fornecimento gratuito de medicamentos e próteses pelo poder público.

A tão conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu Capítulo V, trata exclusivamente de aspectos referentes à Educação Especial. Traz em seu arcabouço que, sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado na escola regular para atender às necessidades peculiares de cada aluno com necessidades especiais (art. 58, § 1º). Por exemplo, se em uma classe regular houver um aluno surdo que necessite de um interprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para auxiliá-lo em todas as disciplinas, o estabelecimento de ensino tem o

Fonte: DEaD, IFCE.

Figura 38 – Aula 1 “A construção dos sistemas educacionais inclusivos”: fase de produção didática hipertextual – etapa da retextualização

Bonito, não é mesmo?

Na lei, o Brasil é um país inclusivista. No entanto, na prática, a realidade é bem diferente, até porque precisamos saber que essa igualdade não é absoluta e precisamos de diferenciações normativas para garantir a igualdade. Como assim? Diferenciações para garantir igualdade?

Sim, diferenciar para igualar ou tratar desigual os desiguais. Quando for dispensada uma medida específica ou um tratamento diferenciado para alcançar a efetiva igualdade das pessoas com alguma deficiência, esse ato não será considerado discriminatório. Somos todos diferentes e temos que nos valer da máxima do princípio da igualdade para conquistar nossos direitos. Não se trata de discriminar, muito menos de privilegiar, nem tratar a pessoa com deficiência como "coitadinha", mas de equiparar as possibilidades de superação de limites.



Figura 1 – Igualdade mediante diferenciações normativas
Fonte: DEaD/IFCE

Outro dispositivo normativo que trata sobre a inclusão é a Lei nº 8.069 de 1990, o [Estatuto da Criança e do Adolescente \(ECA\)](#). Essa Lei corrobora com os princípios constitucionais, dentre eles, a educação para todos. Garante ainda às pessoas com deficiências, o fornecimento gratuito de medicamentos e próteses pelo poder público.

Você sabia?

É dever do Sistema Único de Saúde - SUS - fornecer gratuitamente próteses, órteses e outros insumos para pessoas com deficiência e portadores de patologias. Caso esse fornecimento seja negado, você deve encaminhar uma carta ao Diretor do Hospital, Pronto-Socorro, Unidade ou Serviço de Saúde, com cópia ao Secretário Municipal de Saúde, exigindo esse direito. Acesse o link [saude.cidadania.blogspot.com.br/2010/03/modelo-5-para-exigir-fornecimento-de.html](#) e confira o modelo de carta que você deve enviar.

[M17] Comentário: <http://www.susni.br/revistaonline/index.php?iss=11311318409.asp>

Formatador: Português (Brasil)

Excludor: _____

Excludor: _____

Excludor: _____

Código de campo alterado

Fonte: DEaD, IFCE.

Na atividade de retextualização ilustrada nas figuras 36 e 37, vemos que houve a transformação da figura 1 (da versão terceira da aula 1), estática, da versão impressa, em uma imagem em movimento interativo. Se o aluno clicar sobre a imagem da balança na webaula, um livro cairá sobre o prato esquerdo da balança e ela ficará em igualdade de peso com relação ao prato do lado direito. Essa imagem teve como base a figura da aula 1 na versão revisada impressa, porém a ideia de fazer o livro cair, na versão retextualizada da webaula, em cima da balança quando o aluno clicar sobre a imagem, foi do diagramador, sujeito retextualizador que atua na última fase do processo de escrita colaborativo.

Também houve, nessa retextualização do material didático-digital para a webaula, como podemos conferir, a inserção de um link externo que levará o aluno diretamente ao texto do Estatuto da Criança e do Adolescente que está sendo discutido na aula 1 da disciplina de Educação Inclusiva. Com a inserção dos links na retextualização hipertextual, cada texto (que apresente linguagem verbal ou outras linguagens) pode se conectar com outros se estiverem relacionados por meio de links. Essa conexão entre textos ou partes de textos proporciona um caráter hipertextual mais interativo ao texto na tela, pois o link pode fazer ligação com qualquer objeto ou recurso disponível na webaula, sejam documentos, textos, ícones, imagens, tabelas, recursos multimídia (link internos), sejam outros sites ou outros recursos interativos (links externos). A inserção desses links confere hipertextualidade ao gênero webaula.

Existem muitos tipos de recursos interativos passíveis de serem usados no ambiente virtual de aprendizagem. A utilização desses recursos depende do tipo de conteúdo informacional que se quer desenvolver e da função que ele cumprirá no material didático. Há, porém, um recurso especial, que frequentemente vemos nas webaulas: os ícones. Eles são pequenos desenhos que simbolizam o acesso a uma informação determinada por seu propósito discursivo. Podem vir tanto no material impresso quanto no AVA. No impresso são estáticos, enquanto no AVA eles ganham movimento e promovem interatividade. Os ícones são pequenos sinais ou destaques gráficos (que podem ser um desenho, uma palavra, por exemplo) que trazem informações que são acrescentadas ou destacadas no texto-base da aula. A principal estratégia de interação mediada por um ícone é chamar atenção para que o aluno leia o conteúdo informativo presente nele.

O símbolo com megafone na figura 37 corresponde ao ícone “Você sabia?”. Quando clicamos nele, há uma simulação do movimento de um papel sendo aberto. Dentro desse papel, há o conteúdo informacional do ícone e outro link externo.

Figura 39 - Aula 1 “A construção dos sistemas educacionais inclusivos”: ícone Você sabia com link externo

• O art. 5º diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Bonito, não é mesmo?

Na lei, o Brasil é um país inclusivista. No entanto, na prática, a realidade é bem diferente, até porque precisamos saber que essa igualdade não é absoluta e precisamos de diferenciações normativas para garantir a igualdade. Como assim? Diferenciações para garantir igualdade?



Figura 2 – Igualdade mediante diferenciações
Fonte: DEaD/IFCE

Sim, diferenciar para igualar ou tratar desigual os desiguais. Quando for dispensada uma medida específica ou um tratamento diferenciado para alcançar a efetiva igualdade das pessoas com alguma deficiência, esse ato não será considerado discriminatório. Somos todos diferentes e temos que nos valer da máxima do princípio da igualdade para conquistar nossos direitos. Não se trata de discriminar, muito menos de privilegiar nem tratar a pessoa com deficiência como “coitadinha”, mas de equiparar as possibilidades de superação de limites.

Outro dispositivo normativo que trata sobre a inclusão é a Lei nº 8.069 de 1990, o [Estatuto da Criança e do Adolescente \(ECA\)](#). Essa lei corrobora com os princípios constitucionais, dentre eles, a educação para todos. Garante ainda às pessoas com deficiências o fornecimento gratuito de medicamentos e próteses pelo poder público.

A tão conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu Capítulo V, trata exclusivamente de aspectos referentes à Educação Especial. Traz em seu arcabouço que, sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado na escola regular para atender às necessidades peculiares de cada aluno com necessidades especiais (art. 58, § 1º). Por exemplo, se em uma classe regular houver um aluno surdo que necessite de um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para auxiliá-lo em todas as disciplinas, o estabelecimento de ensino tem o

• O art. 5º diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Bonito, não é mesmo?

Na lei, o Brasil é um país inclusivista. No entanto, na prática, a realidade é bem diferente, até porque precisamos saber que essa igualdade não é absoluta e precisamos de diferenciações normativas para garantir a igualdade. Como assim? Diferenciações para garantir igualdade?



Figura 2 – Igualdade mediante diferenciações
Fonte: DEaD/IFCE

Sim, diferenciar para igualar ou tratar desigual os desiguais. Quando for dispensada uma medida específica ou um tratamento diferenciado para alcançar a efetiva igualdade das pessoas com alguma deficiência, esse ato não será considerado discriminatório. Somos todos diferentes e temos que nos valer da máxima do princípio da igualdade para conquistar nossos direitos. Não se trata de discriminar, muito menos de privilegiar nem tratar a pessoa com deficiência como “coitadinha”, mas de equiparar as possibilidades de superação de limites.

É dever do Sistema Único de Saúde – SUS – fornecer gratuitamente próteses, órteses e outros insumos para pessoas com deficiência e com patologias. Caso esse fornecimento seja negado, você deve encaminhar uma carta ao Diretor do Hospital, Pronto-Socorro, Unidade ou Serviço de Saúde, com cópia ao Secretário Municipal de Saúde, exigindo esse direito. Acesse o link [saude-cidadania.blogspot.com.br/2010/03/modelo-para-exigir-fornecimento-de.html](#) e confira o modelo de carta que você deve enviar.

necessidades peculiares de cada aluno com necessidades especiais (art. 58, § 1º). Por exemplo, se em uma classe regular houver um aluno surdo que necessite de um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para auxiliá-lo em todas as disciplinas, o estabelecimento de ensino tem o dever, exigido por lei, de contratar o profissional para atender essa demanda.

Fonte: DEaD, IFCE.

Os ícones ou são previstos e descritos pelo conteadista ainda na primeira versão do texto-base na fase de produção individual, ou são indicados pelos DE na fase de produção mediada. Eles são elaborados para chamar a atenção do aluno para algum conceito ou definição importante que complementem o texto-base da webaula; para leituras adicionais sugeridas pelo professor; para atividades de pesquisa em livros ou na própria web que o aluno deve fazer; entre

outras coisas. O design visual⁵⁵ de todos eles é elaborado para que haja uma relação entre o desenho do ícone e o que ele simboliza em relação à informação.

Na webaula, há ícones com desenhos que de alguma forma já sugerem a ideia que se quer sinalizar, como uma âncora (indicando uma parada no fluxo de leitura do texto), uma lupa (indicando uma ampliação de um conceito explorado no texto), o fone de ouvido (indicando uma informação que será transmitida em áudio), o cadeado (indicando uma informação que deve ser guardada/lembrada), um megafone (indicando uma curiosidade). Esse cuidado com o design dos ícones tem a intenção de que o aluno faça uma rápida associação entre imagem e conteúdo. Na versão do texto impresso, os ícones aparecem nas margens das páginas. Na webaula, por sua vez, aparecem apenas os desenhos, ao longo do texto, para que o aluno clique. O ícone, então, se “desdobra”, e o texto aparece em um quadro. Ao clicar para fechar, o quadro se “dobra” e vira apenas o ícone de novo. Vejamos nas figuras a seguir como esse movimento de abrir e fechar os ícones acontece na hora da interação do aluno com a webaula.

⁵⁵ Nas webaulas analisadas do IFCE, vimos que há a utilização de um mesmo conjunto de ícones durante o curso de EPCT. Cremos que a intenção didática seja a de fazer o aluno formar um repertório de navegação e leitura intuitivo e amigável. Dessa forma, se há um ícone chamado ATENÇÃO, que destaca trechos/informações importantes no texto, ele sempre terá o mesmo desenho e conterà sempre o mesmo tipo de destaque (trechos/informações importantes no texto).

Figura 40 – Ícones *Saiba Mais* e *Guarde bem isso*. Aula 1 “A construção dos sistemas educacionais inclusivos”. (Webaula versão final)

ovo.ifce.edu.br/pluginfile.php/133492/mod_resource/content/2/index_aula1.html

U Brasil é signatário de todos esses documentos internacionais que acabamos de conhecer. Esses documentos tiveram grande influência na construção da nossa legislação. Por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos teve um desdobramento importante na Constituição Federal Brasileira, a Declaração de Salamanca reflete-se em partes na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.

No próximo ponto, estudaremos os documentos oficiais que norteiam a educação inclusiva no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

1.3 Documentos orientadores no âmbito nacional

Neste ponto, conheceremos alguns dispositivos legais do Brasil pertinentes à inclusão. Dentre eles, estudaremos a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A **Constituição Federal de 1988** garante, expressamente, o direito a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais ao afirmar, em seus artigos 205 e 206, que a educação é direito de todos os cidadãos brasileiros. A lei não diferencia as pessoas, ou seja, a educação é para todos, e a escola tem que possibilitar igualdade de condições para o seu acesso, proporcionando situações e quesitos para que a pessoa possa entrar, permanecer e sair com êxito para poder vislumbrar de uma vida digna.

Sobre o atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência, a Constituição, no seu artigo 208, inciso III, garante, como dever do Estado, o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino.

De acordo com o Ministério da Educação - MEC (2006), esse termo “preferencialmente” significa que o atendimento de pessoas com deficiência deve acontecer nas escolas de ensino regular, a fim de que tenham as suas necessidades específicas reconhecidas, compreendidas e atendidas.

Além desses artigos, existem outros dispositivos expressos em nossa **Carta Magna** que confirma que ela é uma lei inclusivista. Vejamos:

- O art. 1º confirma que “A República Federativa do Brasil constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana”;
- O art. 3º dita que “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

todos, e a escola tem que possibilitar igualdade de condições para o seu acesso, proporcionando situações e quesitos para que a pessoa possa entrar, permanecer e sair com êxito para poder vislumbrar de uma vida digna.

Sobre o atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência, a Constituição, no seu artigo 208, inciso III, garante, como dever do Estado, o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino.

De acordo com o Ministério da Educação - MEC (2006), esse termo “preferencialmente” significa que o atendimento de pessoas com deficiência deve acontecer nas escolas de ensino regular, a fim de que tenham as suas necessidades específicas reconhecidas, compreendidas e atendidas.

Além desses artigos, existem outros dispositivos expressos em nossa **Carta Magna** que confirma que ela é uma lei inclusivista. Vejamos:

- O art. 1º confirma que “A República Federativa do Brasil constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana”;
- O art. 3º dita que “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Conheça, na íntegra, os documentos Declaração Mundial sobre Educação para Todos (<http://unesdoc.unesco.org/>), Declaração de Salamanca (<http://portal.mec.gov.br>), Declaração de Guatemala (http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/co>)

Fontes: DEAd, IFCE.

Nesse processo de retextualização hipertextual, os sujeitos que interferem no texto são o diagramador e o ilustrador. Eles trabalham no texto a partir das potencialidades presentes no AVA e de sua habilidade na produção da webaula. O diagramador materializa as propostas e ideias de interatividade que o conteudista, o DE e o revisor indicaram nas duas primeiras fases

de produção, a fim de criar webaulas interativas, hipertextuais e multissemióticas que ofereçam não só informação e exposição teórica, mas também caminhos de leitura, por meio dos recursos hipertextuais como os links; fontes de pesquisa, através de facilitadores discursivos como ícones, gráficos, tabelas, quadros; e interatividade, graças aos recursos interativos, como áudio, vídeos, animações etc.

A atividade de retextualização que acontece na última fase requer dos sujeitos interlocutores uma série de tomadas de decisão. Por exemplo, a estrutura do material didático deve ser reduzida e adaptada para uma linguagem hipermídia no gênero webaula. Essa adaptação é feita pelos sujeitos que atuam na fase de escrita colaborativa. A retextualização hipertextual demanda uma adaptação na maneira de apresentar a informação da webaula com a inserção de recursos multimodais e hipertextuais, levando-se sempre em consideração o modo de interação que acontecerá entre professor → webaula/conteúdo → aluno.

Como vimos nesse quinto capítulo, a produção didática é dividida em três fases. Na primeira, acontece a produção individual. Nela se planeja a estrutura geral da disciplina, das aulas que a compõem, incluindo-se tópicos, subtópicos e conteúdos principais e secundários. Nessa fase, o professor conteudista é o principal responsável pela produção, embora tenha a orientação da coordenação do curso para o qual está produzindo material e o apoio da equipe de design educacional.

A segunda fase é a da produção mediada. Nela inicialmente se trabalha a primeira versão do texto-base escrito na produção individual. Essa versão é a que inaugura propriamente a escrita colaborativa que caracteriza a produção de material didático em EaD. Esse texto segue então para o designer educacional para que se observem as características da escrita/interação em EaD. Outros profissionais da equipe multidisciplinar de produção, como o revisor, também vão interferindo e contribuindo no decorrer desse processo composto de idas e vindas do texto-base.

Por último, o material didático segue para a fase de produção didática hipertextual, de finalização da aula em sua versão para o impresso e retextualização dessa versão em webaula. Cada uma dessas fases requer habilidades diferentes (multiletramentos⁵⁶) tanto por

⁵⁶ Multiletramentos, nesse contexto, pode ser definido como habilidades de lidar com a linguagem em várias mídias, tais como a mídia impressa e as mídias digitais (vídeo, áudio, imagens estáticas ou em movimento, simulações etc.). No caso da elaboração de material didático para EaD, habilidades de produção e de análise dessas várias mídias são requeridas uma vez que tanto o processo de produção quanto os próprios materiais são/devem/podem ser interativos, colaborativos e híbridos (apresentam-se em mais de uma mídia).

parte do professor conteudista, quando dos outros sujeitos (membros da equipe multidisciplinar). Na fase de produção didática mediada, o conteudista, o DE e o revisor precisam ter habilidades na escrita colaborativa, enquanto na fase de produção hipertextual, o diagramador deve ter habilidade de análise de recursos multimídia que constam na webaula, atuando como retextualizador do material em versão impressa para o formato webaula.

Vimos, assim, que a retextualização hipertextual é a última etapa do processo de produção didático-digital-colaborativa que culminará na versão do gênero webaula postada no ambiente virtual de aprendizagem. Percebemos que o propósito comunicativo da escrita de material didático é diferente do propósito da escrita acadêmica. Na produção de material didático, escreve-se não para demonstrar o quanto se sabe sobre o assunto ou o quanto se escreve com desenvoltura acadêmica. Escreve-se para ajudar o aluno a aprender. Por isso, acreditamos que há uma estreita relação entre o gênero discursivo, a retextualização e a transposição didática, já que, em ambas as atividades, há um movimento de adaptações discursivas e de reelaboração da linguagem.

Explicada a retextualização hipertextual, finalizamos o capítulo 5. Nele foram descritas todas as três fases do processo de produção didático-digital-colaborativa (individual, mediada e hipertextual), os procedimentos que envolvem cada fase (textualização, revisão e retextualização) e as estratégias de interlocução (convergência, divergência e complementariedade). No próximo capítulo, faremos a análise do corpus e a discussão dos resultados de pesquisa.

6 ANÁLISE DAS FASES DE PRODUÇÃO DAS WEBAULAS

Nesse capítulo, analisamos as categorias que foram estabelecidas neste estudo sobre a escrita colaborativa de um texto didático-digital para compreendermos como se constitui na prática o processo de produção das webaulas no âmbito da EaD. Dividimos a análise em quatro partes. No primeiro subtópico, analisamos a relação entre transposição didática – a transformação do saber científico em saber a ser ensinado (nesse caso, como tratamos de textos acadêmicos, o próprio saber científico didatizado) – no que se refere principalmente à textualização a partir de uma perspectiva dialógica do discurso. Sendo assim, exploramos as operações de textualização identificadas na escrita do material didático-digital na fase de produção didática individual e sua relação com a transposição didática, a fim de compreender como ocorre a textualização também a partir da transposição didática. Consideramos aspectos como seleção, organização e desenvolvimento das ideias, continuidade e progressão temática, bem como a informatividade e a não contradição no processo de transposição na prática de textualização didática (publicização do saber a ensinar).

No segundo subtópico, exploramos a escrita colaborativa propriamente dita na fase de produção didática mediada. Vemos como as interlocuções avaliativas e as respostas dos sujeitos que escrevem colaborativamente são estabelecidas em cada versão do material didático e como eles dialogam para a elaboração conjunta do gênero webaula. Analisamos como se caracteriza a interlocução avaliativa, a responsividade ativa a partir de uma estreita relação entre exotopia, alteridade, construção da identidade e da autoria em um processo de produção didático-digital colaborativa.

Para averiguarmos essa associação, estabelecemos uma relação entre as atividades de interferência, reversibilidade, revisão textual, reescrita e estratégias de interlocução marcadas pelos sujeitos (divergência, convergência e complementariedade). Por fim, descrevemos como os sujeitos, que interagem pela escrita nas versões dos textos didático-digitais, negociam os sentidos do texto por meio de uma orquestração de habilidades e competências discursivas, a fim de construir um texto coerente e eficaz para o propósito comunicativo único estabelecido entre todos os sujeitos: ensinar algo a alunos de EaD.

Na terceira seção do capítulo, refletimos sobre a relação entre o gênero discursivo webaula e a sua materialização, ou seja, sua postagem no ambiente virtual de aprendizagem (fase de produção didática hipertextual). Essa materialização ocorre por meio da retextualização

hipertextual, que se configura como uma transformação do material impresso para o gênero webaula (em formato hipertextual). Analisamos as operações linguístico-textual-discursivas que o sujeito faz na atividade de retextualização hipertextual e estabelecemos uma relação entre essa atividade e o gênero discursivo a que se propôs a produzir, a fim de ver se aqueles sujeitos que dominam as formas linguísticas, semânticas e composicionais do gênero webaula dão a esse gênero maior entonação expressiva e maior atitude responsiva denotada na atividade de retextualização. No último subtópico, faremos a sistematização da webaula e apresentaremos os resultados da pesquisa.

6.1 Produção didática individual: relação entre a transposição didática e as operações de textualização

Neste subtópico, e nas suas conseqüentes subseções, analisamos as principais operações de textualidade observadas no processo de produção didático-digital-colaborativa, bem como a avaliação dessas operações feita pelos sujeitos que escrevem colaborativamente. As avaliações sobre a textualidade estão presentes nas caixas de comentário nas versões das webaulas. Iniciamos analisando a interlocução direta, a heterogeneidade marcada e a focalização para em seguida discutirmos os principais fatores de textualidade – continuidade, progressão, articulação, não contradição – além da informatividade.

6.1.1 Interlocução direta e focalização

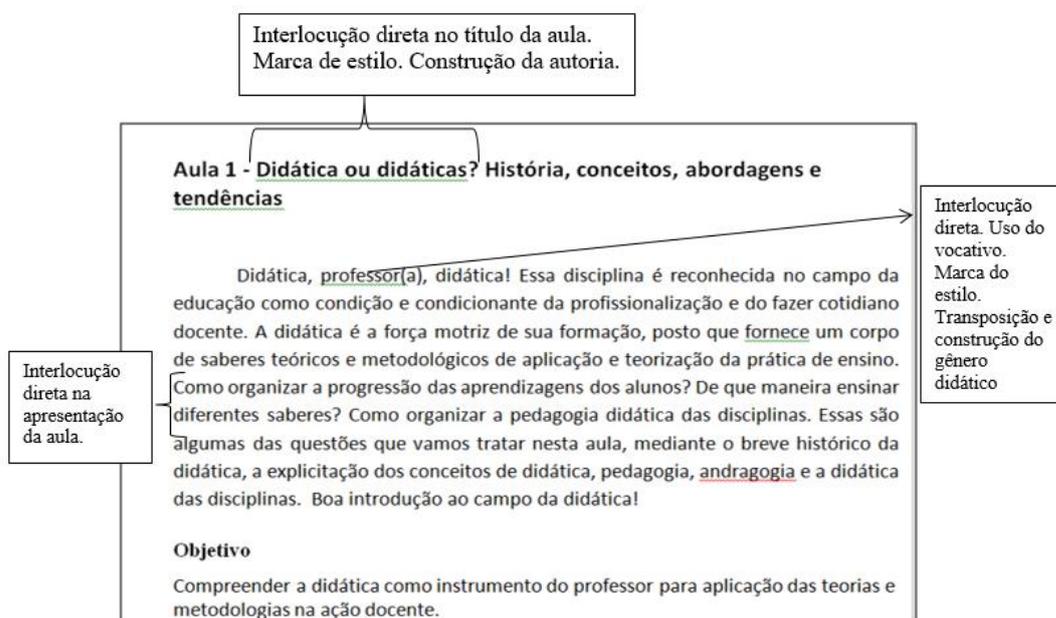
Nos textos que compõem o corpus desta pesquisa, a primeira manifestação perceptível do tom dialogal presente no conteúdo bruto produzido pelo conteudista (na fase de produção didática individual) ocorre pela interlocução direta. Trata-se de uma estratégia usada pelo professor conteudista para marcar a presença do outro (no caso do aluno) na enunciação e simular um diálogo direto com esse outro. A interlocução direta – heterogeneidade mostrada, conforme Authier-Revuz (1990) – se configura como uma das primeiras transformações adaptativas no que se refere à produção de um texto didático-digital a ser lido por alunos que estudam a distância. A interlocução direta se manifesta como alusões diretas aos leitores

(quando são utilizados vocativos) ou perguntas diretas feitas no corpo do texto didático-digital aos alunos, as quais dão um acabamento estético⁵⁷ muito característico de textos didáticos.

Esse acabamento estético torna-se uma das características que evidenciam o gênero webaula dentro do contexto de ensino-aprendizagem a distância. A interlocução direta é uma ação de linguagem realizada pelos conteudistas na hora de fazer a transposição didática que acontece quase de que forma padronizada nos textos das webaula. Revela-se, assim, quase que um aspecto constitutivo da escrita de um texto didático.

Ressalte-se também que o uso da interlocução direta nos textos didáticos analisados também cria uma identidade no texto, confere estilo e marca a autoria. Isso acontece, por exemplo, quando há quebra na ordem sintática da organização na cadeia textual desenvolvida pelo conteudista para que se explicita a alteridade a que a interlocução direta remete. Vejamos no exemplo a seguir como a interlocução direta ocorre tanto para marcar o estilo do autor no texto da webaula como para marcar a transposição didática e a consequente construção desse gênero.

Figura 41 – Interlocução direta. Aula 1: Disciplina de Didática (conteúdo bruto – versão1)



Fonte: DEaD, IFCE.

⁵⁷ Acabamento estético tem a ver com a construção composicional da webaula como gênero didático-acadêmico no que se refere aos tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada campo de utilização da língua. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Nesse exemplo, vemos que o conteudista usa a estratégia da interlocução direta para marcar o seu estilo de escrita, e a consequente autoria do texto, quando a utiliza nos chamados fatores de focalização, como o título e a apresentação de aula. Vemos que o professor conteudista se apropria da estratégia de interlocução direta, comum aos gêneros didáticos como a webaula, porém a utiliza não apenas no corpo do texto (como normalmente acontece), mas também no título e no vocativo. Esse tipo de construção expressiva do enunciado denota o estilo individual do sujeito e marca a autoria do texto em uma produção colaborativa.

A estratégia da interlocução direta também é utilizada para marcar a presença do aluno no texto e assim garantir a manutenção de um diálogo didático característico do gênero. Essa forma de interagir com o aluno no texto escrito da aula parece que assegura ao professor conteudista que ele de fato fez a transformação do saber sábio em saber a ser ensinado e que está usando o tom dialogal necessário em se tratando de textos do gênero webaula para a EaD. Afirmamos isso pela incidência comum de interlocuções diretas nas aulas, porém não é possível dizer que essa estratégia por si só garanta a transposição didática.

No que se refere ao tom dialogal, ele fica bastante evidente quando se configura a interlocução direta na forma de heterogeneidade mostrada (figura 40), porém há outras estratégias de interlocução muito comuns nos textos das webaulas que conferem também o tom dialogal e marcam tanto a presença do interlocutor como o acabamento do gênero. Essas estratégias são o uso dos verbos na primeira pessoa do plural e o uso de verbos no imperativo. Vejamos os exemplos a seguir (figura 41 e 42).

Figura 42 – Disciplina de Educação Inclusiva. Aula 1 – A construção dos sistemas educacionais inclusivos. Uso dos verbos na primeira pessoa do Plural (terceira versão da webaula)

Antes de começarmos nossa aula propriamente dita, faz-se necessário fazermos algumas reflexões sobre nossos comportamentos cotidianos relacionados à deficiência.

Infelizmente, quando olhamos para uma pessoa com deficiência, mesmo inconscientemente, construímos conceitos muitas vezes deturpados e preconceituosos. Isso acontece porque, buscamos enquadrar as pessoas em um padrão de normalidade. Mas, o que é normal? Quem define o que é normal?

Na linguagem do dia a dia, costumamos denominar que o normal é aquilo ou aquele que se aproxima de um modelo conhecido e definido socialmente. Se formos pesquisar o conceito de **normal** no dicionário Aurélio, encontraremos a seguinte definição:

contempladas no objetivo. Sugiro refazer de forma mais sucinta, inserindo os termos do título.
Formatado: Cor da fonte: Preto

Excluído: Pois

Interlocução direta. Heterogeneidade mostrada

The image shows a screenshot of a webaula slide. The main text is in Portuguese, discussing the concept of 'normal' and its social construction. A group of stylized human figures, with one in red, is positioned below the text. To the right, there are three callout boxes: a light blue one with text about formatting, a white one with 'Excluído: Pois', and a black-bordered one with 'Interlocução direta. Heterogeneidade mostrada'. An arrow points from the text 'Mas, o que é normal? Quem define o que é normal?' to the black-bordered box.

Fonte: DEaD, IFCE.

Nessa versão da webaula da disciplina de Educação Inclusiva, vemos que o professor conteudista prioriza os verbos na primeira pessoa no plural como forma de trazer para o escrito um tom dialogal que é esperado por aqueles que participam da enunciação (alunos-leitores) e da produção do gênero webaula (sujeitos-produtores). Nesse exemplo, encontramos em todos os parágrafos verbos na primeira pessoa do plural, além de perguntas diretas feitas no texto. Isso significa que o conteudista textualiza os saberes e marca a alteridade por meio dessa estratégia de interlocução.

O uso dos verbos na primeira pessoa do plural para marcar o tom dialogal e a alteridade como forma de textualização didática é algumas vezes exigido no processo de produção, tanto que, se o conteudista não utilizar tal forma de interlocução, os demais sujeitos interferem na escrita do texto e o reescrevem fazendo as alterações que julgam devidas para fazer a textualização didática. Vejamos o exemplo a seguir.

Figura 43 – Apresentação da disciplina de Educação a Distância do curso de EPCT – uso dos verbos na primeira pessoa do plural (terceira versão da webaula)

Sabemos que o estudo a distância é uma experiência nova, por isso preparamos a disciplina “Educação a Distância” para ajudá-lo no seu percurso acadêmico. Nessa disciplina, trataremos de temáticas importantes que favorecerão seu processo de ensino-aprendizagem.

A primeira aula terá como tema “Para compreender a educação a distância”. **Nela estudaremos os principais conceitos de EaD. Em seguida, conheceremos “O papel do professor e do aluno no ensino a distância”,** temática que o ajudará a compreender como organizar seu tempo e suas atividades. **Aprenderemos também, quais são os deveres do aluno de EaD e como professor/tutor poderá ajudá-lo nesse processo.** Na terceira aula, “Discutindo autoria: a produção do conhecimento do contexto da EaD”, **aprenderemos** como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) contribuem para a produção do conhecimento. Na quarta aula, “Os recursos e ferramentas utilizadas em EaD”, **veremos os diversos recursos e as ferramentas virtuais que facilitarão tanto a comunicação entre alunos e professores como o desenvolvimento das atividades.** A penúltima aula trará a temática “Recursos educacionais abertos para fortalecimento da aprendizagem a distância”. **Nela, compreenderemos a internet como um grande espaço potencializador da aprendizagem autônoma.** Por fim, trataremos da “Avaliação em EaD: desafios e possibilidades”, apresentando as particularidades da avaliação na educação a distância.

Excluído: á

Excluído: contextualizando

Excluído: você

Excluído: á sobre

Excluído: ,

Excluído: ,

Excluído: seus

Excluído: ,

Excluído: você

Excluído: á

Excluído: --

Excluído: apresentará

Excluído: a

Excluído: e

Excluído: o

Excluído: que

Excluído: mostrará

Fonte: DEaD, IFCE.

Na figura 43, vemos um texto em azul que sugere que o parágrafo foi todo modificado por outro sujeito diferente daquele que escreveu a primeira versão (conteudista). Dentro do texto modificado em azul, há modificações pontuais em verde que ilustram bem a inserção dos verbos na primeira pessoa do plural como forma de textualizar o tom dialogal. É interessante perceber as modificações feitas pelo sujeito na versão produzida pelo conteudista. Nelas, há as alterações de expressões como “**você conhecerá** sobre o papel do professor” por “**conheceremos** o papel do professor”; ou como “**você aprenderá** como as novas tecnologias da informação e comunicação contribuem para a produção do conhecimento” por “**aprenderemos** como as novas tecnologias da informação e comunicação contribuem para a produção do conhecimento”. Isso quer dizer que, mesmo que haja uma interlocução direta evidenciada pelo vocativo você, em referência ao aluno, ainda assim se julga mais adequado a um texto didático, em forma de webaula, o uso do verbo na primeira pessoa do plural, como se essa marca de desinência remetesse não só ao aluno, mas também a outros sujeitos que atuam no ensino-aprendizagem para a EaD, como o próprio professor.

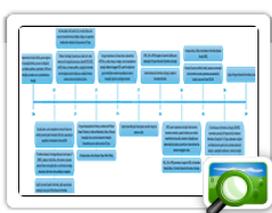
É possível afirmar que o uso do verbo na primeira pessoa do plural denota uma atitude responsiva expressamente marcada dos interlocutores (professores e alunos) no sentido de determinar que houve uma compreensão responsiva não “silenciosa” sobre o que será feito em aula, uma vez que essa compreensão reproduz a voz também do professor. Assim verbos na primeira pessoa dariam a ideia de co-participação ativa na aula escrita ao enunciar também a voz do professor, o que pode gerar uma sensação de que todos os sujeitos se dirigem para o mesmo objeto de sentido. Seria uma espécie de relação dialógica direta dentro do discurso didático que aparece marcada ao se utilizar os verbos na primeira do plural. Tem-se então que verbos na primeira pessoa do plural sugerem uma ideia de divisão de responsabilidades (entre professores e alunos) sobre a aula e sobre a disciplina.

Essa ideia de divisão de responsabilidade, porém, não acontece quando a textualização didática se dá por meio da interlocução com os verbos no imperativo. Vejamos o exemplo a seguir.

Figura 44 – Disciplina de Informática Educativa. Aula 1 - Aula 1 – Tecnologias digitais na educação. Uso do verbo no imperativo. Versão final da webaula (postada no Moodle em formato de e-book)

de professores, acreditando que as mudanças se sustentariam por via de um programa de capacitação de recursos humanos. O Programa propunha a criação de estruturas de núcleos, distribuídos geograficamente pelo país, a capacitação nacional através da pesquisa e a formação. Esses núcleos tinham por finalidade desenvolver a formação de professores, promover o desenvolvimento de metodologias, processos e sistemas na área.

Confira, a seguir, no quadro 1, um resumo das primeiras ações que contribuíram com o estabelecimento de políticas voltadas para a Informática Educativa no Brasil.



Quadro 1- Histórico da Informática Educativa no Brasil
Baseado em: Moraes (1993)

Atualmente programas e projetos voltados para a Informática Educativa são desenvolvidos no Brasil pelos governos municipais, estaduais e federal. ProInfo, PROINESP, PROUCA são exemplos que representam hoje algumas das ações governamentais voltadas para a Informática Educativa no Brasil. Além dessas ações regulamentadas através de programas, diversas ações locais realizadas por Universidades e Escolas compõem o cenário da Informática educativa no Brasil. Conheça, a seguir, alguns dos atuais programas.



PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.

O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.

Fonte: DEaD, IFCE.

No exemplo da figura 44, vemos o verbo “conferir” (sublinado na figura) no imperativo ilustrando uma interlocução direta com o uso dos verbos no imperativo. O conteudista “pede” para o aluno que confira, no quadro 1 da webaula, um resumo das primeiras ações que contribuíram para o estabelecimento de políticas voltadas para a Informática Educativa no Brasil. Verbos no imperativo também são constantes nas webaulas e denotam uma característica de textualização didática comum na escrita do gênero, porém as relações discursivas que eles expressam não são necessariamente igualitárias como são aquelas identificadas no uso da primeira pessoa do plural, e sim são definidas por relações de poder. Alguém (o professor) pede, solicita outro sujeito (o aluno) que faça determinada atividade e o uso do imperativo implica uma tomada de posição responsiva neste contexto.

Essa tomada de posição expressa uma situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto marcado pela responsividade constitutiva da linguagem. Assim, é possível afirmar que o uso dos verbos na primeira pessoa do plural é entendido pelos sujeitos como forma de amenizar os conflitos e as relações de poder estabelecidas no escrito.

É interessante observar, no entanto, que essas adaptações na linguagem e a consequente textualização dos saberes com a presença de marcas de interlocução direta, no corpus analisado, são característica das primeiras páginas do texto da webaula, aquelas em que encontramos a apresentação ou uma breve introdução de aula. No decorrer da apresentação do conteúdo, há pouca incidência de interlocução direta e de tom dialógico, o que leva o texto da webaula a se aproximar mais de um de artigo científico, por exemplo. Nesse caso, o que pode ser inferido é que a vigilância epistemológica ou o cuidado com a transposição só parecem ser mantidos nos critérios iniciais de focalização (apresentação da aula, introdução dos tópicos). Depois disso, o gênero caminha para ter um acabamento estético de um artigo científico. Na figura 44, vemos essa vigilância epistemológica na interlocução escrita entre sujeitos que escrevem colaborativamente. No exemplo, um dos sujeitos que produzem colaborativamente o texto da webaula chama a atenção do professor conteudista sobre a ausência do tom dialógico no texto.

Figura 45 – Disciplina de Currículos e Programas da EPCT. Aula 1 - As teorias curriculares: o campo do currículo no Brasil. Versão 3 da webaula (intervenção do DE e do revisor)

cultural. Afinal, "de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo" (SILVA, 2010).

Os estudos sobre currículo e as teorias tradicionais do currículo surgiram, nos Estados Unidos, em 1918, com a publicação de *The Curriculum*, escrito pelo Americano John Franklin Bobbitt. Neste momento, o campo do currículo passa, pela primeira vez, a ser um objeto específico de estudo.

SAIBA MAIS!

Acesse
<http://ia700302.us.archive.org/11/items/curriculum00bobbuoft/curriculum00bobbuoft.pdf> e conheça o livro original *The Curriculum*.

Excluído: a
 Excluído: em

Vigilância Epistemológica feita pelo Revisor

[U1] Comentário: Refazer este ícone com um texto mais dialogal.

[C2] Comentário: Profa, aqui sugeri anteriormente a capa do livro, mas ela não é livre, daí sugeri a visualização do próprio livro original. O que acha?

Fonte: DEaD, IFCE.

Na figura 45, o revisor [U1] interferiu no texto para lembrar ao conteudista de manter o tom dialogal que deveria estar presente no ícone "Saiba Mais". Ele cuidou da vigilância epistemológica para que, no texto, o saber sábio fique próximo do saber ensinado, a fim de mantê-lo adequado ao propósito comunicativo do gênero webaula. Esse trabalho de vigilância epistemológica é feito normalmente pelo DE, muito embora seja comum encontrarmos inferências do revisor de texto no sentido de cuidar da transposição didática no texto da webaula.

Alguns conteudistas tentam manter o equilíbrio entre os dois saberes (sábio e a ser ensinado) inserindo interlocuções diretas no texto que traz o conteúdo informacional da aula. O exemplo a seguir ilustra bem como os conteudistas (com a ajuda dos outros sujeitos, por vezes) buscam retextualizar o saber sábio presente em artigos acadêmicos, por exemplo, em saber a ser ensinado pertinente ao gênero webaula. No excerto, sublinhamos as frases interrogativas que marcam a interlocução direta no meio do texto.

Figura 46 – Retextualização do saber sábio em saber a ser ensinado. Disciplina de Informática Educativa. Versão final webaula 1 – Tecnologias digitais na educação (páginas iniciais)

Nesse processo, os instrumentos e as técnicas foram se multiplicando à medida que os nossos ancestrais construíam abrigos, aprimoravam as suas habilidades na caça, criavam diferentes ferramentas. O processo de ensinar estas técnicas para os seus pares resultou no desenvolvimento da fala, por exemplo (SILVA, 2006).

A concepção e o uso de instrumentos provocaram mudanças nos padrões de comportamento e no modo de pensar do ser humano. Isso possibilitou aos indivíduos a locomoção para regiões distantes, a adaptação e a sobrevivência com mais facilidade nos ambientes variados, interagir melhor e constituir-se em grupos e assim fortalecer suas técnicas.

Você já imaginou quais as técnicas que mais marcaram a humanidade?
Elas trouxeram alterações para o raciocínio humano e mudaram sua relação com o conhecimento.

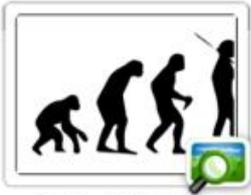


Figura 2 - Evolução humana

A oralidade, a escrita e a informática são consideradas por Lévy (1999) como as três principais Tecnologias da Inteligência, pelo seu potencial transformador e seu caráter de extensão das funções físicas e cognitivas do homem. Essas tecnologias possibilitaram a ampliação, exteriorização e transformação da cognição humana. Vamos compreender por quê?

As sociedades onde se desenvolveram a oralidade primária aprimoraram essa tecnologia como forma de transmissão e manutenção das informações, conhecimentos, histórias e cultura dos povos. "A memória do homem era o banco de dados daquele povo e devia ser compartilhado para que se mantivesse vivo através das gerações. A tecnologia usada para este compartilhamento é a **oralidade**" (SILVA, 2006, p. 20).

Já a **escrita** foi a primeira forma de notação informacional e indicou a capacidade de abstrair e simbolizar do ser humano. Os escritos funcionavam como "banco de dados portáteis", e eram a prova da existência de um conhecimento artificial, situado fora da mente, mas como extensão dessa mente. A escrita permitiu uma situação prática de comunicação radicalmente nova para os seres humanos. Quando mensagens fora de contexto começaram a circular, a atribuição do sentido (interpretação) passou a ocupar um lugar central no processo de comunicação (SILVA, 2006). Afinal, antes da escrita, a comunicação era dinâmica e simultânea. Com os registros escritos, emissor e receptor "se afastam".

← → Página 8

Página 9 ←

Fonte: DEaD, IFCE.

Esse acabamento estético do gênero pode trazer à tona um padrão genérico dos textos didáticos ou uma manifestação de autoria e estilo. Como já afirmamos, vimos que os textos do corpus trazem um acabamento didático (com as interlocuções e suas estratégias de marcar o tom dialogal do texto) mais claramente nos tópicos de apresentação. No decorrer do texto da aula, no entanto, vai se apresentando um distanciamento do tom dialogal, com esporádicas interlocuções diretas, verbos na primeira pessoa do plural ou no imperativo. O texto assim deixa de manifestar personalidade e criar uma identidade do autor no texto e passa, ao contrário disso, a uma crescente impessoalidade e uma maior manifestação do saber sábio, como observamos no exemplo a seguir:

Figura 47 – Webaula 1 – Tecnologias digitais na educação. Disciplina de Informática Educativa (páginas finais)

Esta abordagem tem suas raízes nos métodos tradicionais de ensino e é muito criticada por simplificar o processo de aprendizagem e ensino em atividades de estímulo e resposta. Neste caso, as tecnologias digitais são incorporadas para informatizar os processos de ensino nos seus moldes antigos (VALENTE, 1999). Isso tem facilitado a implantação do computador na escola, pois não quebra a dinâmica por ela adotada. A abordagem que usa o computador como meio para transmitir a informação ao aluno contribui para a permanência da abordagem pedagógica vigente.

De acordo com Valente (1999), essa abordagem não exige muito investimento na formação do professor. Para ser capaz de usar o computador nessa abordagem basta ser treinado nas técnicas de uso de cada software. No entanto, os resultados em termos da adequação dessa abordagem no preparo de cidadãos capazes de enfrentar as mudanças que a sociedade está passando são questionáveis. Segundo o autor, tanto o ensino tradicional quanto sua informatização não trazem inovações para a prática pedagógica.

No entanto, as tecnologias digitais possibilitam experiências que vão além dessa perspectiva. As práticas pedagógicas que incorporam os computadores podem tanto reforçar a perspectiva instrucionista como propiciar condições nas quais o estudante possa ser ator no seu processo de aprendizagem. Para isso, assume-se uma outra perspectiva de ensino e aprendizagem: a interacionista.

ABORDAGEM INTERACIONISTA

Nesta abordagem, o computador é uma tecnologia que pode contribuir para a construção do conhecimento, ou seja, segundo Valente (1999), é uma máquina para ser ensinada, que propicia condições para o aluno descobrir a resolução de problemas, refletir sobre os resultados obtidos e depurar as ideias por intermédio da busca de novos conteúdos e novas estratégias.

A adoção desta abordagem implica em entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores, além de provocar uma revisão do papel do professor nesse contexto.

A formação desse professor envolve muito mais do que prover o professor com conhecimento sobre computadores. O preparo do professor não pode ser uma simples oportunidade para passar informações, mas deve propiciar a vivência de uma experiência. É o contexto da escola, a prática dos professores e a presença dos seus alunos que determinam o que deve ser abordado nos cursos de formação. Assim, o processo de formação deve oferecer condições para o professor construir conhecimento sobre as técnicas computacionais e entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica.

Novo subtópico de aula

Introdução do subtópico sem a presença de interlocução direta

Página 30

Página 31

Fonte: DEaD, IFCE.

Neste exemplo, vemos as páginas 30 e 31 da mesma webaula. Nelas há um texto bem mais acadêmico em termos tanto de estrutura (simetria de parágrafos, paráfrases e alusões a obras e autores) como de linguagem (impessoalidade, uso da terceira pessoa do singular). É como se a vigilância epistemológica feita pelos sujeitos no que se refere à linguagem penitente ao gênero e às estratégias de interlocução direta só atingisse as primeiras páginas da webaula. Isso acontece inclusive nos critérios de focalização, como a apresentação da aula, em que a vigilância geralmente feita pelos sujeitos (conteudista, DE e revisor textual) é mais atuante.

Podemos ver na figura 46 (que ilustra as páginas 8 e 9) o exemplo de interlocução direta mesmo em passagem expositiva do texto da webaula, ainda que o tom dialogal expresso pela interlocução direta com verbos na primeira pessoa do plural seja marcado apenas nos primeiros parágrafos. Já na figura 47

(que ilustra as páginas 30 e 31), tem-se que, nos trechos expositivos do conteúdo informacional da introdução do subtópico, a interlocução direta não aparece. Nossa expectativa era a de que, mesmo em trechos expositivos em que comumente se usa a 3ª pessoa do singular

para conferir impessoalidade, haveria expressões que marcariam o tom dialogal do texto e assim conferisse expressividade, estilo e marca de autoria.

Acreditamos que a interlocução didática, o tom dialogal, a heterogeneidade marcada, além de conferirem o acabamento estético pertinente ao gênero webaula, denotam a construção de um estilo tanto determinado pelo gênero discursivo quanto determinado pela individualidade do sujeito como autor do texto, como aquele que publiciza o saber a ensinar e faz a textualização didática. No exemplo a seguir, vemos como essas estratégias de textualização didática movimentam o tom dialogal e simulam a presença dos interlocutores no texto.

Figura 48 – Disciplina de Informática Educativa. Aula 1 – Tecnologias digitais na educação (versão final da webaula). Estratégias de textualização didática

The image shows a slide from a web lesson titled "Educação, Sociedade e Tecnologia: perspectivas e desafios". The slide includes a numbered section "1", an objective, and three paragraphs of text. Annotations with arrows point to specific parts of the text:

- Uso da interlocução direta com vocativo (alteridade mostrada e relação de poder):** Points to the first paragraph: "Iniciaremos este tópico refletindo sobre a presença das tecnologias na sociedade. Para isso, viajaremos no túnel do tempo e descreveremos o início da relação entre homem e técnica. Essa viagem será fundamental para que você compreenda como as tecnologias alteram o modo de pensar humano e podem contribuir para as práticas educacionais. Trilhando este percurso, you entenderá de que forma as políticas públicas no Brasil têm orientado a inserção desses artefatos no ensino brasileiro."
- Uso da primeira pessoa do plural. Responsividade com co-participação ativa marcada pelos interlocutores:** Points to the second paragraph: "Nossa viagem no túnel do tempo começa nos primórdios da relação do homem com a técnica. Para pensar a relação entre sociedade e tecnologia, é necessário pensar o fenômeno técnico acompanhando todo o processo de constituição do homem, ou seja, a evolução da humanidade. Veremos que a técnica é inerente ao ser humano. Desde sempre, as ações técnicas mais primárias foram um dos elementos que colaboraram com a formação do homem como ser pensante e inteligente."
- Sem estratégias de interlocução direta.** Points to the third paragraph: "O uso de instrumento foi o primeiro passo dado pelos ancestrais em direção à evolução e esses tiveram sua capacidade física e intelectual ampliada através da mediação dessas ferramentas. O uso de lascas de pedra para cortar e raspar retrata um dos primeiros usos de instrumentos pelo ser humano."

At the bottom of the slide, there is a navigation arrow and a box labeled "Página 6".

Fonte: DEaD, IFCE.

Nesse exemplo, vemos que há uma mescla de estratégias enunciativas na apresentação do tópico 1 da aula 1 da disciplina de Informática Educativa. Ora o autor usa os verbos na primeira pessoa do plural (iniciaremos, viajaremos, descrevemos, veremos) ou pronomes na primeira pessoa do plural (nossa viagem), ora usa vocativo com verbos no subjuntivo (para que você compreenda; você entenderá), ora não usa nenhuma interlocução direta (terceiro parágrafo). Essa mescla de estratégias atualiza o texto enquanto enunciado concreto e será justamente esse enunciado concreto, apresentado pelas condições reais de

enunciação, que determinará os aspectos das estratégias de enunciação. Isso quer dizer que, mesmo que algumas estratégias se repitam ou que sejam indicadas pelos sujeitos no decorrer do processo de vigilância epistemológica, cada novo enunciado ganha uma compreensão responsiva diferente, a qual exige dos interlocutores (alunos, conteudistas, DE, revisores, diagramadores) uma tomada de posição, um juízo de valor sobre o texto. Essa posição axiológica dos interlocutores faz com que toda enunciação tenha sempre uma entonação valorativa seja por parte dos alunos (interlocutores previstos) seja por parte de outros sujeitos que escrevem colaborativamente. Esse jogo de entonação avaliativa é que cria a identidade e a autoria no texto.

Nas vinte e cinco aulas equivalentes à primeira versão (conteúdo bruto) feita pelo conteudista na fase de produção didática individual, as principais estratégias de textualização didática utilizada pelos conteudistas foram o uso de interlocução por vocativo (alteridade marcada) e o uso de primeira pessoa do plural (responsividade com co-participação ativa). Houve uma maior vigilância epistemológica sobre a transposição didática dos saberes nos critérios de focalização como nas apresentações de aula e nas introduções dos tópicos. Isso significa que, à medida que o texto progride em seu conteúdo informacional, menos ocorrências de interlocução direta são percebidas no texto da webaula.

Dessa forma, vemos que, quanto mais as estratégias de interlocução aparecem em todas as partes dos textos, mais amplo se torna o contexto de interlocução marcada e de vigilância epistemológica, mais evidente é a responsividade enunciativa de vozes, mais estratégias de interlocução se mostram em posições axiológicas diferentes, e mais claras ficam as marcas de autoria e identidade no texto. No próximo tópico, vamos continuar nossa análise das primeiras versões da webaula e observar como os professores-conteudistas textualizam os saberes na forma de texto didático com base na continuidade, na progressão e na articulação dos conceitos selecionados para seguir o caminho da construção da textualização no processo de produção de um texto didático-digital.

6.1.2 Continuidade, progressão e articulação

Neste tópico, analisamos como as metarregras da continuidade, da progressão e da articulação são textualizadas a partir de um projeto de transposição didática feito pelo professor conteudista na fase de produção didática individual. Observamos se há uma vigilância

epistemológica dos outros sujeitos no que diz respeito a essas metarregras e como elas organizam a transposição dos saberes científico ao saber a ser ensinado. Desse modo, temos uma ideia do acabamento estético dado ao texto a partir de aspectos como seleção, organização e desenvolvimento das ideias; continuidade, progressão temática e articulação.

O professor conteudista, na fase de produção didática individual, tem a tarefa de fazer a transposição didática. Nessa transposição, ele deve manter a unidade temática do saber a ensinar e oferecer uma contribuição informacional constantemente renovada que é feita por meio de elementos de recorrência estrita que garantam a unidade temática; por meio de articuladores textuais que relacionem fatos e conceitos; e por meio da progressão de novos temas ou subtemas relacionados ao tema central a partir da adesão de novos conceitos e de novas informações.

Vemos que há uma constante vigilância no desenvolvimento de todo o texto produzido pelo conteudista por parte tanto do DE quanto do revisor sobre aspectos que envolvem a textualidade na escrita. Termos linguísticos específicos, como progressão, continuidade e articulação não são muito utilizados nas caixas de comentários de interlocução entre os sujeitos, porém os questionamentos sobre a coerência de trechos, parágrafos ou expressões naquele contexto de escrita didática giram principalmente em torno dessas três metarregras. Vejamos o exemplo a seguir. Nele um dos interlocutores indica no texto que “não há nem fechamento do tópico nem da aula”.

Figura 49 – Aula 3 da Disciplina de Informática Educativa. Vigilância Epistemológica: falta de continuidade e progressão temática

| | |
|---|--|
| <p>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. <u>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.</u></p> <p>Referências</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>FRÓES, Teresinha. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: <u>implicações ético-políticas.</u> In: LUBISCO, Nídia M. L.; BRANDÃO, Lídia M. B. (orgs). Informação e informática. Salvador: <u>Edufba</u>, 2000. p.283 – 307.</p> | <p>[U18] Comentário: Não há fechamento nem do tópico nem da aula.</p> |
|---|--|

Fonte: DEaD, IFCE.

Na figura 49, vemos que [U18] faz uma interlocução axiológica na caixa de comentário (em verde) em que aponta a falta de continuidade temática macroestrutural referente ao gênero webaula. Ao fazer uma alusão à falta de fechamento do tópico, o sujeito [U18] indica tanto que houve a falta da retomada de elementos ou ideias do texto, como de informações que fazem o texto progredir. Ele faz uma avaliação acerca do acabamento estético esperado para um texto didático e chama a atenção dos outros sujeitos que participam do processo de escrita (conteudista e DE) para a falta de fechamento do último tópico da aula e para a falta de finalização da aula 3 da disciplina de Informática Educativa. A forma como foi escrita a avaliação por parte do sujeito [U18] revela uma relação entre o acabamento estético do texto e a falta de continuidade e progressão temática.

Ao escrever em sua interlocução apenas “*não há fechamento nem do tópico nem da aula*”, [U18] nos leva a crer que a noção de textualização didática atrelada à continuidade/progressão temática é algo bastante partilhado pelos sujeitos que escrevem colaborativamente e que dão ao texto o acabamento estético que julgam adequado ao gênero webaula. Dessa forma, não houve necessidade de maiores explicações e detalhamentos na interlocução. Na figura a seguir, vemos a atitude responsiva por parte do conteudista como forma de conferir continuidade temática e dar o acabamento estético necessário ao gênero.

Figura 50 – Webaula 3 da Disciplina de Informática Educativa: desenvolvimento da continuidade temática

Inserção de dois parágrafos de fechamento

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.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÖES, Teresinha. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas. In: LUBISCO, Nidia M. L.; BRANDÃO, Lidia M. B. (orgs). *Informação e informática*. Salvador: Edufba, 2000.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa, São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Pierre. *A inteligência coletiva por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

OKADA, A., Mikroyannidis, A., MEISTER, I.; LITTER, S. Coaprendizagem através de REA e Redes Sociais. In: *Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development*. London: Scholix Educational Research & Publishing, 2012. (CC BY-SA 3.0).

ROSSINI, Carolina; GONZALEZ, Cristiana. REA: o debate em políticas e as oportunidades para o mercado. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolinas; PRETTO, Nelson de Lucca. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

Fonte: DEaD, IFCE.

Na figura 50, vemos a webaula 3 já na sua versão final publicada no AVA. Nela percebemos que houve a inserção de dois parágrafos que concorrem para que haja a continuidade temática e o conseqüente fechamento do tópico e da aula. O conteadista utilizou a estratégia de interlocução direta e da co-responsividade ativa quando, no último parágrafo do texto, usa verbos na primeira pessoa do plural e anuncia que, “na **nossa** próxima aula vamos explorar...”, “**nosso** foco serão os softwares educativos”; e que “**faremos** um estudo (...)”. O uso dos pronomes e verbos na primeira pessoa do plural, além de proporcionarem uma continuidade estrita, salientam a responsividade e o acabamento estético do gênero. Essa textualização didática aconteceu mediante uma negociação de sentidos iniciada pela interlocução avaliativa do sujeito [U18] e pela manifestação de vigilância epistemológica que foi compreendida e aceita pelos outros sujeitos, o que acarretou as devidas modificações. No próximo exemplo, vamos analisar a interlocução avaliativa acerca da metarregra da articulação e ver quais implicações as relações dialógicas que se dão na negociação de sentidos feita pelos sujeitos conferem à versão final da webaula.

Figura 51 – Aula 1 da Disciplina de Didática Geral (versão3). Vigilância Epistemológica: falta de articulação na argumentação.

configuração física nos espaços de sala de aula, apesar de que muitas salas têm organização física “enfileirada”, não no formato recomendável para uma sala “andragógica”. O que queremos dizer com isso? Observe que, convencionalmente, a maioria das salas de aula em cursos na modalidade presencial, a organização física obedece a uma estrutura linear, em que, as cadeiras ficam posicionadas uma atrás da outra em fileira, organização ainda vigente e fruto das heranças dos modelos tradicionais de ensino, que impedem a interação e a relação horizontal dos modelos mais construcionistas e socioconstrucionistas, mesmo em salas do ensino médio e superior. Por quê? **No modelo andragógico, pelos seus preceitos, a organização da sala deve favorecer as relações horizontais, não raro nas salas de aula das correntes pedagógicas, pedagogia.**

Como vimos, no tópico 1, sobre a origem da didática, antes mesmo de se

Figura – Organização da sala de aula
Fonte das imagens: Adaptado de corbisimagens.com

Excluído: e

Excluído: s

Excluído: onde

Excluído: indo

Excluído: Se

[U4] Comentário: Confuso. Sugiro rever.

Fonte: DEaD, IFCE.

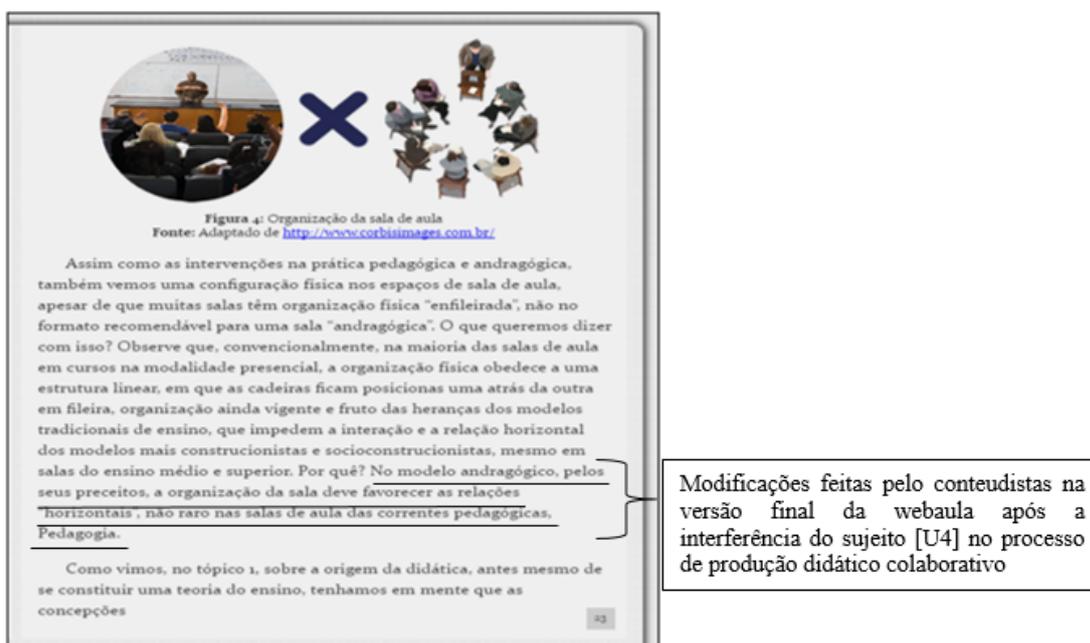
Pela figura 51, vemos que, no final do parágrafo, o sujeito [U4] destaca todo um período em azul e abre uma caixa de comentário para dizer ao conteudista que o trecho destacado está confuso. O sujeito [U4] então sugere rever o trecho. O trecho em questão diz que “*No modelo andragógico, pelos seus preceitos, a organização da sala deve favorecer as relações horizontais, não raro nas salas de aula das correntes pedagógicas, pedagogia.*”. O trecho destacado parece ter uma orientação argumentativa a partir da relação de contrajunção. Essa orientação é formada por operadores que ligam argumentos que apontam para orientações argumentativas diferentes.

No caso em estudo, a primeira argumentação é *a organização da sala deve favorecer as relações horizontais*; e a segunda é *não raro nas salas de aula das correntes pedagógicas, pedagogia*. O operador argumentativo que encontramos na segunda argumentação é “não raro” e ele desenvolve uma ideia de adversidade que não foi desenvolvida adequadamente no texto escrito pelo conteudista. A ideia pretendida pelo autor do texto gira em torno de algo como *a organização da sala deve favorecer as relações horizontais, porém, nas salas de aula das correntes pedagógicas(...)*. O sujeito que fez a interferência no texto e apontou a falta de articulação entre os períodos não explicou para o conteudista o que está confuso no texto e o que exatamente ele (conteudista) deveria rever na etapa de reversibilidade.

Para o leitor, a impressão que se tem é que o enunciado em questão está incompleto, pois não se sabe ao certo o que o conteudista quis dizer.

Apesar da indicação de “confuso” feita por [U4] e de sua orientação para que o trecho fosse revisto, as correções feitas pelo conteudista não resolveram o problema da falta de articulação presente no período, como veremos na figura a seguir:

Figura 52 – Webaula da Disciplina de Didática Geral. Correções feitas pela conteudista



Fonte: DEaD, IFCE.

Nesse exemplo, vemos que as modificações feitas para corrigir o trecho que fora apontado como confuso pelo sujeito [U4] não resolveram o problema de articulação presente no período. As modificações feitas foram pautadas em aspectos formais, como a colocação das aspas na palavra “horizontais” e a mudança da letra p minúscula pela letra P maiúscula na palavra pedagogia. Podemos ver nesse exemplo uma estreita relação entre a entoação avaliativa e a responsividade ativa. Isso acontece porque a avaliação do interlocutor, no caso o sujeito [U4], não foi clara e trouxe mais um comentário vago, como “confuso”; e uma instrução genérica, como “sugiro rever” do que uma avaliação mais específica sobre os aspectos de textualidade ou uma sugestão específica de revisão.

Assim, com base na avaliação do interlocutor, o locutor deu uma resposta àquilo que compreendeu não estar adequado e executou a sua proposta de correção para o trecho. Nesse jogo de compreensões responsivas do qual participam os sujeitos, há corresponsabilidade

sobre o processo de textualização didática e sobre a própria vigilância epistemológica da transposição didática do saber a ensinar para o saber ensinado. Por isso, a avaliação indicada nas caixas de texto (o modo como ela é escrita pelo sujeito que interfere no processo de produção) deve ser feita de forma clara e específica, pois ela tem impacto direto na atitude responsiva dos outros sujeitos e conseqüentemente no texto da webaula que será lida pelos alunos. No exemplo a seguir, veremos como o maior detalhamento na avaliação e as interferências dos sujeitos auxiliam na progressão textual e dão um acabamento didático ao texto.

Figura 53 – Aula 1 da Disciplina de Educação Inclusiva (segunda versão). Vigilância Epistemológica: falta de progressão temática

TÓPICO 1 – Conceitos básicos, historicidade e documentos legais da inclusão

Objetivo:

- Estudar a história do processo de exclusão e inclusão de pessoas com necessidades especiais, bem como os tratados internacionais e a legislação brasileira que balizam a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino.

Antes de começarmos nossa aula propriamente dita, faz-se necessário fazermos algumas reflexões sobre nossos comportamentos cotidianos relacionados à deficiência.

Infelizmente, quando olhamos para uma pessoa com deficiência, mesmo inconscientemente, construímos conceitos muitas vezes deturpados e preconceituosos. Isso acontece porque, buscamos enquadrar as pessoas em um padrão de normalidade. Mas, o que é normal? Quem define o que é normal?

Excluído: s

Excluído: <#>Conhecer passagens históricas do processo de exclusão e inclusão de pessoas com necessidades especiais no mundo social*

Excluído:

[U1] Comentário: Veja que nem todas as palavras-chave do título são contempladas no objetivo. Sugiro refazer de forma mais sucinta, inserindo os termos do título.

Formatado: Cor da fonte: Preto

Excluído: Pois

Fonte: DEaD, IFCE.

Nesse exemplo, vemos que houve a vigilância epistemológica no sentido de propor uma sugestão que garantisse ao texto progressão temática, revelada pela indicação para apresentar novos temas ou subtemas relacionados ao tema central, trazendo novos comentários sobre os temas já introduzidos. O sujeito [U1] interfere no texto e avalia que não há uma relação de progressão entre o título e o objetivo da aula. Ele explica aos outros sujeitos que “nem todas as palavras-chave do título são contempladas no objetivo” e sugere refazer o objetivo de “forma mais sucinta, inserindo termos do título”. Além disso, faz uma revisão resolutiva quando exclui parte do texto e reescreve parte do objetivo do tópico.

Quando analisamos o conteúdo bruto feito na fase individual pelo professor, vemos que havia dois objetivos propostos pelo contedudista como forma de saber ensinado e que um deles foi excluído pelo sujeito [U1], como nos mostra a figura 54 a seguir:

Figura 54 – Aula 1 – Objetivos do tópico 1 da Disciplina de Educação Inclusiva: conteúdo bruto

AULA 1 – A construção dos sistemas educacionais inclusivos

Nesta aula, estudaremos um breve histórico sobre aspectos da inclusão de pessoas com deficiência no mundo e no Brasil, e conheceremos o bojo doutrinário de construção da educação inclusiva, através de dispositivos legais internacionais e nacionais.

OBJETIVOS:

- Conhecer conceitos básicos, histórico e dispositivos legais da inclusão de pessoas com deficiência
- Conhecer a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional profissional

TÓPICO 1 – Conceitos básicos, historicidade e documentos legais da inclusão

Objetivos:

- Conhecer passagens históricas do processo de exclusão e inclusão de pessoas com necessidades especiais no mundo social
- Estudar os tratados internacionais e a legislação brasileira que balizam a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino

Objetivos do tópico escritos pelo conteudista na fase de produção didática individual

Fonte: DEaD, IFCE.

Quando comparamos as duas figuras, vemos que houve a exclusão do primeiro objetivo do tópico e a conseqüente inserção de trechos adaptados textualmente em um único objetivo. No entanto, mesmo depois de feitas as adaptações na linguagem pelo sujeito [U1], ainda foi requerido ao conteudista que estabelecesse a dinâmica de textualidade com base, simultaneamente, na continuidade e na progressão, com a retomada das palavras-chave do título nos objetivos propostos para o tópico, os quais devem apresentar, obviamente, acréscimos a essas palavras-chave. Essa textualização, em muitos casos, só pode ser feita pelo conteudista porque ele é o sujeito que tem competência discursiva, isto é, ele, e não os demais sujeitos envolvidos na elaboração da webaula, é o especialista no assunto da disciplina. A figura 54 a seguir nos mostra como ficou a webaula final postada no ambiente virtual de aprendizagem e disponível para os alunos. No exemplo, vemos como foi a atitude responsiva por parte do conteudista (responsável pelo conteúdo didático textualizado) e como essa atitude foi influenciada pela entoação avaliativa feita pelo sujeito [U1].

Figura 55 – Webaula 1 da Disciplina de Educação Inclusiva: versão final no AVA

1 **Conceitos básicos, historicidade e documentos legais da inclusão**

Objetivo

- Conhecer os conceitos básicos, a história do processo de exclusão e inclusão de pessoas com necessidades especiais
- Conhecer os tratados internacionais e a legislação brasileira que balizam a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino

Antes de começarmos nossa aula propriamente dita, faz-se necessário fazermos algumas reflexões sobre nossos comportamentos cotidianos relacionados à deficiência.

Infelizmente, quando olhamos para uma pessoa com deficiência, mesmo inconscientemente, construímos conceitos muitas vezes deturpados e preconceituosos. Isso acontece porque buscamos enquadrar as pessoas em um padrão de normalidade. Mas, o que é normal? Quem define o que é normal?

Na linguagem do dia a dia, costumamos denominar que o normal é aquilo ou aquele que se aproxima de um modelo conhecido e definido socialmente. Se formos pesquisar o conceito de **normal** no dicionário Aurélio, encontraremos a seguinte definição: "tipo concreto ou fórmula abstrata do que deve ser (...)".

6

Alterações feitas a partir da inferência dos sujeitos nas etapas de produção da webaula.

Fonte: DEaD, IFCE.

Na figura 55, observamos que o professor conteudista diverge da proposta de reescrita do sujeito [U1] e retoma sua ideia original de dois objetivos para o tópico 1. As três últimas figuras que mostram o processo de idas e vindas (reversibilidade) a partir de um problema de progressão temática indicado pelo sujeito [U1] na manifestação de vigilância epistemológica nos permitem fazer uma análise das relações dialógicas que existem entre os sujeitos. Essas relações são de ordem estética, no que diz respeito ao acabamento inicial que é dado na fase de transposição e textualização didática; de ordem axiológica, no que se refere à fase de vigilância epistemológica e de revisão do texto; e de ordem ética e hierárquica, no que se refere à construção da autoria e ao estabelecimento da identidade dos sujeitos. Isso significa que uma entoação avaliativa mais específica que traga sugestões de reescrita confere maior clareza na etapa de reversibilidade e de revisão, porém a relação hierárquica estabelecida entre os sujeitos que escrevem colaborativamente tem uma grande relevância discursiva.

Como exemplo dessa relevância discursiva ente os sujeitos, vemos que, a versão final da webaula publicada no AVA, houve modificação no que se refere à avaliação da progressão textual feita por [U1] no texto (segunda versão da webaula), porém não foi aceita a proposta de exclusão de um objetivo nem a reescrita sugerida por [U1]. Vejamos a tabela a seguir. Ela ilustra a relação entre a entoação avaliativa e a responsividade ativa:

Quadro 10 – Relação entre a entoação avaliativa e a responsividade ativa no processo de produção do gênero webaula

| Textualização didática (conteúdo bruto) | Avaliação dos sujeitos (segunda versão) | Atitude responsiva do conteudista |
|--|---|--|
| Dois objetivos para o tópico 1 | Falta de progressão entre o título e os objetivos | Retorno aos dois objetivos como proposto inicialmente |
| OBJETIVOS | RESOLUÇÃO DADA POR [U1] | REESCRITA |
| 1. Conhecer conceitos básicos, histórico e dispositivos legais da inclusão de pessoas com deficiência 2. Conhecer a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional profissional | 1. Estudar a história do processo de exclusão e inclusão de pessoas com necessidades especiais, bem como os tratados internacionais e a legislação brasileira que balizam a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. | 1. Conhecer os conceitos básicos, a história do processo de exclusão e inclusão de pessoas com necessidades especiais 2. Conhecer os tratados internacionais e a legislação brasileira que balizam a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional profissional. |

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira coluna do quadro 10 mostra a textualização dos objetivos do tópico 1 da disciplina de Educação Inclusiva. Esse foi o projeto de transposição idealizado pelo conteudista na fase de produção individual. A segunda coluna indica a manifestação de vigilância epistemológica no que se refere à revisão da textualidade (progressão, articulação,

continuidade, etc.). A segunda coluna se refere à fase de produção mediada na qual acontece a atitude responsiva proporcionada pela vigilância epistemológica feita pelos demais sujeitos. Trata-se, como vemos, de uma atitude responsiva tanto de caráter avaliativo, já que houve orientação para a falta de progressão temática; quanto de caráter de corresponsabilidade na autoria, uma vez que houve a exclusão de um dos objetivos e a reescrita do segundo objetivo por [U1]. Por esse exemplo, vemos que uma interferência avaliativa mais bem descrita por parte dos sujeitos que fazem a entoação avaliativa (vigilância epistemológica), que traga uma proposta de reescrita para trecho em que os problemas foram apontados, pode contribuir para que texto da webaula ganhe mais qualidade no processo de textualização didática feito pelos sujeitos.

Outro ponto que merece ser destacado se trata da estreita relação entre alteridade e autoria em produções didáticas colaborativas. Percebemos que, embora o conteudista tenha voltado à sua proposta original de escrever dois objetivos para o tópico, ele o fez a partir da avaliação do sujeito [U1] sobre a falta de progressão. Além disso, houve a aceitação em parte da sugestão de reescrita proposta por [U1]. Isso quer dizer que a interferência do outro (alteridade) auxilia na construção tanto da autoria do texto (no que se refere também a co-participação responsiva), como na identidade do conteudista como autor. Essa identidade é marcada pela manutenção do estilo dado ao acabamento didático na divisão dos objetivos (permaneceram dois objetivos) e pela aceitação da proposta de reescrita do texto por outro sujeito. Por isso, a alteridade marcada no encontro dialogal representado nas caixas de comentários nas versões do texto é um princípio importante para analisarmos identidade e autoria nos textos escritos de forma colaborativa para a EaD.

No próximo subtópico, vamos dar continuidade à análise das metarregras e dos critérios de textualização que envolvem a produção colaborativa do gênero webaula. Vemos os critérios como os critérios da não-contradição e da informatividade são avaliados pelos sujeitos e como as relações dialógicas marcadas nas interlocuções avaliativas presentes nos comentários dão o acabamento estético do texto da webaula.

6.1.3 Não contradição e informatividade

Com o estudo sobre a transposição didática, sobre a teoria dialógica do discurso e sobre os aspectos de textualidade em um texto didático-digital advindo de um processo de produção colaborativa, percebemos que os critérios de textualidade, de alguma forma, ganham

uma outra percepção por parte dos sujeitos que participam do processo. Essa percepção emana das condições específicas de negociação de sentido e do jogo enunciativo de relações dialógicas de axiologia, ética, estética e hierarquia. Isso quer dizer que, quando o conteudista planeja fazer a transposição do saber sábio para o saber a ensinar, ele o faz mediante uma textualização didática, a qual será avaliada pelos outros sujeitos, no decorrer do processo de produção colaborativa.

Essa avaliação já é prevista e esperada pelo conteudista, por isso ele também escreve sabendo que, até seu escrito chegar à versão final e ser postado no AVA como webaula, pode haver interferências, revisões e reescritas por parte dos outros sujeitos. Dessa forma, ele escreve para dois interlocutores cujos propósitos de leitura são bastante distintos. O primeiro interlocutor são os alunos que estudam em EaD (leitores ideias) e o segundo são os sujeitos que negociam sentido com o conteudista (leitores colaboradores). O propósito dos alunos é aprender a partir da leitura da webaula, já o propósito dos leitores colaboradores é manter, ao longo da leitura, uma espécie de “dúvida sistemática” sobre o acabamento e sobre a forma de textualização didática feita pelo professor conteudista. Por vezes, ao longo da leitura do texto, essa dúvida sistemática constante por parte dos sujeitos colaboradores é transposta para as caixas de comentário em formato de perguntas diretas para os outros sujeitos, o que consolida a recursividade no processo de produção.

Percebemos, nesse processo, que aqueles que fazem as interlocuções diretas, ao mesmo tempo em que buscam uma responsividade ativa para as suas interpelações sobre alguns aspectos da textualidade ou do acabamento do gênero, também criam novas possibilidades de textualização didática e acabam sendo corresponsáveis pela escrita do texto. Dessa forma, a produção do texto didático está centrada na constante vigilância epistemológica, na alteridade, na responsividade e na condição axiológica que perpassa todas as fases de escrita colaborativa.

É importante destacar que essa vigilância está relacionada às práticas sociais (inclusive às práticas sociais de linguagem) em que estão envolvidos os sujeitos. Isso quer dizer que cada um dos sujeitos (conteudista, DE e revisor) faz uma vigilância daquilo que julga mais adequado como acabamento estético para um texto didático-digital a partir de sua competência discursiva e de sua habilidade avaliativa. Essa competência e habilidade estão refletidas tanto nas interlocuções diretas entre os sujeitos quanto nas revisões por eles indicadas ou feitas.

Para finalizar esta primeira parte da análise, vamos tratar da não contradição e da informatividade nos textos e como os sujeitos lidam com a avaliação sobre esses aspectos. Já

sabemos que haverá contradição quando não existir uma estreita relação entre os objetivos gerais da aula, os objetivos específicos do tópico e o conteúdo informacional do texto. Essa premissa se realiza porque o conteúdo proposicional indicado pelos objetivos da aula gera um valor de verdade para alunos (interlocutores finais do gênero webaula), por isso há uma constante dúvida sistemática sobre esse critério por parte dos sujeitos que participam do processo de escrita colaborativa.

Quando os sujeitos colaboradores não confirmam, ao final da leitura avaliativa que fazem no conteúdo bruto, as expectativas do interlocutor na construção da argumentação do texto pretendida nos objetivos, vemos uma entoação avaliativa no sentido de indicar que em tal texto a estratégia da não-contradição foi desrespeitada pelo autor. Vejamos a figura 55. Ele nos traz uma avaliação feita por [U7] sobre um objetivo de aula proposto pelo conteudista.

Figura 56 – Aula 4 da Disciplina de Didática Geral. Vigilância Epistemológica: não contradição

Objetivo:
Aplicar, nos planos de ensino e execução da situação de aprendizagem, a taxonomia dos objetivos de Bloom nos seus diferentes níveis

Benjamim Bloom e sua equipe desenvolveram uma classificação de objetivos educacionais conhecida como Taxonomia de Bloom em 1956. Eles pretendia obter uma ferramenta prática e útil que, como afirma Ferraz e Belhot (2010), fosse coerente com as características dos processos mentais superiores (nível de conhecimento e abstração complexa). Essa taxonomia é ainda bastante importante e atual para o planejamento das atividades didáticas em função daquilo que se quer que o aluno aprenda em nível de profundidade e complexidade.

[U7] Comentário: Este objetivo não está adequado, pois o professor não verá se os alunos aplicarão a taxonomia. Deveria ser conhecer, estudar, compreender e não aplicar. Este não é o objetivo do aluno para esta aula.

Excluído: eu

Excluído: , no ano de

Fonte: DEaD, IFCE.

Neste exemplo, vemos que o sujeito [U7], embora não faça referência direta ao critério da não contradição, avalia que houve uma contradição entre o objetivo desenvolvido pelo professor e aquilo que de fato se conseguirá atingir ao final da leitura da webaula. O objetivo da aula no conteúdo bruto era “*aplicar, nos planos de ensino e execução da situação de aprendizagem, a taxonomia dos objetivos de Bloom nos seus diferentes níveis*”. Pela caixa de interlocução avaliativa (caixa verde), podemos ver que não houve uma resposta ativa no sentido de sugerir outra forma de escrever o objetivo e assim evitar a contradição. Houve apenas a sugestão de trocar o verbo “aplicar” por outros verbos. Segundo [U7], o “*objetivo não está*

adequado, pois o professor não verá se os alunos aplicarão a taxonomia”. Por isso [U7] sugere que os verbos mais adequados seriam conhecer, estudar ou compreender.

Quando analisamos a versão final da webaula, vemos que houve apenas a troca do verbo aplicar pelo verbo conhecer, tal qual fora indicado por [U7]. Não houve, pois, qualquer mudança adaptativa do texto devido à mudança dos verbos.

Figura 57 – Webaula da Disciplina de Didática Geral: resposta à avaliação responsiva

The image shows a slide from a web lecture. The slide has a yellow header with the number '3' and the title 'Taxonomia dos objetivos de Benjamin Bloom'. Below the title, there is a section labeled 'Objetivo' containing a bullet point: 'Conhecer, nos planos de ensino e execução da situação de aprendizagem, a taxonomia dos objetivos de Bloom nos seus diferentes níveis'. A callout box with a bracket points to this objective, containing the text: 'Objetivo refeito depois da avaliação de [U7] sobre a contradição no texto do conteudista.' Below the objective, there is a paragraph of text starting with 'Benjamin Bloom e sua equipe desenvolveram uma classificação de objetivos educacionais conhecida como Taxonomia de Bloom em 1956.' followed by another paragraph starting with 'Vejam como se configuram esses objetivos do domínio cognitivo, afetivo e psicomotor e como ficou a taxonomia revisitada por Anderson e Krathwohl (2001):'. Below that is a sub-section '3.1 Objetivos do domínio cognitivo' and a final paragraph starting with 'Referem-se à área intelectual. Envolve desde a simples memorização até altos níveis de abstração. As categorias desse domínio são conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.' The slide number '25' is visible in the bottom right corner.

Fonte: DEaD, IFCE.

Quando a simples troca do verbo resolve o problema da contradição, o próprio sujeito que faz a avaliação didática já altera o verbo.

Figura 58 – Segunda versão da aula 3 da Disciplina de Projetos Políticos Pedagógicos e Processo de Planejamento. Vigilância Epistemológica: não contradição

| OBJETIVO(S) | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Compreender a importância do planejamento para o desenvolvimento da educação profissional. | Excluído ; |
| <ul style="list-style-type: none"> Conhecer os fundamentos legais e teóricos que dão base para o planejamento na EPCT. | Excluído . |
| <ul style="list-style-type: none"> Conceituar competência e identificar a relação entre o conhecimento e ação na formação profissional. | <p>[M1] Comentário: Acredito que conceituar não é um verbo adequado para um objetivo a ser atingido pelo aluno. O que você acha (revisor)?</p> |

Fonte: DEaD, IFCE.

Na figura 58, temos a segunda versão da webaula. O sujeito [M1] faz uma avaliação sobre a contradição que o verbo conceituar imprime ao texto. [M1], por sua vez, faz uma pergunta direta para o revisor de texto e não para o conteudista. Segundo [M1], “conceituar não é um verbo adequado para um objetivo a ser atingido pelos alunos”. Ele pede uma resposta ativa do revisor no sentido de concordar ou não com esse ponto de vista. Ao tratar diretamente com o revisor, [M1] pretende que o próximo sujeito avalie o texto (no caso o revisor) e dê uma resposta ativa ao que se refere ao critério da não contradição. Podemos observar a resposta do revisor na figura 59 a seguir:

Figura 59 – Terceira versão da aula 3 da Disciplina de Projetos Políticos Pedagógicos e Processo de Planejamento. Resposta ativa por exclusão

| OBJETIVO(S) | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Compreender a importância do planejamento para o desenvolvimento da educação profissional. | Excluído ; |
| <ul style="list-style-type: none"> Conhecer os fundamentos legais e teóricos que dão base para o planejamento na EPCT. | Excluído . |
| <ul style="list-style-type: none"> Identificar a relação entre o conhecimento e ação na formação profissional. | <p>[M1] Comentário: Acredito que conceituar não é um verbo adequado para um objetivo a ser atingido pelo aluno. O que você acha (revisor)?</p> <p>Excluído: Conceituar competência e</p> <p>Excluído: i</p> |

Fonte: DEaD, IFCE.

Vemos, nesse exemplo, que o revisor excluiu a expressão “conceituar competência”, assim o terceiro objetivo da aula passou a ser apenas “identificar a relação entre

o conhecimento e a ação na formação profissional”. Ele fez uma avaliação responsável, no sentido bakhtiniano, na qual se responsabiliza pela alteração feita no corpo do texto. Essa avaliação se dá quando o sujeito age segundo sua competência discursiva, logo se responsabiliza por ela. A avaliação responsável é feita, assim, a partir da identidade que relações discursivas estabelecem entre os sujeitos. Vimos que houve, por parte de [M1], a tentativa de chegar a um acordo com o revisor sobre a contradição que ele percebeu no objetivo proposto. Logo podemos dizer que ambos tiveram uma atitude responsável a partir de sua identidade construída no discurso.

Dessa forma, vemos que os sujeitos são uma entidade co-participativa e co-geradora do texto que assumem responsabilmente a presença do outro nos enunciados construídos em situações concretas de interação. Essa relação dialógica com o outro cria um ato ético, uma vez que, ainda em sua singularidade, responde a um acontecimento vivenciado na experiência compartilhada. Por isso a construção do sujeito existe e permanece como resposta à alteridade. Vemos que cada enunciação é responsiva e tem um estilo próprio. Esse estilo é percebido tanto nas interlocuções das caixas de comentários quanto na própria atividade de textualização didática, seja quando o sujeito avalia o texto, seja quando mantém o texto da mesma forma que foi transposto para o conteúdo bruto na primeira fase de produção.

A coparticipação dos sujeitos no texto desenvolve uma relação dialógica específica a cada situação concreta de produção. Algumas vezes, a alteridade marcada e a entoação avaliativa, como vimos até aqui, geram mudanças significativas em aspectos importantes para a manutenção da textualidade. Nesse caso, os sujeitos que participam da negociação assumem a intervenção do outro no texto como forma de criar uma responsividade ativa co-participativa. Entretanto, esse jogo de negociação ético e estético, ao final do processo de produção da webaula, também revela por parte do autor (conteudista) uma entoação avaliativa sobre a responsividade ativa dos sujeitos que fazem a vigilância epistemológica. Por isso a aceitação ou não da avaliação dos sujeitos sobre o texto do conteudista revela que, para cada interlocução enunciativa, haverá entoações avaliativas e atitudes responsivas singulares e específicas, definidas em cada negociação compartilhada, porém todas elas têm em comum o fato de serem respostas à alteridade marcada no texto pelos sujeitos.

Vejam os a seguir um exemplo de interlocução em que o sujeito [U3] questiona o interlocutor (no caso, o conteudista) por que houve tanto destaque informacional sobre a

Síndrome de Down em detrimento de outras patologias descritas nos subtópicos anteriores (1.1; 1.2; 1.3.).

Figura 60 – Aula 2 da Disciplina de Educação Inclusiva. Vigilância Epistemológica: desenvolvimento da informatividade

1.4. Conhecendo a Síndrome de Down

A Síndrome de Down é uma mutação ou acidente genético que ocorre antes ou durante a fecundação do óvulo. Vejamos, a seguir, como ocorre a Síndrome de Down.

Em um ser humano, geralmente, existem 46 cromossomos em cada célula. Eles são oriundos na concepção do indivíduo, ou seja, o óvulo entra com 23 cromossomos e o espermatozoide também com 23 cromossomos. A união deles, produz uma célula chamada de ovo zigoto, com 46 unidades de cromossomos que são emparelhados em 23 pares. Esta célula inicial se divide, resultando células com conteúdo genético idêntico. É esse processo celular que ocorre na maioria das pessoas.

Na concepção da pessoa que vai nascer com Síndrome de Down, ocorre uma mutação genética. Essa mutação pode ocorrer em função de três fatores: **Trissomia Simples, Mosaicismo e Translocação.**

A **Trissomia Simples** é uma alteração que acontece em 95% dos casos em que ocorre a Síndrome de Down. É chamada de trissomia porque existem três cromossomos no par 21 quando era para existir apenas dois.

[U3] Comentário: Por que tanto destaca a Síndrome de Down? Veja que para as outras bastou uma página. Sugiro reduzir e ser mais objetivo.

Excluído: espermatozóide

Excluído: os mesmos

Área de Marcação

Fonte: DEaD, IFCE.

O sujeito [U3] faz uma avaliação sobre a não-padronização do conteúdo informacional no que se refere tanto à progressão quanto à informatividade. Em seu comentário, [U3] avalia que, para os outros temas, houve o desenvolvimento da informatividade bem mais sucinto (uma página apenas), enquanto para o tema em questão, informações mais detalhadas foram apresentadas aos alunos, conferindo mais destaque ao subtópico 1.4. Como sugestão da padronização da informatividade em todos os tópicos, [U3] solicita que o conteúdo referente à síndrome de Down seja reduzido e seja escrito de forma mais objetiva.

Neste exemplo, vemos que [U3] espera uma resposta ativa do conteudista no sentido de fazer as alterações por ele sugeridas em sua avaliação de textualização didática. A seguir, nas figuras 60, 61, 62, 63, podemos observar como se deu a resposta do conteudista no embate de negociação discursiva.

Figura 61 – Desenvolvimento da informatividade: tópico 1.1 Conhecendo a deficiência física. Aula 2 da Disciplina de Educação Inclusiva

Deficiência auditiva: ocorre pela perda bilateral, parcial ou total da capacidade de ouvir.

Deficiência visual: caracteriza-se pela perda total ou parcial da visão (baixa visão) bilateral, parcial ou total da capacidade ouvir.

Deficiência intelectual: caracteriza-se pelo funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos. A pessoa com essa deficiência deve possuir algumas limitações em habilidades adaptativas, como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, dentre outras.

Com a compreensão desses conceitos, conheceremos as deficiências mais comuns encontradas em salas de aulas. Porém, não pretendemos esgotar esse assunto, até porque existem muitas perguntas que a ciência ainda não respondeu sobre síndromes, deficiências e outras condutas apresentadas pela humanidade.

1.1. Conhecendo a deficiência física

Como vimos, a deficiência física está relacionada com alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo, com o comprometimento do aparelho locomotor, que envolve o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. (BRASIL, 2006, p. 28).

Existem várias classificações da deficiência física. O Decreto nº 5.206/2004 especifica cada tipo. As mais comuns são

- **Hemiplegias:** é a perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo).
- **Amputação:** é a perda total ou parcial de um determinado membro ou segmento de membro.
- **Malformações congênitas:** que pode ser derivada do ambiente (exposição à radiação, por exemplo) ou genética.
- **Nanismo:** é a deficiência acentuada no crescimento mais comumente, conhecida como pessoa anã.
- **Paralisia cerebral:** é a lesão de uma ou mais áreas do sistema nervoso central, tendo como consequência alterações psicomotoras, podendo ou não causar deficiência mental.

Existem várias causas da deficiência física. Elas podem estar relacionadas a fatores congênitos ou adquiridos. Vale ressaltar ainda que elas estão associadas, segundo Bezerra (2003), à violência urbana, acidentes de trabalho e desportivos, sedentarismo, epidemias, agentes tóxicos, falta de saneamento básico e outros fatores de risco.

Tópico 1.1

Página 9

Fonte: DEaD, IFCE.

Figura 62 – Desenvolvimento da informatividade: tópico 1.2 Conhecendo a deficiência visual e 1.3 Conhecendo a deficiência visual. Aula 2 da Disciplina de Educação Inclusiva

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde - OMS (Censo 2000), 80% dos deficientes físicos do mundo estão nos países em desenvolvimento e apenas 1% a 2% dessas pessoas têm acesso a alguns tipos de serviço de reabilitação. Isso demonstra que muito ainda precisa ser feito tanto para prevenir esse tipo de deficiência como para atender as pessoas que já as possuem.

1.2 Conhecendo a Deficiência visual

A deficiência visual é a perda total ou parcial da visão e pode ser derivada de **causas congênita**, por malformação ocular, glaucoma, catarata congênita, etc. ou **causas adquirida**, por trauma ocular, alterações na retina derivas do diabetes e hipertensão arterial, catarata, glaucoma, etc

Essa deficiência pode ser classificada em duas categorias, conforme o Decreto nº 3.208/1999, art. 4º, III: a **cegueira** e a **baixa visão ou visão subnormal**. A primeira, que compreende a acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, representa a perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar.

Já a segunda, a **baixa visão ou visão subnormal**, que compreende a acuidade entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, caracteriza-se pelo comprometimento da visão, mesmo após tratamento ou correção ocular.

1.3 Conhecendo a Deficiência auditiva

É muito comum ouvirmos as expressões "surdo-mudo" e "mudinho" para caracterizar uma pessoa com surdez. Essas expressões não são utilizadas pela comunidade surda, pois o termo *mudez* significa a impossibilidade de falar ou problema relacionado à emissão da voz. Devemos considerar que o surdo, não necessariamente, tem problemas com os órgãos responsáveis pela voz (FREITAS e AQUINO, 2013).

O conceito de deficiência auditiva, em termos médicos, é categorizado quanto ao grau de perda auditiva. Ele pode ser

- **Perda auditiva leve:** que corresponde aos limites entre de 25 a 40 db e tem um efeito insignificante na vida do indivíduo e no seu desenvolvimento.
- **Perda auditiva moderada:** com limites entre de 41 a 55 db, pode prejudicar levemente a aquisição da fala, mas não chega a impedir que o indivíduo se comunique através das linguas orais-auditivas, como o Português.
- **Perda auditiva severa:** com limites entre 71 a 90 db, interfere no desenvolvimento da fala e, em alguns casos, pode ser superada com o uso de aparelhos auditivos.
- **Perda auditiva profunda:** com limites acima de 91 db, esse nível de audição somente permite as pessoas se comunicarem através de leitura labial ou com a língua de sinais.

Tópico 1.2

Tópico 1.3

Página 10

Página 11

Fonte: DEaD, IFCE.

Figura 63 – Desenvolvimento da informatividade: tópico 1.4. Conhecendo a Síndrome de Down (páginas 12 e 13)

1.4 Conhecendo a Síndrome de Down

A Síndrome de Down é uma mutação ou acidente genético que ocorre antes ou durante a fecundação do óvulo. Vejamos, a seguir, como ocorre a Síndrome de Down.

Em um ser humano, geralmente, existem 46 cromossomos em cada célula. Eles são oriundos na concepção do indivíduo, ou seja, o óvulo entra com 23 cromossomos e o espermatozoide também com 23 cromossomos. A união deles produz uma célula chamada de ovo ou zigoto, com 46 unidades de cromossomos que são emparelhados em 23 pares. Essa célula inicial se divide, resultando células com conteúdo genético idêntico. É esse processo celular que ocorre na maioria das pessoas.

Na concepção da pessoa que vai nascer com Síndrome de Down, ocorre uma mutação genética. Essa mutação pode ocorrer em função de três fatores: **Trissomia Simples, Mosaicismo e Translocação**.

A **Trissomia Simples** é uma alteração que acontece em 95% dos casos em que ocorre a Síndrome de Down. É chamada de trissomia porque existem três cromossomos no par 21 quando era para existir apenas dois.

Nesse caso, a pessoa com síndrome de Down apresenta em todas as suas células 47 cromossomos e não 46.

Isso ocorre por acidente genético, mais precisamente nas divisões celulares responsáveis pela formação dos gametas (óvulo e espermatozoide), ou seja, antes da fecundação, geralmente o óvulo traz a mensagem que o novo ser terá Síndrome de Down (figura 1).

Veja, na figura 1, que a célula que está no topo do esquema é aquela que irá formar o óvulo. Após a divisão, observem que ocorreu um erro. Um óvulo carrega consigo dois cromossomos 21, enquanto o outro óvulo fica desprovido do cromossomo 21. Se o óvulo que participa da fecundação for o que possui o excesso de cromossomos, gerará uma pessoa com Síndrome de Down. O óvulo que não possui o cromossomo 21 é inviável, portanto não poderá ser fecundado.

Figura 1: Erro na divisão celular

É esse cromossomo extra que desempenha toda a diferenciação na aparência, desenvolvimento, problemas clínicos, por exemplo, complicações cardíacas e distúrbios do trato gastrointestinal à pessoa com Síndrome de Down, e ela muito provavelmente terá deficiência intelectual.

→ **Páginas 12**

→ **Página 13**

Fonte: DEaD, IFCE.

Figura 64 – Desenvolvimento da informatividade: tópico 1.4. Conhecendo a Síndrome de Down (páginas 14 e 15)

Mosaicismo

O Mosaicismo ocorre em 2% a 4% dos casos de Síndrome de Down e ocorre após a fecundação. Esse erro cromossômico ocorre nas primeiras divisões do ovo zigoto que leva à formação de células com um cromossomo 21 e células com três cromossomos 21. Esse arranjo leva a pessoa a ter células com 46 cromossomos e células com 47 cromossomos. Ou seja, a pessoa é um mosaico de células, daí o nome mosaicismo, que possui células com 46 cromossomos que é o arranjo genético normal, e 47 cromossomos, que caracteriza a Síndrome de Down (figura 2).

ZIGOTO → ALTERAÇÃO GENÉTICA → MOSAICISMO

CÉLULA INVIÁVEL | MOSAICO 47/46 CROMOSSOMOS

Figura 2 – Alana cadeirante na escola regular

Translocação

A Translocação também ocorre no cromossomo 21. Esse erro está presente em 3% a 4% dos casos. Caracteriza-se pelo excesso de material genético, ou seja, além dos dois cromossomos 21 que se ligam normalmente, há o terceiro cromossomo 21 ligado a outro durante a divisão celular, geralmente esse terceiro cromossomo se liga ao de número 13, 14, 15 ou 22 (Figura 3).

21 14 21 + 14

Figura 3 – Esquema da Translocação

Existem algumas características que são peculiares à pessoa com Síndrome de Down, por exemplo: deficiência intelectual, abertura das pálpebras inclinada com a parte externa mais elevada, excesso de pele no pescoço, perfil achatado, orelhas pequenas e/ou anômalas, língua protusa (para fora da boca), prega da pálpebra no canto dos olhos (como as pessoas asiáticas), prega única na palma das mãos.

Figura 4 – Pessoa com Síndrome de Down
Fonte: corbisimage.com

As características físicas são importantes para o médico fazer o diagnóstico clínico; porém a sua presença não tem nenhum outro significado. Nem sempre a criança com Síndrome de Down apresenta todas as características. Algumas podem ter somente umas poucas, enquanto outras podem mostrar a maioria dos sinais da síndrome.

Fonte: DEaD, IFCE.

Pela análise das figuras, vemos que houve a manutenção do maior desenvolvimento de dados novos e da consequente informatividade para o tópico 1.4. As revisões pontuais no corpo do texto foram aceitas (como a exclusão do acento da palavra espermatozoide e a exclusão da expressão os mesmos), porém não houve nenhuma alteração no tópico 1.4 para que se padronizasse em função do grau de informatividade dado aos outros tópicos. O subtópico 1.4 permaneceu com quatro páginas enquanto os demais continuaram com uma página apenas.

Este exemplo mostra que a textualização didática passa, como já vimos, por constantes relações dialógicas e que, em cada situação enunciativa concreta, uma relação entre os sujeitos ganha destaque no jogo discursivo. Neste exemplo de aumento ou redução da informatividade, houve uma relação axiológica, cuja manutenção do escrito no texto do conteúdo bruto pode revelar uma relação de hierarquia no que se refere à autoria do texto. Essa manutenção do texto resultou do embate de negociação de sentidos entre os sujeitos com prevalência da voz daquele que escreveu o texto e fez sua transposição didática na fase individual de produção. Isso não significa que a participação dos outros sujeitos colaboradores é/foi desconsiderada, pois, no processo de negociação, as interlocuções enunciativas são singulares e dependem de como cada um dos sujeitos avalia a atitude responsiva de si e dos outros participantes. Essa avaliação é feita a partir do modo como cada indivíduo compreende tanto sua função como a do outro (alteridade e exotopia), e a partir das circunstâncias contextuais definidas no processo de produção didático-digital do gênero webaula.

Na próxima seção, vemos se o modo de interlocução escrito nas caixas e comentários influencia na atitude responsiva dos outros sujeitos que participam do processo de produção e como esse modo de interlocução reflete os tipos de relações dialógicas. Também analisamos se há relação entre as estratégias de interlocução e a revisão feita na segunda fase de produção da webaula (produção didática mediada) e como essa relação influencia na construção da autoria e da identidade dos sujeitos.

6.2 Produção didática mediada: relação entre escrita colaborativa, estratégias de interlocução e tipos de revisão

Neste subtópico, analisamos as estratégias de interlocução, revisão e reescrita praticadas pelos sujeitos produtores do texto na fase de produção didática mediada. Nessa mesma fase, como já vimos, há o início da interferência discursiva no texto do professor

conteudista; a consequente ação de reversibilidade que o processo de colaboração na escrita de um texto didático-digital demanda; bem como a revisão e reescrita desse texto por parte dos sujeitos. No decorrer dessas etapas, há um jogo enunciativo cujas relações dialógicas estabelecidas nas interações têm estreita relação com o processo de construção de identidade dos sujeitos. Vimos que isso acontece quando o professor conteudista faz a textualização didática em função da vigilância epistemológica pela qual seu texto passará no decorrer da escrita colaborativa do gênero webaula. Isso quer dizer que o professor conteudista, assim como os outros sujeitos, escreve o texto analisando a transposição do saber a ensinar também a partir da existência marcada (ao contrário de uma existência idealizada/prevista, como a dos alunos leitores) de outro sujeito.

A existência do outro denota na escrita o conhecimento do próprio professor conteudista sobre si quando, na etapa de reversibilidade, ele reconhece sua própria exterioridade através dos olhos do outro. Dessa maneira, como queremos analisar as estratégias de interlocução que acontecem na fase de produção mediada, pretendemos fazer uma relação entre dialogismo, alteridade e exotopia para compreendermos as atividades linguísticas marcadas na negociação de sentido. Essas atividades, que constroem e reconstroem os textos e são praticadas nos processos interacionais de escrita colaborativa, se referem à textualização didática e demandam, na compreensão responsiva, estratégias de interlocução que revelam a atividade linguística que se está processando, em função de alteridade, da exotopia e da construção da identidade. Por isso os recursos linguísticos empregados nessa atividade podem sugerir a orientação avaliativa dos sujeitos com relação ao outro. Esses recursos são representados linguisticamente pelas escolhas verbais e lexicais utilizadas nas interlocuções escritas tanto na caixa de comentário quanto no próprio corpo do texto. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 65 – Aula 1 da Disciplina de Currículos e Programas da EPCT. Recurso expressivo na interlocução: uso do verbo no infinitivo

The image shows a screenshot of a digital learning environment. On the left, there is a text box containing the following text: "SAIBA MAIS! O vídeo a seguir faz uma síntese das características do currículo tradicional e da concepção crítica de currículo. Veja <http://www.youtube.com/watch?v=4xXGG5G1ZKI>". The phrase "O vídeo a seguir" is highlighted in light blue. Below this, there is another text box with the text: "No contexto brasileiro, nas décadas de 60 e 70 do século XX, vivenciou-se uma conturbada época de expansão econômica, reverberando na situação educacional, como pode ser constatado com a aprovação da Lei. 4.024/61, que favoreceu a adequação de uma educação ao propósito desenvolvimentista do país: o econômico." To the right of the first text box, there is a comment box with the text: "[U11] Comentário: Escrever este saiba mais de forma mais detalhado, descrevendo o vídeo antes de indicá-lo para ser visto." Below the comment box are two input fields, both labeled "Excluído:". Below the second text box, there is another input field labeled "Excluído: ¶".

Fonte: DEaD, IFCE.

Na figura 65, vemos que, no curso da interação discursiva, houve a necessidade por parte do sujeito [U11 (revisor)] de avaliar o desenvolvimento do tópico discursivo (tema ou assunto) para refletir sobre os aspectos interacionais que estão sendo trabalhados na aula 1 da disciplina de Currículo e Programas. O recurso linguístico utilizado pelo sujeito para indicar uma revisão e uma reescrita do trecho destacado no texto foi o uso do verbo no modo infinitivo. Segundo [U11], o professor conteudista deve “**escrever** o ícone Saiba Mais de forma mais detalhada, descrevendo o vídeo antes de indicá-lo para ser visto”.

Essa escolha dialógica pelo verbo no infinitivo é bastante comum nas interlocuções avaliativas feitas nas caixas de comentários analisadas nos textos. Esse recurso linguístico, embora revele uma orientação avaliativa de divergência, denota um cuidado do sujeito [U11] na forma de escrever sua indicação de revisão, uma vez que não há uma referência direta a nenhum sujeito específico e, além disso, o enunciado pode ser interpretado como uma sugestão e não como uma ordem (o que aconteceria se o verbo estivesse no modo imperativo, por exemplo). Com o uso do verbo no infinitivo, nenhum dos sujeitos no jogo de enunciação receberá uma “ordem” de outro sujeito, o que pode ser uma boa estratégia no processo de negociação de sentido. Assim, ao indicar em sua avaliação “**escrever** este saiba mais de forma mais detalhado”, [U11] deixa o texto aberto para qualquer um dos sujeitos (inclusive ele) dar uma resposta ativa à interlocução feita por ele.

Esse tipo de interlocução é comum nas atividades epilinguísticas, quando o sujeito que pratica a vigilância epistemológica diverge do sujeito que fez a transposição didática e lhe faz um questionamento acerca da textualização didática vista no texto da webaula. Essas atividades, que se manifestam nas negociações de sentido e que estão presentes nas indicações de correção e reelaboração do texto, ocorrem sempre que um interlocutor questiona a forma de textualização didática feita pelo outro sujeito.

Vejamos a próxima figura. Nela, [U4] destaca um trecho ao final do parágrafo e o considera como “confuso”. Depois faz uma avaliação sobre o trecho a partir de uma identidade construída no discurso que faz de si como um leitor especializado em textualidade.

Figura 66 –Recurso expressivo na interlocução: uso do verbo na primeira pessoa do singular

| | |
|--|--|
| <p>Uma situação típica em muitos planejamentos é o professor estabelecer objetivos tais como “apresentar os conceitos de...” <u>em vez de</u> “aplicar os conceitos de...”. Veja que ‘apresentar’ é um objetivo da ação do professor <u>e não tem como avaliar com propósitos pedagógicos</u>. Mas o verbo “aplicar” reporta à aprendizagem do aluno sobre os conceitos apresentados pelo professor, que verifica se ocorreu a aprendizagem, mediante instrumentos de avaliação. <u>Tratamos aqui de objetivos, mas a avaliação está intrinsecamente atrelada à verificação do alcance dos objetivos.</u></p> <p>DEFINIR UM OBJETIVO PEDAGÓGICO: O CONTEXTO DE AÇÃO</p> | <p>Excluído: ao invés</p> <p>Excluído: ,</p> <p>[U4] Comentário: Confuso. Não entendi esta adversidade colocada na frase com o pronome “mas”. Sugiro rever.</p> |
|--|--|

Fonte: DEaD, IFCE.

Vemos, na caixa de diálogo em verde, que [U4] escreve a interlocução usando como estratégia de divergência o recurso expressivo do verbo na primeira pessoa do singular (“não **entendi** esta adversidade colocada na frase com o pronome [sic] ‘mas’”). Tem-se uma afirmação de identidade que perpassa essa interlocução. Ela é usada para que, no jogo enunciativo, a negociação enunciativa se dê por meio de uma relação dialógica de hierarquia, na qual o uso da primeira pessoa do verbo entender denuncia que “eu”, sujeito expreso, não entende a relação de a relação de “adversidade” colocada no enunciado. Esse mesmo sujeito “eu” sugere a “alguém” **rever** este trecho. Vemos, pois, que o adjetivo “confuso”, os verbos na primeira pessoa do singular (entendi e sugiro) são recursos linguísticos usados na entoação avaliativa que geram algum efeito de sentido no processo de produção do gênero webaula. Observemos a seguir como se deu a resposta ativa dos sujeitos, que produzem colaborativamente, ao problema indicado por [U4] no texto.

Figura 67 – Webaula 4 da Disciplina de Trabalhos Pedagógicos por Projetos Interdisciplinares: revisão por exclusão

2 Os objetivos em contexto profissional (Guittet)

Objetivo

- Compreender a dinâmica de construção dos objetivos para contexto profissional

Você conhecerá um conjunto de considerações e exemplos de como tratar a questão da formulação dos objetivos para formação profissional. Lembre-se: assim como os objetivos, as ações (decorrentes dos objetivos) devem ser voltadas para o aluno, conseqüentemente os objetivos devem ser elaborados para a aprendizagem, não para a ação do professor, do ensino.

Uma situação típica em muitos planejamentos é o professor estabelecer objetivos tais como "apresentar os conceitos de..." em vez de "aplicar os conceitos de...". Veja que 'apresentar' é um objetivo da ação do professor e não tem como avaliar com propósitos pedagógicos. Mas o verbo "aplicar" reporta à aprendizagem do aluno sobre os conceitos apresentados pelo professor, que verifica se ocorreu a aprendizagem, mediante instrumentos de avaliação.

Resposta ativa dos sujeitos que escrevem colaborativamente: revisão resolutive por exclusão.

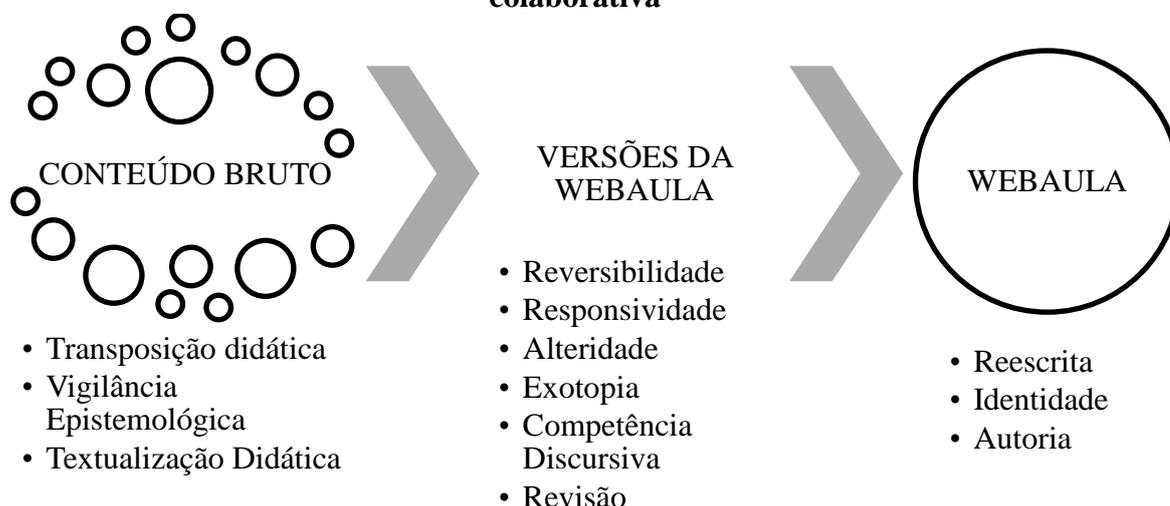
Fonte: DEaD, IFCE.

Na versão final da webaula 4, o trecho considerado “confuso” analisado por [U4] na terceira versão da webaula foi excluído. Um dos sujeitos excluiu o trecho com problemas, a fim de dar continuidade ao processo de produção didático-digital. A exclusão desse trecho revela tanto um discurso de autoridade de [U4] quanto uma atitude de responsabilidade do sujeito que excluiu o trecho (provavelmente o DE). O sujeito que excluiu o trecho fez uma revisão resolutive por exclusão, isto é, retirou o que estava confuso em vez de reescrever o trecho de outra forma. Podemos perceber que, embora a exclusão tenha sido feita por um sujeito diferente de [U4], ela reflete a voz do outro, isto é, a presença do(s) outro(s) sujeito(s) no acabamento final do texto da webaula.

Assim, vemos alguns fatores importantes que agem no processo de escrita colaborativa e que todos fazem parte de uma relação dialógica, que é axiológica, estética, ética e hierárquica ao mesmo tempo. Eles concorrem para que todo o processo de transposição didática se efetue a partir de uma textualização didática feita de forma colaborativa. Esses fatores, no entanto, não se dão nem de forma isolada nem de forma ordenada. Eles aparecem

no momento concreto de interação com o texto da webaula e o texto das interlocuções dos sujeitos. Esses fatores poderiam ser assim estabelecidos:

Figura 68 – Processo de construção da webaula: fatores estabelecidos na produção colaborativa



Fonte: Elaborada pela autora

A figura mostra que o conteúdo bruto (ou primeira versão do texto) é o resultado de uma transposição didática que passa por sucessivas manifestações de vigilância epistemológica, a fim de haver o alinhamento didático (CHEVALLARD, 1991) requerido pela textualização. Esse alinhamento é feito a partir de idas e vindas que resultam em versões da webaula até que se chegue à versão final postada no AVA.

O que queremos deixar claro é que todos esses fatores (transposição, vigilância, textualização, reversibilidade, responsividade, alteridade, exotopia (BAKHTIN, 2011), competência, revisão, reescrita, identidade e autoria) estão estreitamente relacionados na escrita colaborativa do gênero webaula. Nessa escrita, cada sujeito que participa do processo de produção traz uma identidade de si já preestabelecida em função de sua competência discursiva esperada e predeterminada para que ele faça parte da equipe de sujeitos que escreve de forma colaborativa o gênero webaula. Essa identidade ajuda no processo de negociação de sentido no que diz respeito a) às relações axiológicas e hierárquicas presentes nas interlocuções e b) às atitudes responsivas de coparticipação e corresponsabilidade (idem).

Vejamos o exemplo a seguir. Nele vemos que há dois sujeitos, [M9] e [U10 e 11] interferindo na textualização didática de um recurso interativo muito comum no gênero

webaula: o ícone. A presença desses dois sujeitos revela que estamos diante da terceira versão da webaula. Pelas intervenções, podemos ver como as identidades atuam nas relações axiológicas e como promovem atitudes responsivas.

Figura 69 – Ícone Saiba Mais – Aula 1 da Disciplina de Educação Inclusiva (terceira versão). Recurso expressivo na interlocução: uso do verbo no infinitivo e perguntas diretas

| | |
|--|---|
| <p>Saiba mais</p> <p>Veja o link e em apenas 36 segundos vocês entenderão esse conceito. http://www.youtube.com/watch?v=MmBM7R5_RuA</p> <p>Perceba que, se todos tivessem as possibilidades de comunicação e o direito respeitado de ir e vir, direito consagrado na Constituição Federal, não teríamos tantas dificuldades de compreender e aceitar as diferenças. já que ter ou não uma deficiência seria apenas mais um elementos que difere uma pessoa da outra.</p> | <p>[M9] Comentário: Somente para web</p> <p>Formatado: Português (Brasil)</p> <p>[U10] Comentário: Descrever o que será tratado no link. Dizer que é uma propaganda em francês sobre....</p> <p>[U11] Comentário: Qual conceito? Conceito de quê?</p> <p>Excluído: m</p> <p>Código de campo alterado</p> <p>Excluído: . Pois, no caso acima,</p> <p>Excluído: é</p> |
|--|---|

Fonte: DEaD, IFCE.

Na figura 69, observamos que há três tipos de interferências diferentes no trecho em destaque: uma orientação feita por [M9] sobre um recurso hipertextual (link) que somente aparecerá na versão final da webaula (aquela postada no AVA); uma indicação de reescrita feita por [U10] e [U11]; e revisões resolutivas por adição e exclusão no texto que se segue após o ícone. A orientação feita por [M9], “somente para a web”, indica uma informação compartilhada e aceita por todos os sujeitos, tanto que não houve a necessidade de usar nenhuma expressão verbal para se dirigir a outro sujeito específico. É como se todos estivessem de acordo na negociação.

O comentário de [U10] mantém a estratégia de divergência sugerida pelo verbo no infinitivo (“descrever o que será tratado no link. Dizer que é uma propaganda em francês sobre...”), como vimos em exemplos anteriores, mas constrói outro modo de avaliar o trecho ao fazer duas perguntas diretas para os sujeitos que participam da fase de produção didática mediada. Dessa forma, quando [U11] destaca o trecho “esse conceito” e faz as interrogações diretas “qual conceito?” e “conceito de quê?”, ele revela uma vertente individual, que implica uma tomada de posição avaliativa responsiva na produção; e uma vertente social, que implica uma negociação ética e estética sobre a textualização do gênero que está sendo construída. A

seguir vemos como a negociação de sentido se deu na reescrita do trecho na webaula (em versão final).

Figura 70 – Webaula 1 da Disciplina de Educação Inclusiva. Atitude responsiva dos sujeitos (versão final)

The image shows a screenshot of a webaula slide. On the left, there is a text box with a yellow icon of a person with a speech bubble. The text in the box asks: "Você já pensou como seria se o mundo todo fosse adaptado aos deficientes? Um mundo em que não ter deficiência/diferença fosse o anormal? Assista no link abaixo a um interessante anúncio francês que busca representar esse mundo e, em apenas 36 segundos, entenda como o meio pode ser deficiente." Below this is a URL: http://www.youtube.com/watch?v=MoRM-Ry_Bu4. On the right, the slide title is "1.1 Breve histórico do tratamento a pessoas com deficiências". The main text discusses historical attitudes towards people with disabilities, mentioning Shimazaki (2006) and the concept of 'normal' as a social construct. A black arrow points from the text box on the left to a specific paragraph in the main text on the right. To the right of the arrow, a separate box contains the text: "Trecho reescrito a partir das indicações de [U10] e [U11]".

Fonte: DEaD, IFCE.

O texto do ícone Saiba Mais no conteúdo bruto (referente à primeira versão da webaula) foi escrito por meio de uma interlocução direta que anteriormente solicitava os alunos apenas “veja o link e em 36 segundos vocês entenderam esse conceito”. O enunciado passou por uma vigilância epistemológica, uma entoação avaliativa feita por meio das interlocuções entre os sujeitos e chegou à última versão da webaula a partir de uma atitude responsiva. O trecho foi assim reescrito: “*você já pensou como seria se o mundo todo fosse adaptado aos deficientes? Um mundo em que não ter deficiência/diferença fosse o anormal? Assista no link abaixo a um interessante anúncio francês que busca representar esse mundo e, em apenas 36 segundos, entenda como o meio pode ser deficiente*”.

Pelo exemplo, vemos que a entoação avaliativa ocorreu por meio de recursos linguísticos nas caixas de comentários que convergem para o propósito comunicativo de escrever um texto adequado para os alunos que estudam na modalidade a distância, porém divergem no que diz respeito à textualização didática. A entoação avaliativa do sujeito que participa do processo de escrita do texto da webaula recebeu como resposta à atitude responsiva

da reescrita por parte do professor conteudista: o trecho destacado foi reescrito com base na intervenção feita pelo sujeito [U10 – U11].

Essas ações de responsabilidade realizadas por parte dos sujeitos não revelam apenas uma competência discursiva de cada um deles, mas também revela uma construção coletiva cuja enunciação se dá a partir de uma coparticipação na autoria do texto. Nessa coparticipação, dependendo da construção da identidade de cada sujeito, a recepção das interlocuções dialógicas entre sujeitos será influenciada pela escolha dos recursos linguísticos presentes nas estratégias de interlocução. Dessa forma, entendemos que o diálogo estabelecido na caixa de comentários tem caráter ideológico, as relações entre os sujeitos são subjetivas e as negociações de sentido dependem da relação entre alteridade, exotopia e identidade (BAKHTIN, 2011). Isso significa que, em cada situação concreta de textualização didática na qual se encontram os sujeitos, podem ser percebidas hierarquias entre eles, por isso há identidades e diferentes possibilidades de interlocução desses sujeitos (olhar exotópico sobre a alteridade na produção colaborativa).

Cada identidade é relativamente fixada, pois, embora os sujeitos tragam para o jogo dialógico sua subjetividade marcada pelos aspectos sociais e linguísticos, e ainda que eles sejam dotados de competência discursiva específica para exercer uma função no processo de escrita colaborativo, em sua interação com os outros sujeitos na situação concreta de produção didática-colaborativo-digital, há um processo exotópico de mudanças de posições individuais no qual surge uma resposta singular e irrepetível diante dos interlocutores (BAKHTIN, 2011). Essa singularidade na resposta pode ser vista no exemplo a seguir. Nele observamos ainda o processo de escrita da aula 1 da disciplina de Educação Inclusiva (vista nas figuras 68 e 69), porém o foco agora não será um trecho de um fator de focalização como o ícone, e sim um trecho de parte do conteúdo informacional presente no corpo do texto:

Figura 71 – Aula 1 da Disciplina de Educação Inclusiva (corpo do texto). Recursos linguísticos na interlocução: uso do verbo no infinitivo e perguntas diretas (terceira versão)

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

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

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

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

[U4] Comentário: Veja que este conceito é amplo e diz fórmula abstrata do que deve ser. Esta uma interpretação e não está explícito na descrição do dicionário para que cheguemos à conclusão do que seria anormal. Sugiro rever.

[U5] Comentário: Visão de quem? De uma das concepções do dicionário? Sugiro rever.

[U6] Comentário: Não se tinha falado de deficiência antes...

[U7] Comentário: Esta argumentação está mais bem posta do que as demais. Sugiro começar a reflexão por ela e retirar as demais.

Excluído: Esse

Excluído: ¶

Excluído: imento

[K8] Comentário: ?

Formatado: Português (Brasil)

Formatado: Recuo: À esquerda: 7,75

Fonte: DEaD, IFCE.

Novamente encontramos o mesmo sujeito [U] utilizando as caixas de comentários para discutir sobre aspectos da textualidade que não ficaram claros para ele. Os questionamentos/intervenções feitos em U4 a U7⁵⁸ versam sobre as estratégias textual-discursivas que permitem os sujeitos (re)construírem os referentes necessários para a coerência do texto. Senão, vejamos:

[U4] – “Veja que este conceito é amplo e diz fórmula abstrata do que deve ser [sic]. Esta uma interpretação e não está explícito [sic] na descrição do dicionário para que cheguemos à conclusão do que seria anormal. **Sugiro rever.**”.

[U5] – “Visão de quem? De uma das concepções do dicionário? **Sugiro rever.**”.

[U6] – “Não se tinha falado de deficiência antes...”.

[U7] – “Esta argumentação está mais bem posta do que as demais. **Sugiro começar a reflexão por ela e retirar as demais.**”.

Todas as entoações avaliativas são de divergência, pois trazem em cada comentário uma atitude responsiva de discordância, questionamento sobre aspectos de textualidade específicos no trecho destacado. O sujeito [U], a partir de sua competência textual, sugere que

⁵⁸ A letra U se refere a o mesmo sujeito. Cada número que aparece ao lado da letra U se refere à quantidade de postagens (comentários) feitas pelo sujeito U no texto.

o trecho seja reescrito (*sugiro rever*) e que haja uma revisão com o procedimento de deslocamento e exclusão do trecho (*sugiro começar a reflexão por ela e retirar as demais*).

Com esse exemplo, vemos que, ainda que se trate da mesma aula, ainda que os interlocutores sejam os mesmos e que nas estratégias de interlocução sejam usados os mesmos recursos linguísticos (uso do imperativo, uso de perguntas diretas) haverá uma responsividade por parte do conteudista diferente daquela efetivada no trecho do ícone (figura 69). Observemos a figura 72 a seguir. Ela nos mostra a versão final da webaula 1 da disciplina de Educação Inclusiva.

Figura 72 – Webaula 1 da Disciplina de Educação Inclusiva. Reescrita (versão final)

1 **Conceitos básicos, historicidade e documentos legais da inclusão**

Objetivo

- Conhecer os conceitos básicos, a história do processo de exclusão e inclusão de pessoas com necessidades especiais
- Conhecer os tratados internacionais e a legislação brasileira que balizam a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino

Antes de começarmos nossa aula propriamente dita, faz-se necessário fazermos algumas reflexões sobre nossos comportamentos cotidianos relacionados à deficiência.

Infelizmente, quando olhamos para uma pessoa com deficiência, mesmo inconscientemente, construímos conceitos muitas vezes deturpados e preconceituosos. Isso acontece porque buscamos enquadrar as pessoas em um padrão de normalidade. Mas, o que é normal? Quem define o que é normal?

Na linguagem do dia a dia, costumamos denominar que o normal é aquilo ou aquele que se aproxima de um modelo conhecido e definido socialmente. Se formos pesquisar o conceito de **normal** no dicionário Aurélio, encontraremos a seguinte definição: "tipo concreto ou fórmula abstrata do que deve ser [...]".

Figure 1: O "normal"
Fonte: DEaD/IFCE

O "que deve ser", o normal, dessa definição, é enquadrado em um padrão ou esquadro social que estabelece que tudo que se foge da média, seja para baixo ou para cima, é considerado anormal, diferente. Essa visão de padrão ou esquadro social de normalidade (igualdade) é deturpada porque todos somos diferentes. A diferença é a principal característica da humanidade. Não podemos negar que somos diversos, basta olhar ao nosso redor.

O conceito "ser diferente" geralmente é construído à luz do conceito da desigualdade, inferioridade. Para entendermos melhor, vamos explicitar o conceito de deficiência. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007, Art. 1º), pessoas com deficiência

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

Reescrita do trecho (sublinhado):

O "que deve ser", o normal, dessa definição, é enquadrado em um padrão ou esquadro sócia que estabelece que tudo que foge (...)’.

Versão final da webaula

Fonte: DEaD, IFCE.

Pelo exemplo, vemos que, embora tenha havido uma entoação avaliativa mais detalhada (sugestões de revisão) e mais extensa (o que pode revelar maiores problemas de textualidade percebidos no trecho) por parte do sujeito [U4 – U7] em relação à intervenção feita pelo mesmo sujeito [U10 – U11], no mesmo texto (aula 1), a reescrita explicitada na versão final da webaula mostra que apenas um dos comentários foi levado em consideração na resposta ativa do conteudista.

O exemplo ilustra bem que o processo de negociação de sentidos existe em cada enunciação concreta feita pelos sujeitos que produzem o texto de forma colaborativa e que cada interlocução recebe uma resposta diferente, ainda que os recursos linguísticos e as estratégias

de interlocução sejam as mesmas (feitas igualmente pelos mesmos sujeitos). Assim, no processo de escrita colaborativo, ainda que haja um propósito comum a todos os sujeitos (produzir de forma colaborativa o texto da webaula para os alunos que estudam na modalidade a distância), existe uma tensão enunciativa que separa as diferentes identidades (alteridade) e ao mesmo tempo as une. Essa tensão atesta a presença dos outros sujeitos e põe em destaque a relação alteridade/exotopia/identidade (BAKHTIN, 2011).

Para Bakhtin (2011), essa tensão acontece porque a independência do indivíduo não se presta ao conhecimento objetificado e só se revela de modo livremente dialógico. Assim, segundo Bakhtin, “o autor é um participante do diálogo (em essência, em igualdade de direito com as personagens), no entanto ele assume funções também complementares muito complexas (uma correia de transmissão entre o diálogo ideal da obra e o diálogo real da realidade)” (BAKHTIN, 2011, p. 354). Dessa forma, há uma luta sobre as “definições caracterológicas objetificadas (personificadas principalmente nos estilos dos discursos) com os momentos individuais” (ibidem, 355) que recorrem ao excedente de visão para compreender as relações dialógicas e axiológicas presentes nos enunciados.

A identidade dos sujeitos, circunscrita ao espaço do texto escrito de forma colaborativa, é consolidada num jogo axiológico e hierárquico que privilegia a condição de responsabilidade que os sujeitos têm sobre o texto. Assim, na disputa sobre o acabamento estético do gênero e sobre a textualização didática da webaula, ainda que a enunciação praticada pelo sujeito-autor (professor conteudista no caso da webaula) na mediação didática seja uma resposta-responsável aos outros sujeitos-participantes, a autoria de um gênero didático-digital-colaborativo será marcada pelo estilo, pela expressão única e concreta dada ao enunciado a partir de uma atitude responsiva do sujeito-autor (professor conteudista) sobre avaliação/valoração dos outros sujeitos-participantes.

Dessa forma, vemos que o sujeito-autor consolida sua responsabilidade sobre o texto a partir das respostas ativas presentes na relação dialógica que ocorre na produção da webaula. A autoria, então, se estabelece tanto a partir de uma identidade já previamente identificada no processo de escrita colaborativa (professor-autor) como nos encontros com as vozes dos sujeitos-participantes presentes nas interlocuções marcadas nas versões do texto, evidenciando alteridade e responsividade como forma de marcar a autoria do texto colaborativo.

Vemos, assim, que o olhar de fora (o excedente de visão) dos sujeitos participantes é um aspecto fundamental para a construção da autoria em uma produção colaborativa, pois ele

correlaciona tanto categorias, – alteridade, responsividade, entoação avaliativa –; como procedimentos – textualização, reversibilidade, revisão, percebidos no processo de escrita do gênero webaula. Assim, as interlocuções escritas marcadas presentes nas versões da webaula articulam na interação situacional concreta tanto a singularidade de cada sujeito como a pluralidade de vozes enunciativas relacionadas à alteridade/responsividade.

No próximo subtópico, analisamos o procedimento da retextualização hipertextual que acontece na fase de produção didática hipertextual. Veremos como os sujeitos lidam com as operações de retextualização e como fazem as adaptações necessárias (supressão, regularização, substituição, reordenação) para que o gênero webaula se concretize e seja postado no AVA. Com isso, finalizamos a descrição e a análise do processo de produção colaborativa por que passa o texto didático-digital do gênero webaula.

6.3 Produção didática hipertextual: relação entre o gênero webaula e as estratégias de retextualização

Como já vimos no capítulo 5, a fase de retextualização hipertextual se caracteriza por ser uma etapa de transformação do material escrito (formato impresso) em webaula (formato hipertextual). Nessa transformação, é dado o acabamento final do gênero webaula. Esse acabamento é previsto ainda na fase de produção mediada, em que o professor conteudista ou o DE faz sugestões/indicações de imagens, recursos interativos, vídeos, animações, áudio, links, etc. Dessa forma, quando a aula já passou por todas as idas e vindas necessárias para a textualização didática e quando já houve a negociação de sentidos sobre os aspectos pontuados no texto das versões de aula, entram em cena os sujeitos que trabalham na retextualização hipertextual: o diagramador, o ilustrador e o pesquisador iconográfico. Eles fazem as adaptações do texto em novo gênero, que tem como suporte o ambiente virtual de aprendizagem, e atuam como retextualizadores. Essas adaptações mantêm a base informacional do texto de origem e envolvem operações que interferem tanto na modalidade escrita → oralidade quanto na construção dos modos de referência e das sequências textuais. Vejamos os exemplos a seguir. Eles nos mostram como, ainda na fase de produção mediada, ocorre a indicação de retextualização por parte do professor conteudista e a sua concreta realização no AVA.

**Figura 73 – Aula 1 – A Língua Portuguesa como instrumento de interação social.
Disciplina de Português Instrumental – (versão 1 – conteúdo bruto)**

fazer uma entrevista de emprego ou se participamos de uma seleção para um estágio, com certeza, procuraremos falar de forma mais rebuscada, elegante, com palavras mais formais, às vezes diferentes daquelas que utilizamos em casa. Isso acontece porque nossa intenção com o uso da linguagem é causar boa impressão no entrevistador, mostrar que somos os melhores para aquela vaga. Agora, se estamos com nossos amigos ou com nossos familiares numa festa, por exemplo, falaremos de forma mais coloquial, descontraída, sem a preocupação de modalizar o discurso, pois nossa intenção é somente conversar, nos divertir. Ou seja, em **situações interacionais ou contextos diferentes**, usaremos a linguagem de forma diferente.



[DH1] Comentário: Para a versão impressa: Colocar um ícone Saiba Mais a partir daqui.
Saiba Mais:
O interessante artigo da professora Vera Lúcia Pires, disponível no endereço <http://seer.uninter.edu.br/index.php/nonada/article/viewFile/373/232>, aborda a linguagem como prática social mediadora das relações socioculturais.
Para a versão web, faça um link externo para a página do artigo. Link a expressão grifada e leve o aluno diretamente para o artigo em PDF.

A linguagem é, portanto, uma atividade humana que possibilita os sujeitos se organizarem e darem forma às suas experiências. Seu uso ocorre na interação social. Por meio dela, negociamos sentidos, apresentamos ideologias, resolvemos conflitos, isto é, produzimos textos.

Situações interacionais ou contextos diferentes
(indicação do link para

Fonte: DEaD, IFCE.

Neste exemplo, o sujeito [DH1] indica para o diagramador que seja colocado um ícone Saiba Mais partindo da expressão “*situações interacionais ou contextos diferentes*” presente no corpo do texto. O sujeito [DH1] explica que o ícone fará parte do material impresso. Já para a versão web (webaula), ele pede que o diagramador crie um link externo, também a partir da expressão destacada, que leve os alunos (leitores previstos) diretamente para um artigo completo que trata do tema que estão discutindo na webaula. Dessa forma, observamos que o sujeito prevê que o texto em formato webaula sofrerá uma adaptação que não pode acontecer no material impresso. No exemplo a seguir, vemos como o link externo indicado na aula 1 aparece na webaula 1 da disciplina de Português Instrumental.

**Figura 74 – Webaula 1 – A Linguagem como facilitadora da interação Social (Tópico 1).
Disciplina de Português Instrumental (versão final)**

The screenshot shows a slide with the following content:

- 01** A Linguagem como facilitadora da interação social
- Objetivos:**
 - Reconhecer a linguagem como forma de interação social
 - Examinar o contexto de língua e seus elementos constituintes
- Olá, aluno(a)!**
- Neste primeiro tópico de nossa aula 1, refletiremos um pouco sobre nossa forma de interação através da linguagem. Você já parou para pensar que os conceitos de língua, cultura e sociedade estão intimamente ligados? Pois é, eles estão! O problema é que frequentemente estudamos estes conceitos isolados, sem relacioná-los. Mas me responda então como uma sociedade, um povo ou um indivíduo podem expressar sua identidade, sua cultura, seu modo de pensar se não for por meio da linguagem? Vixe! Sem a linguagem, nossa interação sociocultural não seria possível.
- Agora vamos analisar a forma como nos expressamos e interagimos em sociedade. Dependendo do contexto situacional, usamos a linguagem de forma diferente, não é verdade? Se vamos fazer uma entrevista de emprego ou se participamos de uma seleção para um estágio, com certeza, procuraremos falar de forma mais rebuscada,
- elegante, com palavras mais formais, às vezes diferentes daquelas que utilizamos em casa, não é? Isso acontece porque nossa intenção com o uso da linguagem é causar boa impressão no entrevistador; mostrar que somos os melhores para aquela vaga. Porém, se estamos com nossos amigos ou com nossos familiares numa festa, por exemplo, falaremos de forma mais coloquial, descontraída, sem a preocupação de modular o discurso, pois nossa intenção é somente conversar, nos divertir. Ou seja, em situações interacionais em contextos diferentes, usaremos a linguagem de forma diferente.
- Nova imagem** (pointing to a photo of a group of people sitting on steps)
- Link externo para o artigo indicado na versão da aula impressa:**
Ou seja, em situações interacionais ou contextos diferentes, usaremos a linguagem (...). (pointing to the underlined text in the original image)

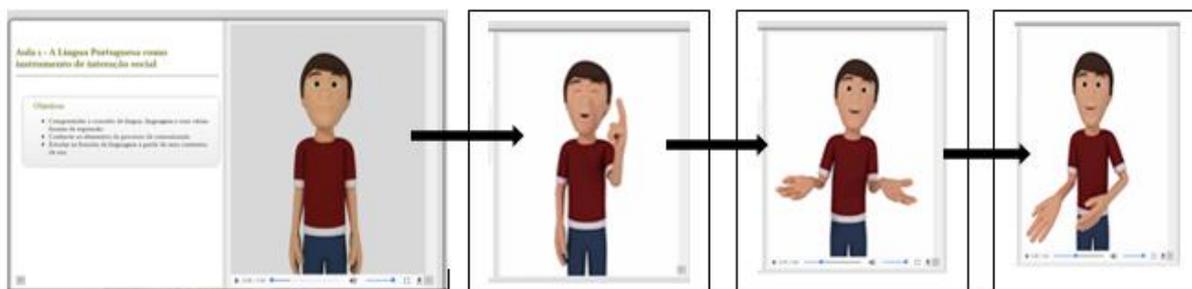
Fonte: DEaD, IFCE.

No exemplo, vemos que o link externo presente na webaula 1 aparece destacado no texto com cor diferente (formatação de destaque comum dada às palavras ou expressões que atuam como links para outros textos). Esse link só aparece na webaula.

Com base em Marcuschi (2007), no que se refere às operações linguístico-textual-discursivas no procedimento da retextualização, tem-se, neste exemplo, a operação de reformulação com a estratégia de acréscimo/inserção. Essa operação no texto inaugura a primeira adaptação pertinente ao processo de retextualização hipertextual proporcionada pelo ambiente virtual de aprendizagem. Entendemos que, diferente de outras operações de acréscimo⁵⁹ que acontecem nas retextualização de textos falados para textos escritos, por exemplo, a inserção de um link externo que leve o aluno para um texto de outro gênero (como o artigo acadêmico) só é possível em ambientes discursivos cuja hipertextualidade esteja presente, como é o caso do AVA. A seguir, observamos com a aula 1 da disciplina de Português Instrumental foi retextualizada na fase de produção hipertextual.

⁵⁹ Acréscimo de parágrafos e de pontuação na retextualização de um texto oral para um texto escrito.

Figura 75 – Apresentação da webaula 1 (versão final). Retextualização do texto escrito para o texto verbo-visual (recursos multimídia)



Fonte: DEaD, IFCE.

Todas as 25 webaulas analisadas do curso de Educação Profissional, Científica e Tecnológica têm como característica a retextualização do texto escrito da apresentação da aula (escrita no material impresso) em um texto falado por um avatar (texto verbo-visual). O avatar apresenta a aula para os alunos de uma forma interativa a partir da adaptação do texto escrito para o texto verbo-visual. Como em parte se trata de uma retextualização do texto escrito para o texto oral, numa situação de interação formal (uma webaula), encontramos um texto oral bastante elaborado, com poucas marcas comuns da fala (como repetições de itens lexicais, sintagmas, orações ou problemas de ordem sintática), sintético e organizado no que se refere à continuidade e à progressão (sem digressões que poderiam ocorrer na fala, por exemplo).

As adaptações feitas trabalham o tom dialogal do texto. Foi mantida a estrutura de apresentação de aula e o texto final corresponde uma reprodução completa da apresentação escrita com ênfase na interação proporcionada pela fala e pelos movimentos gestuais do avatar. Desse modo, a retextualização confere ao texto uma ideia de turnos de voz, com pausas na fala do avatar e ênfases prosódicas em palavras-chave do texto. No que diz respeito à retextualização escrita → oralidade, segundo Marcuschi (2007), um texto escrito, ao passar para o texto falado, aumenta em volume e extensão, pois o texto retextualizado passa a ter enunciados mais completos e situados. Marcuschi levanta a hipótese de que a relação entre a fala e a escrita é fundamentada acima de tudo em diferenças de estilo. Para o autor, dentro da própria fala, há vários estilos, desde o mais formal (em geral automonitorado) ao mais informal (sem monitoramento). No que se refere ao texto da apresentação das webaulas das disciplinas do curso de EPCT, o qual é retextualizado em um texto verbo-visual e reproduzido oralmente pelo avatar, percebe-se uma tentativa de deixar o tom do texto mais informal, espontâneo, como se

não houvesse nenhum monitoramento do falante sobre a fala. No entanto, pela falta de características muito peculiares encontradas na fala espontânea (hesitações, truncamentos, autocorreção, marcadores conversacionais), vemos que a operação de retextualização feita na apresentação da webaula focou especialmente na operação de inserção de aspectos prosódicos, a fim de conferir entonação de fala espontânea.

Outra operação bastante comum na retextualização do material impresso em webaula se assemelha àquilo que Marcurschi chama de descontinuidade discursiva (op. cit, 61) presente nas atividades de idealização. No caso da webaula, essa descontinuidade pode ser percebida nas inserções de links externos no meio do texto, os quais geram um deslocamento espacial (os alunos são encaminhados para outros textos e outros gêneros). Esse deslocamento pode ocasionar uma ruptura tópica ou uma digressão e se configura em um procedimento que envolve aspectos de interação e da textualidade muito além de aspectos sintáticos de correção que acontecem nas retextualizações de textos falados para textos escritos. Vejamos o exemplo a seguir a webaula 1 da disciplina de Informática Educativa, em que há a inserção de dois links externos no texto.

Figura 76 – Webaula 1 da Disciplina de Informática Educativa. Links Externos (versão final)

The image shows a screenshot of a webaula slide with two columns of text. The left column contains two text blocks. The top block is about the PROINESP program, and the bottom block is about the PROUCA program. The right column contains two text blocks. The top block is about the UCA experiment, and the bottom block is about mobile technology in schools. Two arrows point from boxes labeled 'Link externo' to specific URLs in the text: one points to <http://www.proinesp.ufmg.br/> in the left column, and the other points to <http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp> in the right column.

proinesp O MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial - SEESP - vem desenvolvendo o Programa de Informática na Educação Especial - PROINESP que tem o propósito de oportunizar a inclusão digital e social de pessoas com necessidades educacionais especiais - PNEEs.

O Programa consiste na implantação de laboratórios de informática em escolas públicas municipais e estaduais e entidades sem fins lucrativos Educação Especial, envolvendo paralelamente o financiamento para formação dos professores, através de cursos a distância e em serviço, com vistas à aplicação desses recursos tecnológicos junto aos alunos especiais. Fonte: <http://www.proinesp.ufmg.br/> → **Link externo**

PROUCA O PROUCA (Programa Um Computador por Aluno) tem como objetivo ser um projeto Educacional que tem como base a apropriação tecnológica a partir de Laptops educacionais. Além disso, o programa tem como objetivos a inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil.

Durante o ano de 2007, foram iniciados experimentos do UCA em cinco escolas brasileiras, visando avaliar o uso de equipamentos portáteis pelos alunos em sala de aula - fase denominada pré-piloto. Em 2010, o UCA entra em sua fase 2, chamada de Piloto. Essa etapa envolveu cerca de 300 escolas públicas pertencentes às redes de ensino estaduais e municipais, distribuídas em todas as unidades da federação. Fonte: <http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp> → **Link externo**

O ano de 2000 foi marcado pela apropriação das tecnologias móveis (laptops, tablets, etc.) nas escolas. A presença dos celulares e aparelhos móveis marcam o cotidiano de crianças, jovens e adolescentes nesse modo, o que levou alguns governos a legislarem sobre a proibição do uso de aparelhos móveis nas escolas. Contraditoriamente, em paralelo, os próprios governos distribuem dispositivos móveis como tablets nas escolas.

As atuais ações governamentais voltadas para a incorporação das tecnologias digitais móveis nas escolas estão sendo cada vez mais ampliadas quantitativamente em diferentes regiões do país, como o Nordeste, onde estados como a Bahia, Pernambuco, Ceará e Paraíba possuem experiências na aquisição desses artefatos e incorporação dos mesmos no espaço escolar. Nesse contexto, diferentes projetos surgiram, como o projeto **Um Computador por Aluno** (Governo Federal); projeto

Fonte: DEaD, IFCE.

Os links apresentados no exemplo levam o leitor direto para a fonte de onde foi tirada a informação do texto-base. Ambos levam para portais de grande extensão (www.proinesp.ufrgs.br e www.uca.gov.br). Certamente, se os leitores clicarem nos links, terão acesso a outras informações (talvez bem mais amplas sobre determinado tema), que podem levá-lo a distanciar-se da discussão pretendida na webaula 1. Certamente esse distanciamento terá consequência no que se refere aos fatores de textualidade vistos no capítulo 4. Temos aqui uma operação de acréscimo de uma marca de interatividade que apenas o ambiente hipertextual é capaz de proporcionar.

Outra operação de acréscimo que só pode ser feita em ambientes hipertextuais se trata da inserção de vídeos na webaula. No exemplo a seguir, vemos o professor conteudista solicitando ao diagramador o acréscimo de um vídeo na webaula e uma reformulação no texto no que se refere aos elementos referenciais.

Figura 77 – Aula 1 – A Língua Portuguesa como instrumento de interação social da disciplina de Português Instrumental (versão 1 – conteúdo bruto)

formas de planejamento" disponível no link do sistema Anhanguera de Revistas eletrônicas:
<http://sare.anhanguera.com/index.php/anudo/article/view/1594>

O problema é que, mesmo com todos estes elementos, ainda ocorrem problemas na hora de nos comunicarmos. Vejamos **o vídeo a seguir**. Nele, Chaves e Chiquinha estão com uma dúvida de como se escreve determinada palavra. Eles vão pedir auxílio para o seu Madruga, porém a comunicação não acontece como o esperado, pois ele não os compreende.

<http://www.youtube.com/watch?v=LV1EKg-M8zg>

Estas barreiras ou interferências na comunicação são chamadas de ruídos.

Ícone Atenção!

O ruído não se refere apenas a uma perturbação de ordem sonora. Pode haver ruído em diferentes tipos de comunicação, inclusive na visual (letras apagadas em um livro, letras muito pequenas na legenda de um filme, erros de digitação numa mensagem no [facebook](https://www.facebook.com)). É importante sabermos que, por ruído, compreende-se tudo que afeta, em diferentes graus, a transmissão da mensagem, desde uma voz muito baixa ou encoberta pelo barulho de um ambiente na comunicação face a face até a falta de atenção do receptor e erros de decodificação do sentido do texto.

[DH3] Comentário: É possível inserir este vídeo na web?
<http://www.youtube.com/watch?v=LV1EKg-M8zg>
 Para o impresso, pode retirar esta parte do vídeo e ir para o parágrafo de explicação.

[DH4] Comentário: Para o impresso, troque o pronome esta por As!

Área de Marcação

Fonte: DEaD, IFCE.

Na caixa de texto, o sujeito [DH13] pergunta ao diagramador se é possível colocar o vídeo indicado no link, que foi destacado no conteúdo bruto, na webaula. Em seguida, explica para o diagramador que, para o material impresso, a parte do texto que faz alusão ao vídeo deve ser retirada. Nesta versão do conteúdo bruto, vemos que o conteudista já antecipa a retextualização hipertextual. Na segunda caixa de diálogo, [DH14] pede que, para o material impresso, a frase “**Estas** barreiras ou interferências na comunicação são chamadas de ruídos” seja reformulada para “**As** barreiras ou interferências na comunicação são chamadas de ruídos”.

Essa reformulação se faz necessária porque, no texto impresso, o referente (o vídeo) não aparecerá. Isso nos mostra a consciência do professor conteudista sobre os modos como os textos se apresentam e de suas características específicas. A seguir, vemos como essa aula foi retextualizada.

Figura 78 – Webaula 1 da disciplina de Português Instrumental. Inserção de vídeo e do recurso interativo no ícone Atenção com link externo (versão final)

The image shows two screenshots of a web lesson interface. The top screenshot displays a text-based lesson with a yellow magnifying glass icon labeled 'Atenção'. Below the text is a video player showing a scene with people. An arrow points from the video player to a box labeled 'Vídeo na webaula'. The bottom screenshot shows a text box with a link to an external resource, with an arrow pointing to a box labeled 'Link externo'.

O raciocínio é um só: da mesma forma que o emissor precisa codificar a mensagem por meio do código linguístico (alfabeto, por exemplo), o receptor precisa de um decodificador para decifrá-la e colocá-la em forma de ação discursiva. Este codificador se chama contexto ou referente. Sem ele o elemento que garantiria a compreensão da mensagem pelo receptor. Agora sim temos todos os seis elementos básicos do todo o processo de comunicação:

Então quando você escreve ou fala um texto, seu papel é o de emissor, certo? O receptor é a pessoa ou grupo a que seu texto será dirigido (um professor, um amigo, seus colegas de classe ou de trabalho, seu tutor, o coordenador do curso, o pessoal do bairro, etc.). A mensagem será aquilo que você está comunicando sobre um objeto ou uma situação, e o seu referente (contexto) será a ideia principal daquela mensagem (pode ser a descrição de uma discussão, a narração de um programa ou de uma novela, o resumo de um filme, etc.). Se você estiver escrevendo, o canal de comunicação será a própria página escrita sobre a qual o texto foi codificado; agora, se você estiver conversando, o canal será sua voz (a própria fala), entendeu?

Por fim, o código utilizado para materializar a mensagem será, muito provavelmente (salvo em situações de interação com pessoas de outras nacionalidades), a Língua Portuguesa. Pronto! Deciframos com muita facilidade todos os elementos envolvidos na comunicação. Logo, não teremos dificuldades para nos comunicar, certo? Infelizmente, não.

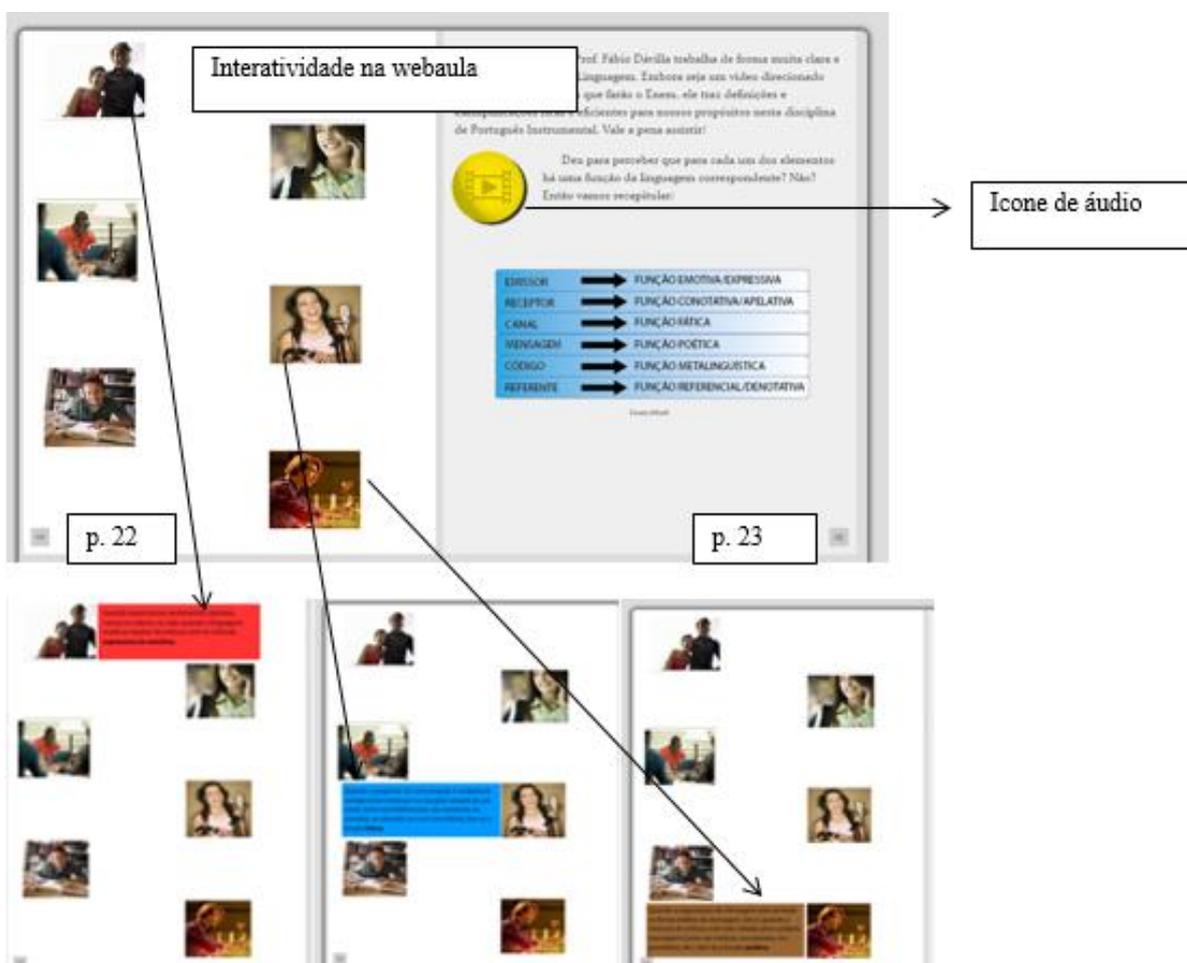
Mesmo com todos os seis elementos presentes na interação, ainda ocorrem problemas na hora de nos comunicarmos. Vejamos o vídeo abaixo. Nele, Chaves e Chiquinha estão com uma dúvida de como se escreve determinada palavra. Eles vão pedir auxílio para o seu Madruga, porém a comunicação não acontece como o esperado, pois ele não os compreende.

Então, ficou claro para você como se processam os elementos numa comunicação? Há muitos textos e artigos interessantes que tratam de forma mais aprofundada deste assunto. Sugiro ao artigo do professor Luis Teles, intitulado "Elementos de Comunicação e suas formas de planejamento" disponível no link do sistema Arquivos de revistas eletrônicas: <http://www.esbahagueres.com/index.php/revista/article/view/1004>

Fonte: DEaD, IFCE.

Neste exemplo, vemos que houve uma operação de idealização, a qual envolveu uma maior transformação no texto-base (aula 1). A adaptação do ícone Atenção para o formato interativo (em que o ícone se expande ao clique do mouse) e a inserção do vídeo como recursos multimídia são outros exemplos que caracterizam a retextualização hipertextual. Também o acréscimo de recursos interativos, do link externo e de recursos de áudio são características de operação de idealização que acontece na retextualização. Vejamos o acréscimo desses recursos na figura 79 a seguir:

Figura 79 – Webaula 1 da disciplina de Português Instrumental – Recursos Interativos e ícone com áudio



Fonte: DEaD, IFCE.

Pela figura, observamos uma estratégia de interatividade feita pelo diagramador na webaula 1 de Português Instrumental. A página 22 aparece para o leitor apenas com imagens sem nenhum recurso verbal. Entretanto, quando o aluno passa o mouse por cima da imagem, uma descrição de cada função da linguagem (tema do tópico da webaula 1) aparece para ele, conforme vemos na figura. Já a página 23 traz um ícone em formato de “play” (comum em controles remotos de CDs e DVDs) que leva o aluno a um vídeo no Youtube⁶⁰. O vídeo trata-se de uma aula sobre funções da Linguagem postada no canal Aula Livre.

⁶⁰ Acesso ao vídeo do Youtube presente no link <https://www.youtube.com/watch?v=-SeDJyo8nJQ>. Canal Aula Livre.

Vemos, assim, que a retextualização hipertextual não é um processo mecânico de inserção de recursos interativos e de links externos. Trata-se, pois, de um procedimento linguístico-textual-discursivo no qual é necessário tanto que o professor conteudista quanto o retextualizador conheçam as possibilidades de operações viabilizadas pelo ambiente hipertextual do Moodle e que compreendam o propósito de um gênero como a webaula. Essa compreensão reverbera na adaptação do material impresso para a webaula e repercute diretamente no procedimento da retextualização, por isso provavelmente a tarefa de retextualizar depende muito da competência textual dos sujeitos envolvidos.

Percebemos também que nem todas as operações de retextualização descritas por Marcuschi (2007), explicitadas no capítulo 4, foram vistas na retextualização hipertextual. Esse fato, porém, não significa que não houve retextualização, e sim que outros parâmetros acerca de operações de retextualização podem ser estabelecidos no que se refere a esse procedimento no contexto de uma produção didático-digital-colaborativa como a do gênero webaula. O próprio Marcuschi salientou que é possível ser concluída a atividade de retextualização em qualquer do ponto processo de adaptação do texto-base para o texto-alvo. Segundo o autor, isso significa que não se podem postular processos lineares, uma vez que não há critérios seguros para dizer o que pode mudar, o que pode ficar e o que deve sair em um texto no procedimento da retextualização.

Em síntese, o processo que descrevemos neste subtópico nos mostra algumas operações e estratégias de adaptação feitas no texto do material didático impresso para que ele seja retextualizado no gênero webaula. No próximo tópico, finalizamos nossa análise com a sistematização das categorias analisadas e com a apreciação dos resultados obtidos com o estudo feito nesta tese.

6.4 Caracterização geral da webaula: sistematização das categorias de análise e apreciação dos resultados

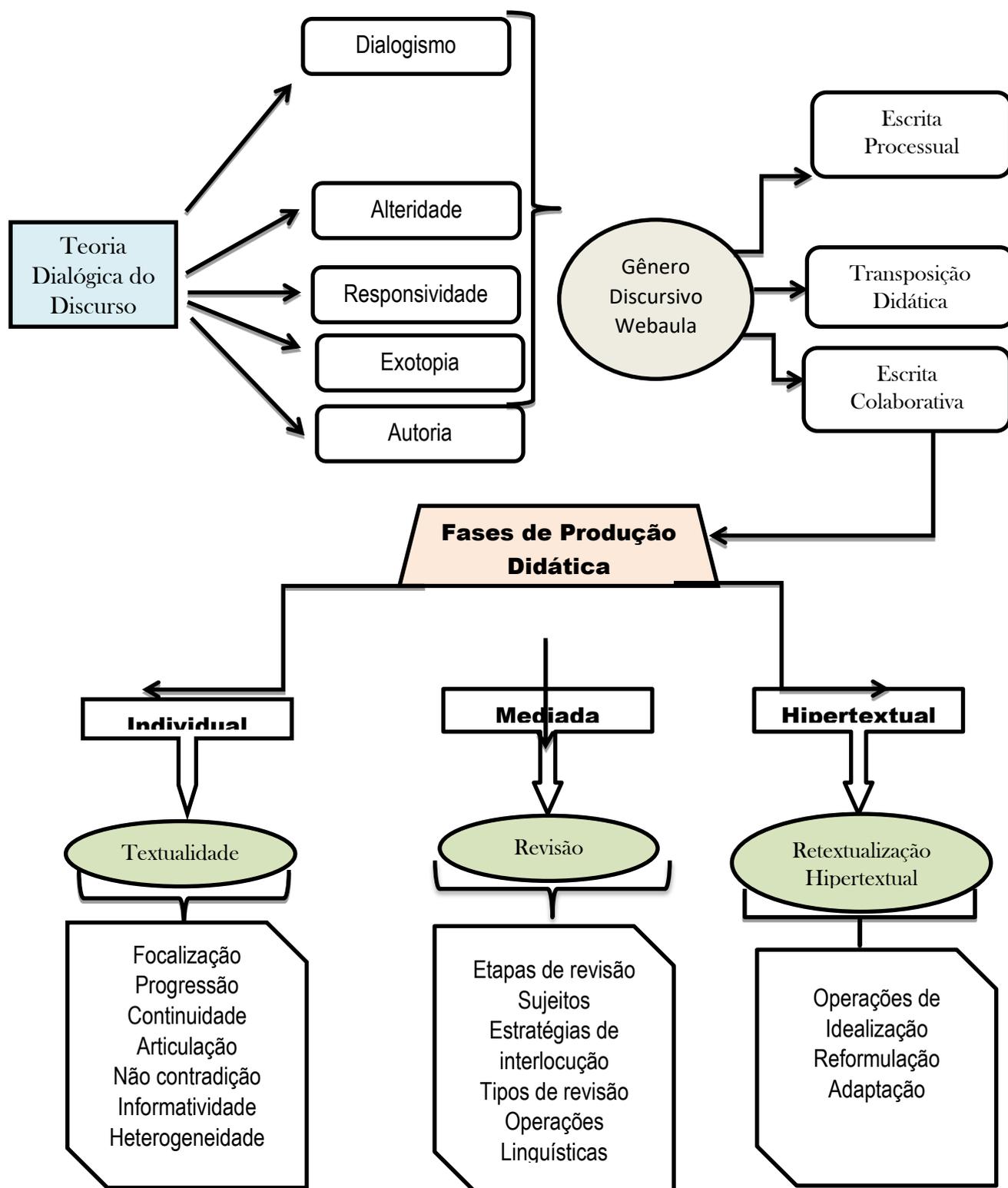
Durante todo o estudo do processo de produção da webaula, vimos a complexa rede de relações que se estabelecem entre as categorias analisadas durante a escrita colaborativa de um gênero como a webaula. Todas elas estão interligadas a um processo de produção cujo objetivo é ensinar aos alunos que estudam na modalidade a distância o conteúdo de uma disciplina específica por meio do material didático-digital.

No decorrer do estudo, refletimos sobre aspectos da linguagem escrita que nos ajudaram a compreender as características da relação estabelecida entre os sujeitos, dos modos de interlocução presentes nas versões do texto didático-digital e do processo de negociação enunciativa da produção do gênero webaula. A partir da relação entre os conceitos da teoria dialógica do discurso, a escrita colaborativa e os procedimentos de textualização didática que envolvem todas as três fases de produção, descrevemos as características de todo o processo de construção de um gênero tão singular como a webaula. Tratamos de autoria na escrita colaborativa, de transposição didática e de várias operações e procedimentos textual-linguístico-discursivos com os quais deparamos no percurso da análise do processo de produção colaborativo do gênero webaula.

Neste subtópico, elaboramos um esquema conceitual que ilustra os caminhos que percorremos neste estudo. Trata-se de um resumo esquemático de todas as categorias, operações, atividades e estratégias que estudamos e analisamos nas três fases de produção didática, as quais foram definidas e descritas a partir da análise das várias versões de texto existentes até que se chegue à versão final da webaula; e também a partir das reflexões desenvolvidas nos encontros do grupo focal, momento em que os sujeitos envolvidos na escrita colaborativa do material didático para EaD no IFCE analisaram suas práticas de escrita, opinaram sobre procedimentos e fases do processo de produção, se colocando assim em posição exotópica em relação ao próprio trabalho e ao trabalho do outro.

Pelo esquema, percebemos as interligações entre todos os conceitos estudados e como todos eles se interpõem em uma escrita que envolve sujeitos com diferentes competências discursivas e habilidades textuais, com diferentes identidades. Esses sujeitos colaboram no escrito em diferentes níveis de participação e de corresponsabilidade. Cada um deles tem uma identidade bem definida no processo de produção que ajuda a compor o contexto enunciativo e definir o gênero webaula como um texto de escrita colaborativa. Vejamos o esquema-síntese deste estudo:

Figura 80 – Resumo esquemático das categorias, fases, atividades e procedimentos presentes no processo de produção do gênero webaula



Fonte: Elaborada pela autora.

Para chegarmos as essas categorias, foram analisados o processo de escrita de 25 webaulas do curso de Licenciatura em EPCT. Ao longo do estudo, novas bases teóricas foram sendo estudadas e novas concepções sobre a escrita colaborativa forma sendo estabelecidas. Como um dos resultados da pesquisa, temos a publicação de seis artigos⁶¹ nesses quatro anos de estudo que exemplificam bem as mudanças pelas quais nossa pesquisa passou (de uma perspectiva cognitivista até uma perspectiva dialógica do processo de escrita) no que se refere tanto à concepção do gênero webaula e de escrita colaborativa quanto à concepção de autoria e de procedimentos textuais, linguísticos e discursivos presentes na escrita do material didático-digital. Os textos em forma de artigos testemunham os caminhos trilhados na pesquisa, o amadurecimento do estudo e o conjunto de variáveis com as quais deparamos durante a investigação.

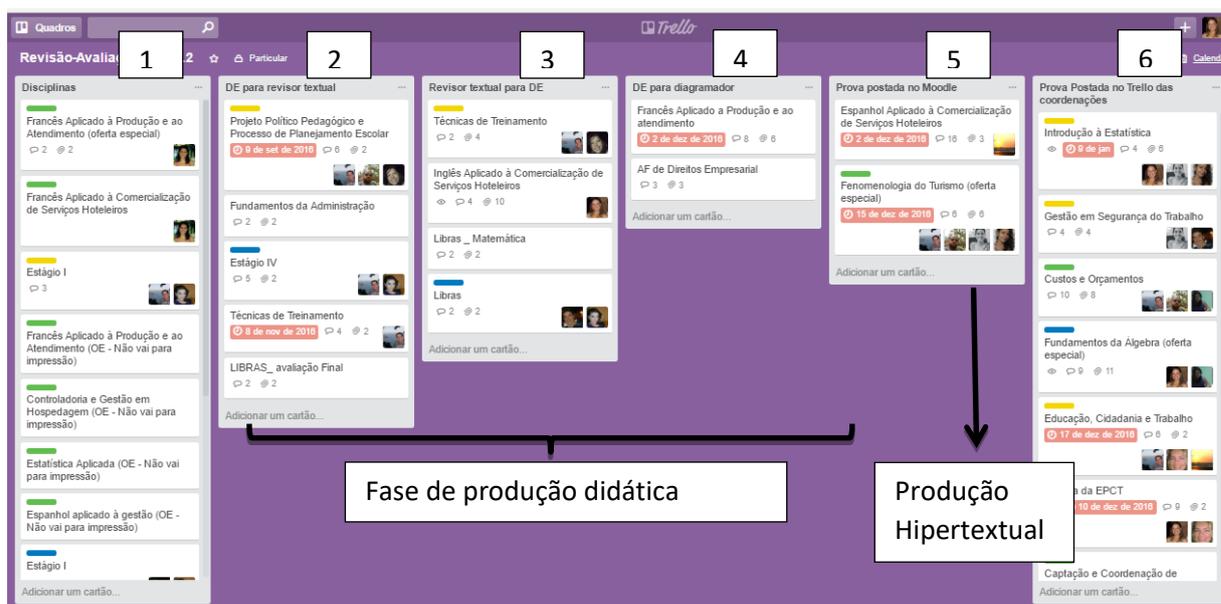
No que se refere aos resultados da pesquisa aplicados na produção de material didático do IFCE, em fevereiro de 2016, a equipe multidisciplinar de produção (designers educacionais, revisores, diagramadores) adotou uma plataforma de gerenciamento de documentos para organizar as fases e as etapas de produção de forma que todos os sujeitos que produzem material didático pudessem visualizar os caminhos por onde o material passa até ser postado no *Moodle*. Essa plataforma se chama Trello⁶² e, por meio dela, é possível que todos os sujeitos conversem entre si e vejam as fases do processo de produção como um todo. Por meio dessa plataforma, percebemos como ocorre o processo de escrita colaborativo e como ele tem está diretamente relacionado à competência discursiva de cada sujeito-participante. A imagem a seguir mostra a página inicial do Trello utilizada na produção de material didático do IFCE.

⁶¹ ARAÚJO. N; HISSA. D. Produção colaborativa de material educacional digital no gênero discursivo webaula. **Revista Estudos Linguísticos**, n. 10. p. 335- 353, 2014.
 _____. Processo de escrita de uma webaula: proposta de classificação das etapas da produção textual. **Revista Linguagem & Ensino**. v. 17. Série Especial, p. 858-877, 2014.
 ARAÚJO. N; HISSA. D; ZAVAM. A. Material didático em EaD: a produção de uma webaula. In: ROCHA et. al. **Material Didático na EaD**: caminhos de autoria. Dourados-MS: UEMS, 2014.
 ARAÚJO. N; HISSA. D. Formação de professores-autores de material didático em EaD. . vol. 69, n1. p. 167-182, 2015.
 _____. Produção Textual do Gênero Webaula no Formato E-Book: Descrição do Processo de Escrita. **Revista Conexões**. v. 10, n. 2, p. 86-93, 2016.
 _____. A webaula à luz da escrita colaborativa: reflexões sobre uma produção didático-digital. **Revista Intersecções**. Edição 18, ano 9, n. 1, p. 187-202, 2016.

⁶² <https://trello.com/>

Nesta página, há uma relação de disciplinas de vários cursos (EPCT, Matemática, Hotelaria). Cada curso é identificado por cores. Vemos que cada coluna organiza uma etapa do processo de produção e detalha os sujeitos que estão envolvidos em cada uma. Numeramos cada uma delas para facilitar a descrição da imagem e a visualização do processo de escrita.

Figura 81 – Página inicial da Plataforma de gerenciamento das etapas de produção do material didático-digital do IFCE.



Fonte: Trello, 2016.

Na figura 81, podemos observar que há uma lista de aulas prontas (primeira lista à esquerda) para serem analisadas pelo DE e assim seguir o fluxo de produção. Essas aulas correspondem à primeira versão da aula/conteúdo bruto escritas na fase de produção didática individual. Seguindo da esquerda para a direita, vemos três outras listas que se referem à fase de produção didática mediada (1. De DE para revisor; 2 De revisor para DE; 3 de DE para diagramador). O título de cada lista indica os sujeitos responsáveis por cada etapa e sua relação com os outros sujeitos. Em seguida, na coluna de número 5, apresenta-se a produção didática hipertextual e a consequente finalização da webaula com a sua postagem no Moodle (coluna 6). A equipe de produção de material didático-digital para a Educação a Distância do IFCE buscou o Trello como plataforma depois das discussões sobre o processo de escrita colaborativa feitas tanto nos encontros do grupo focal quanto nos cursos de formação de professores conteudistas.

Outro resultado de pesquisa foi a mudança nos cursos de formação dos professores conteudistas. Nesses quatro anos de pesquisa, as formações feitas pela equipe de produção para os professores, que são convidados a produzir webaulas para as disciplinas específicas de sua habilitação acadêmica, tiveram mudanças significativas. A primeira delas foi a apresentação do processo de produção com destaque para a escrita colaborativa. Nas formações, as fases do processo são salientadas como constitutivas do gênero webaula e a colaboração entre os sujeitos é apresentada como forma de mostrar a corresponsabilidade na produção e o caráter dialógico de todo o processo.

A segunda mudança significativa foi o convite para os outros sujeitos envolvidos diretamente na fase de produção mediada participassem das formações e assim se promovesse um momento de planejamento das webaulas em conjunto (no início da pesquisa, somente o professor conteudista planejava, aqui e ali com a ajuda do DE). Dessa maneira, a formação passou a ser uma espécie de oficina de escrita colaborativa entre conteudista, DE e revisor. Com isso, o professor conteudista já inicia o processo de escrita dividindo a responsabilidade com os outros sujeitos e pensando na produção com base na alteridade e no dialogismo. Essas mudanças significam que nosso estudo vem colaborando para o desenvolvimento da produção do material didático-digital para a Educação a Distância no IFCE.

Apresentada a plataforma Trello e resumo das categorias de análise, fechamos esse subtópico e o capítulo de análise. Nele, fizemos a análise dos fatores de textualidade, das estratégias de interlocução, dos tipos de revisão e do procedimento da retextualização hipertextual. A fim de fechar o estudo, passemos para as considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa surgiu de uma inquietação sobre como se dava o processo de escrita do gênero webaula para a Educação a Distância. Os estudos bakhtinianos sobre dialogismo, responsividade, alteridade, exotopia, gênero e autoria (BAKHTIN, 1997, 2011, 2015; BAKHTIN/ VOLOCHÌNOV, 2009) deram a consistência e o embasamento necessários para o fenômeno linguístico que estudamos: uma produção didático-digital-colaborativa cujos sujeitos negociam os sentidos do texto no próprio processo de escrita, isto é, no próprio texto das versões da webaula. Foi a partir da teoria dialógica do discurso que categorias como *sujeito enunciativo*, *resposta ativa*, *entoação avaliativa*, *jogos de compreensão responsiva*, *relação dialógica*, *identidade dos sujeitos*, *processo de assimilação*, *excedente de visão*, *posição axiológica* ressignificaram todo o nosso estudo. Esse estudo nos permitiu analisar o processo de escrita colaborativo como uma atividade de sujeitos respondentes que fazem trocas no processo de produção do material didático-digital.

Para atingirmos nosso objetivo geral, *analisar o processo de escrita colaborativa para a produção do gênero webaula em seus aspectos discursivos, linguísticos e didáticos*, estudamos a teoria dialógica do discurso, no que concerne às categorias supracitadas. Depois, discutimos as três principais dimensões das práticas discursivas que constroem e co-determinam o processo de produção do gênero webaula (a escrita como processo, a transposição didática e o processo colaborativo de produção) e analisamos a forma de textualizar e de realizar as operações linguísticas – com destaque às metarregras da continuidade, da progressão, da não contradição, da articulação; a informatividade e a heterogeneidade marcada – bem como a revisão e a retextualização (hipertextual).

Para alcançarmos nossos quatro objetivos específicos – a) identificar as principais fases e etapas de escrita que acontecem no contexto discursivo de produção colaborativa do gênero webaula a partir das interações verbais escritas entre os sujeitos que participam da escritura de uma webaula no modelo de produção do IFCE (professor conteudista, designer educacional, revisor textual, diagramador e ilustrador); b) descrever as operações de textualização, revisão e retextualização adotadas pelos sujeitos que participam da produção escrita didática-digital-colaborativa; c) estabelecer a articulação entre entoação avaliativa, a alteridade, a exotopia e a atitude responsiva dos sujeitos-participantes no processo de produção didático-digital-colaborativa; e d) analisar a construção da autoria estabelecida nas diferentes

interações verbais escritas entre os sujeitos que participam da escritura de uma webaula no contexto da Educação a Distância – apresentamos o processo de produção da webaula no IFCE e discutimos as fases de produção do material didático-digital, partindo do material didático impresso e chegando à webaula postada no AVA. Depois nomeamos as três fases de produção, indicamos as etapas específicas de cada uma dessas fases, descrevemos as funções/tarefas de cada membro da equipe multidisciplinar de produção do IFCE, e as características específicas do gênero webaula no contexto de pesquisa analisado.

Em nossa pesquisa, vimos que a relação entre a entoação avaliativa e a responsividade ativa determina tanto o processo de construção identitária dos sujeitos que escrevem de forma colaborativa quanto marca a autoria do gênero webaula, que é consolidada pelo professor conteudista. Essa relação revela que a construção do texto da webaula ocorre por meio de um movimento contínuo de interferência dos sujeitos em que o professor conteudista, o DE, o revisor respondem e, ao mesmo tempo, passam a palavra ao outro. Nessa atividade dinâmica de composição escrita, temos dois textos que se inter cruzam: o texto didático referente ao conteúdo da webaula e o(s) texto(s) avaliativo(s) referente (s) às interlocuções entre os sujeitos presentes nas caixas de comentário nas diversas versões do texto. Por seguinte temos duas audiências previstas: uma que se trata dos sujeitos que participam do processo de produção de forma colaborativa (seja avaliando, seja reescrevendo, seja revisando, seja corrigindo, seja retextualizando), e outra que se trata dos alunos que estudam por meio do material didático-digital. Essas duas perspectivas sobre o texto e sobre os interactantes organizam toda a transposição didática feita para um texto de cunho acadêmico e didático como a webaula.

Essa construção do texto na cadeia de escrita colaborativa feita a partir da alteridade caracteriza uma atitude metacognitiva por parte dos sujeitos participantes, os quais participam de um jogo de compreensões responsivas. Esse jogo é marcado na avaliação feita pelos sujeitos em cada interlocução e suas ações verbais acontecem de acordo com relação que se estabelece entre interlocutores. Assim, a entoação avaliativa denota, na escrita colaborativa, o empoderamento de vozes, hierarquização dos sujeitos no que se refere à autoria do texto e a relação entre a autoria, a atitude responsiva e a exotopia.

Além do olhar dialógico sobre o discurso, estabelecemos também relações entre a escrita processual, a transposição didática e os processos colaborativos (dimensões constitutivas da webaula) com as fases (individual, mediada, hipertextual) e as etapas (textualização, revisão e retextualização) caracterizadas neste estudo.

Pela análise do *corpus* (constituído por todas as versões de aula escritas que compõem o processo de produção de 25 webaulas do curso de EPCT), vimos que as interlocuções avaliativas marcadas nos textos, por meio de caixa de comentários, acontecem na fase de produção mediada e que os sujeitos usam a estratégia da divergência para sugerirem uma revisão/reescrita do trecho que fora por ele destacado. A estratégia de complementariedade ocorre quando há uma alteração (acréscimos, supressões ou substituições) de aspectos/partes do texto sem que haja a necessidade de uma revisão por nenhum dos sujeitos, o que indica a validação da reescrita da webaula pelos sujeitos-participantes. Percebemos que, quando as alterações feitas no corpo do texto são feitas pelo revisor ou pelo diagramador, essas alterações se mantêm na versão final da webaula. A estratégia da convergência atua como uma espécie de validação da textualidade didática, pois indica que o texto da webaula (na versão analisada pelo sujeito) pode seguir para as próximas etapas de produção.

Constatamos, assim, que as estratégias de interlocução têm estreita relação com os tipos de revisão (MARTINS; ARAÚJO, 2012). Dessa forma, quando os sujeitos fazem uma revisão indicativa, eles divergem sobre os aspectos de textualidade; quando eles fazem uma revisão resolutiva, os sujeitos alteram/complementam o texto em aspectos da textualidade que julgam ser especialistas (como a revisão textual e a diagramação web). A revisão resolutiva e a estratégia de complementariedade por vezes se tratam de uma reescrita tão bem trabalhada do texto da webaula que podemos pensar que estamos diante de um texto feito em coautoria e não apenas em colaboração.

Na análise das versões das webaulas, vimos que o revisor textual muitas vezes atua como coautor do texto, uma vez que reescreve títulos, objetivos de aula, parágrafos do texto; altera a ordem de partes da webaula; exclui períodos e parágrafos completos, o que configura uma atitude responsiva não apenas de complementariedade que encaminha para a manifestação de autoria. Entram em jogo nesta manifestação de autoria o excedente de visão e o processo de assimilação das palavras do outro (BAKHTIN, 2011), desenvolvido na constante interlocução entre os sujeitos na fase de produção didática mediada.

Um ponto que merece ser destacado neste estudo diz respeito à validação das categorias de análise. Todas as fases e todas as etapas (assim como as operações) passaram pela validação feita pelos participantes do processo de escrita. As validações foram feitas nos encontros do grupo focal e nas formações ministradas para professores conteudistas. Os sujeitos envolvidos no processo de produção tiveram a oportunidade, no decorrer da pesquisa, de refletir

sobre a escrita colaborativa, sobre seu próprio trabalho enquanto participantes, sobre a escrita dos outros sujeitos, sobre a responsividade ativa no processo, sobre aspectos de textualidade, revisão e retextualização. A pesquisa mostrou, assim, que as ações dos sujeitos deixaram de ser cognitivas e passaram a ser metacognitivas, uma vez que eles passaram a ter consciência sobre cada uma das etapas de produção enquanto produziam.

Essa validação das categorias embasou mais fortemente nossa pesquisa porque a proposta de divisão das fases adveio de uma discussão/reflexão com os próprios participantes do processo de escrita, os quais validaram as fases e as etapas estudadas, e não apenas da análise individual da pesquisadora sobre o corpus. Nos encontros do grupo focal, os participantes apontaram, sugeriram nomenclaturas para as fases e as etapas. Eles analisaram e avaliaram junto com a pesquisadora o processo de produção e alguns exemplos de webaula (em todas as suas versões, desde o conteúdo bruto até a versão final postada no AVA). Houve assim a troca de experiências entre a pesquisadora e os participantes, a fim de que o estudo não se baseasse apenas no olhar da pesquisadora sobre as interlocuções escritas nas webaulas. A discussão com o grupo focal foi extremamente importante, pois ela nos ajudou a estabelecer as etapas e permitiu que vissemos o processo de reflexão dos sujeitos sobre a produção da webaula.

Além do olhar exotópico feito pela equipe multidisciplinar, houve o olhar exotópico da própria pesquisadora durante a pesquisa, pois, à medida que os dados eram coletados e os estudos avançavam, foram sendo publicados artigos em livros e revistas científicas que proporcionaram rever as categorias, refinar a pesquisa, renomear as fases e as etapas, além de nos fazer repensar o processo de escrita a partir de uma perspectiva dialógica e não apenas processual. Cada um desses artigos serviu para validar nossa pesquisa. O próprio exercício de escrever/publicar sobre a escrita colaborativa no processo de desenvolvimento da tese nos fez amadurecer nosso olhar sobre a produção didático-digital-colaborativa para que pudéssemos definir melhor as categorias e fazer o recorte metodológico necessário à concretização deste estudo.

Depois de definidas e validadas as fases e as etapas, foram feitas outras formações de professores conteudistas em que testamos o modelo de produção que categorizamos a partir do contexto de produção do IFCE. Os cursos que foram ministrados ajudaram a validar ainda mais a pesquisa. Houve, em especial, uma formação que julgamos ser muito singular para nosso estudo. Trata-se da formação para professores conteudistas deficientes visuais que aconteceu no dia 12 de dezembro de 2015. Por serem um grupo de não videntes, a falta de visão poderia

ser uma dificuldade a mais para a compreensão do processo de escrita, porém, embora não pudessem visualizar imagens importantes – como o fluxograma de produção, tabelas de descrição das funções da equipe multidisciplinar, gráficos com as fases de produção – eles mostraram que compreenderam o processo de escrita e que o modelo proposto em nossos estudos ficou didático.

Como impacto no próprio universo em que foi feita a pesquisa, no IFCE, houve uma mudança feita nos cursos de formação dos professores conteudistas, que passaram a ser uma oficina de escrita colaborativa para todos os participantes envolvidos. A partir dessa nova formação, vimos que o modo de intervenção feito pelos participantes nas versões da webaula depende também da maior ou menor competência discursiva dos sujeitos. Tal competência interfere diretamente nas operações pertinentes a cada etapa de produção da webaula e conseqüentemente no resultado do produto final que será postado no ambiente virtual de aprendizagem. Por isso, na análise do corpus, vimos versões da webaula com alto índice de interferências, que revelam um alto grau de vigilância epistemológica e de atitude responsiva; enquanto em outras versões apareciam apenas interferências pontuais que refletiam aspectos da superfície do texto (aspectos sintáticos e ortográficos). Acreditamos que o maior ou o menor índice de interlocução escrita no texto tenha estreita relação com a habilidade dos sujeitos em manter ecos de responsividade ativa durante todo o processo de escrita.

No que se refere às contribuições da tese, um dos achados do trabalho foi categorizar e descrever as fases e as etapas de escrita colaborativa do gênero webaula. No decorrer do estudo, mostramos detalhadamente as três fases de produção didático-digital-colaborativa e as principais operações textual-discursivas presentes, bem como o processo de colaboração especializada e multitarefa exigida entre os sujeitos em cada etapa de produção do gênero webaula. A descrição desse processo de escrita colaborativa contribui para ampliar os estudos sobre a produção de material didático digital nos cursos na modalidade a distância no sentido de desenvolver práticas de escrita cujo parâmetros sejam promover o intercâmbio de competências entre especialistas de conteúdo, designer, revisores e diagramadores. Esse intercâmbio pode evidenciar outras formas de articulação, negociação, mediação e colaboração para o ensino-aprendizagem em EaD.

Como trabalhos futuros, podemos sugerir uma pesquisa que relacionasse as estratégias linguísticas, o tom avaliativo e as atitudes responsivas. Essa pesquisa talvez fosse interessante não só para compreendermos o processo de assimilação e reelaboração de um texto

escrito de forma colaborativa, mas também para entendermos como ocorrem as relações éticas e estéticas de um texto como a webaula. Assim, poderíamos analisar se a entoação avaliativa presente nas interlocuções escritas nas caixas de texto, feitas por aqueles que participam da produção colaborativa, refletem diretamente na resposta ativa do sujeito-autor, a fim de verificar como se dá a relação entre avaliação do locutor → a avaliação do interlocutor → a resposta do locutor → a avaliação do interlocutor (SOBRAL, 2009a) em termos de atitude responsiva traduzida na forma de revisão/reescrita do texto.

Outra interessante pesquisa derivada de nossos estudos seria analisar a forma de recepção do texto didático-digital por parte dos alunos que leem a webaula. Pode-se fazer uma comparação entre as estratégias textuais utilizadas no texto do material impresso e as operações de retextualização hipertextual para analisar se aspectos como a interatividade e recursos multissemióticos e hipertextuais favorecem o processo de aprendizagem de alunos que estudam na modalidade a distância. Assim perceberíamos como a retextualização hipertextual em materiais didáticos digitais promove a interação entre os estudantes e o texto informacional, se estimula a construção de novos significados do texto e se desenvolve novas competências e novos letramentos.

Encerramos este trabalho, lembrando mais uma vez Bakhtin (2011), quando ele ressalta que toda compreensão é ativamente responsiva e que o próprio sujeito está determinado precisamente a essa compreensão responsiva. Assim, segundo Bakhtin, o sujeito não espera uma compreensão passiva que apenas reproduza o seu pensamento na voz do outro; ele espera uma resposta ativa por parte dos outros sujeitos, seja de concordância, de coparticipação, reescrita ou de revisão. Por isso, cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados, em que o interlocutor passa a palavra ao outro ou dá lugar à sua compreensão ativamente responsiva. Com nosso estudo, esperamos que as reflexões feitas sirvam para impulsionar novas pesquisa sobre a análise dialógica do discurso em contexto de escrita didática, sobre a escrita colaborativa de gêneros presentes no ambiente virtual de aprendizagem, sobre o gênero webaula e sua relação com os outros gêneros presentes no contexto da EaD (fóruns, wikis, chats) e tantos outros temas correlacionados.

REFERÊNCIAS

- ALMENARA, J. C. Las Web para la formación. In: SALINAS; AGUADED; CABERO (coords). **Tecnologías para la Educación**: diseño, producción y evaluación de medias para la formación docente. 5.ed. Madrid: Alianza Editorial, 2011.
- ANTUNES. I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- AGRINIONI, N. 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 out. 2015
- AMORIM, M. Cronotopo e Exotopia. In: Brait, B (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- ARAÚJO. N; HISSA. D; ZAVAM. A. Material didático em EaD: a produção de uma webaula. In: ROCHA et. al. **Material Didático na EaD**: caminhos de autoria. Dourados-MS: UEMS, 2014.
- ARAÚJO. N; HISSA. D. Produção colaborativa de material educacional digital no gênero discursivo webaula. **Revista Estudos Linguísticos**, n. 10. p. 335-353, 2014. Disponível em: <<http://www.clunl.edu.pt/pt/?det=14812§ion=Numeros&title=N10-Dezembro-de-2014&id=1557&mid=>>>. Acesso em: 8 set. 2015.
- _____. A webaula à luz da escrita colaborativa: reflexões sobre uma produção didático-digital. **Revista Interseções**. 18. ed., ano 9, n.1, p. 187-202, 2016. Disponível em: <<http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/intersecoes/pdf/intersecoes-ano-9-numero-1.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.
- ARAÚJO et. al. Produção de material didático II: impresso. Aula 3. **Curso de formação de professores conteudistas da Agência Nacional de Águas**. IFCE. *On-line*. 2015. Disponível em <http://virtual-novo.ifce.edu.br/pluginfile.php/113865/mod_resource/content/3/aula03/aula03.html>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- ARETIO. L. G. **La educación a distancia**: de la teoría a la práctica. 4.ed. Barcelona: Editorial Planeta S.A., 2011.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- ARROYO, R. Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico. **Revista de Investigación Educativa**, v. 31 n. 1, p. 167-184, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.148441>>. Acesso em: 12 set. 2015.

ARROYO, R. SALVADOR, F. El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. **Revista de Educación**, v. 21, n. 36, p. 353-376, 2005.

ASINSTEN, J. C. **Producción de contenidos para Educación Virtual**. Madrid: Biblioteca Virtual Educa, 2007.

ASINSTEN, J. C et. al. **Construyendo la clase virtual: métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2012.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, Unicamp, n. 19, jul./dez.,1990.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V, N. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos**. Barcelona: Anthropos, 1997.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAZERMAN, C. Intertextuality: How texts rely on other text. In: C. BAZERMAN; P. PRIOR (orgs.). **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p. 83-96, 2004.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene (orgs.). **The psychology of written composition**. Routledge, 1987.

_____. **Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and complications of expertise**. Chicago: Open Court Press, 1993.

BERMÚRDEZ. L; GONZÁLEZ. L. **La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones**. Revista Quórum Académico. V. 8, n. 15, p. 95-110, 2011. Disponível em: <<http://produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/quorum/article/view/17567>>. Acesso em: 12 out. 2014.

BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. C; Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 6, n. 3, p. 413-446, 2010. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewArticle/344>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRAGA, D. B. **Hipertexto**: questões de produção e de leitura. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas. Estudos Linguísticos XXXIV, p. 756-761, 2005.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A; TEZZA, C; CASTRO, G (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 3 ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

BRONCKART, J. P; PLAZAOLA GIGER, M. I. La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. In: J. P. Bronckart. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño y Davila, 2007.

CAMPS, A. La enseñanza de la composición escrita. Una revisión general. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 216, p. 19-21, 1993.

_____. Motivos para escribir. **Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura**, n. 23, p. 69-78. 2000.

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

CANALES, Ana Blanco. Redes sociales y variación sociolingüística. **Revista Española de Investigación Sociolingüística** – Reis, n. 91, p. 115-135, 2000. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40184277?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 15 set. 2015.

CARLINO, P. Revisión entre pares en la formación de posgrado. **Lectura y Vida**, n. 29. V. 2. 2008.

CASSANY, D. **En Línea**: leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama, 2012.

_____. **Construir la escritura**. 8 ed. Barcelona: Paidós, 2013.

CASTELLANOS, C. A. R. **La competencia comunicativa**, unidade 11. 2011. Disponível em <http://docencia.udea.edu.co/comunicaciones/bajopalabra/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>. Acesso em: 22 de setembro de 2014.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTE, M. M; CUSTÓDIO FILHO, V; BRITO, M. A. **Coerência, Referenciação e Ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Desafios da linguística textual no Brasil. **Intersecções**. 18 ed, ano 9, n. 1, p 7 – 25, fevereiro, 2016.

CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes: approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. **Langue française**, n. 38, Paris: Larousse. p. 7-41, 1978.

Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117>. Acesso em: 22 mar. 2015.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CORACINI, M. J. A produção textual em sala de aula e a identificação do autor. In: LEFFA, V. J; PEREIRA, A. E (orgs.). **O ensino da Leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Educat: Pelotas- RS, 1999.

_____. A celebração do outro na constituição da identidade. **Organon**, Porto Alegre. v. 17, n. 35, 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/30024>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Gêneros textuais**: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

DIDACTEXT, Didáctica del Texto GRUPO. Modelo sociocognitivo, pragmalinguístico y didáctico para la producción de textos escritos. **Revista Didáctica, Lengua y Literatura**. v. 15, p. 77-104, 2003. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A/19407>>. Acesso em: 3 de agosto de 2014.

_____. Nuevo marco para la producción de textos académicos. **Revista Didáctica, Lengua y Literatura**. v. 27, p. 219-254, 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidades. In: **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Kaewoski et al. (Orgs). 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

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

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogos**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2013. p. 37-60.

FANINI, A. M. R. Embate dialógico entre leitura e escrita: manifestação de uma ética da ação discursiva a partir do Círculo bakhtiniano. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 10 n. 2, p.17-35, maio/ago. 2015.

FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B; SOUZA-e-SILVA, M. C (Orgs). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

FISHMAN, J. **Sociolinguistics: A brief introduction**. Mass.: Newbury House, 1970. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED043017>>. Acesso em: 22 de set. de 2014.

FOUCAULT. M. **O que é um autor?** 5 ed. Lisboa: Vega Passagens, 2002.

FLOWER, L.; HAYES, J. **The cognition of discovery:** defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, n. 31, p. 21-32, 1980a.

_____. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: L. Gregg y E. Steinberg (orgs.), **Cognitive processes in writing**. Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 31-50, 1980b.

_____. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, 32, p. 365- 387, 1981a.

_____. Plans that guide the composing process. En C. Fredriksen y J. Dominic (Orgs.), **Writing: The nature, development, and teaching of written communication**, v. 2. Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 39-58, 1981b.

FLOWER, L. et al. Planning in writing: The cognition of a constructive process. **A rhetoric of doing: Essays on written discourse in honor of James L. Kinneavy**, p. 181-243, 1989.

FUCHS, Giseli Fuchter; DALTOÉ, Andréia da Silva. A interpretação no livro didático de língua portuguesa: espaço para pensar a questão da autoria?. **Anais do V Simpof**. Simpósio sobre formação de professores, v. 1, 2013. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simpof/artigos_v%20sfp/Giseli_Fuchs.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

FURLANETTO, Maria Marta. Autoria: a recusa do impossível?. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 1, n. 2, set. 2001. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/170/184>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. Formação discursiva, autoria, filiações e metáfora. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 595-610, jul. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n1p595>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. Gêneros e autoria: relação, possibilidades e perspectivas de ensino. **Anais do Celsul**. Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, v. 8, 2008. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/generos_e_autoria.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

GALLEGO, A. Q; MARTÍN, A. H. La composición escrita. **Revista de Educación**, n. 329, p. 421-441, 2002.

GALLEGO, J.; MENDÍAS, A. ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. **Revista de investigación en Educación**, n. 10, p. 47-61, 2012. Disponível em <<http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/view/493>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

GALLI, F. C. S. Escrita: (re) construção de vozes, sentidos, ‘eus’.... In: ECKERT-HOFF, B. M; CORACINI, M. J. R. F. (orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas maternas e estrangeiras**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.

GALLO, Solange. A autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão Porto Alegre: Ed. Unisul, v.1, n.1, 2000.

_____. Novas fronteiras para a autoria. **Organon**, Porto Alegre. v. 27, n. 53, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/35724>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

GATTI, J. Dialogismo e sincretismo: (re)definições. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 59-79, Set./Dez. 2016.

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

GARCÍA, J. A. Identidad y alteridad en Bajtín. **Acta Poética**, v. 27, n. 1, p. 45-61, 2006.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of research in education**, v. 25, p. 99-125, 2000.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n 2, p.25-34, Ago./Dez. 2014

GHIRALDELO, C. M. Escrita de si e identidades profissionais de professores. In: ECKERT-HOFF, B. M; CORACINI, M. J. R. F. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas maternas e estrangeiras**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais**: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas – SP, 2007.

_____. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2010.

_____. **Hipertexto no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

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

HAYES, J.R. A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: LEVY, C. M; RANSELL, S. (Orgs.). **The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-27, 1996.

HYMES, D. On communicative competence. In: J. PRIDE; A. HOLMES (orgs.), **Sociolinguistics.** New York: Penguin, p. 269-93. 1972. Disponível em: <<http://seas3.elte.hu/coursematerial/KormosJudit/appling4.pdf>>. Acesso em: 22 de set.2014.

IVANIC, R. **Writing and identity: The discorsal construction of self in academic writing.** 1998.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Introdução à Linguística Textual: trajetória de grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. V; ELIAS, M. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Escrever e Argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

KOMESU, F. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Orgs.). **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 87-108.

MACHADO, A. M. N. Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmicos-científicos. In: CALIL, E. (Org.). **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino.** São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. **Colóquio da associação latino-americana de analistas do discurso,** v. 4, 1999.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-67, 2004.

_____. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

MARTÍNEZ, M. C. La orientación social de la argumentación en el discurso. Una propuesta integrativa. In: R. Marafioti (Org.), **Parlamentos. Teoría de la argumentación y debate parlamentario**, p.197-222. Buenos Aires: Biblos, 2007.

_____. Los géneros desde una perspectiva socioenunciativa. La noción de contexto integrado. **Revista Latino Americana de Estudios do Discurso**, n.13, v. 2, p. 21-40, 2013.

MATENCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **Anais do III Congresso Internacional da Abralín**, 2003. Disponível em: <<http://www.ich.pucminas.br/posletras/Referenciacao%20e%20retextualizacao.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L (orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MURRAY, D. E. Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction. In: David Nunan (Org.): **Collaborative Language Learning and Teaching**. Cambridge: CUP, 1992.

NOVA, C.; ALVES, L. Estação online: a ciberescrita, as imagens e a EaD. **Educação online**. 2. ed. São Paulo, p. 107-136, 2006.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

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

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

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RIBEIRO, A. E; D´ANDREA. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Vereadas**. Revista de Estudos Linguísticos, p. 64-75, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

RODRÍGUEZ DA LAS HERAS. **El tercer espacio**. Madrid, 2002. Disponível em: rodriguezdelasheras.es. Acesso em: 20 de abril de 2015.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Escol@ conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13-36, 2013.

ROMÉU, A. **El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural**: dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural. La Habana: Editorial Pueblo y educación. Colección Pedagogía, 2005.

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

SÁNCHEZ, A. B. Escritura colaborativa en línea un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. **Revista Iberoamericana de educación a distancia** – RIED. v. 12, n. 2, p. 33-55. 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3277826>>. Acesso em: 9 set. 2015.

SCHERER. A. L. A escrit(ur)a de si: uma história do sujeito pela alteridade. In: ECKERT-HOFF. B. M; CORACINI. M. J. R. F. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas maternas e estrangeiras. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.

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

SNYDER, I. **Hypertext: The Electronic Labyrinth**. New York University Press, Washington Square, New York, 1997.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 23, n. 81 p. 143-160, 2002.

SOBRAL. A. **Do Dialogismo ao Gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas-SP: Mercado da Letras, 2009.

_____. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Revista eletrônica Bioéticos**, Centro Universitário São Camilo, n.3, v. 1, p. 121-126, 2009. Disponível em:< <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf>>. Acesso em: 12 abr. de 2016.

SPIVEY, N. N. **The constructivist metaphor**: Reading, writing, and the making of meaning. Emerald Group Pub Limited, 1997.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: english in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M.; ASKEHAVE, I. Identificação de gêneros e propósito comunicativo: um problema e uma solução possível. In: BEZERRA, G. B et al. (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

VAL, M. G. C. **Redação e Textualidade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VERRET, M. **Le temps des études**, Paris, Librairie Honoré Champion, 1975.

VILARONGA, C. A. R.; SARTI, F. M. A universidade e o desafio de escrever para professores. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 37, n. 3, p. 969-989. 2012.

ZAVALA, I. O que estava presente desde a origem. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, p.151-166, 2009.

ZBINDEN, K. El yo, el otro y el tercero: el legado de Bajtín en Todorov. **Actas Poetica**, v. 27, n. 1, p 325-339, 2006. Disponível em: <<http://132.248.101.214/html-docs/acta-poetica/27-1/325-340.pdf>>. Acesso: 10 de fev. 2016.