

MEDIAÇÃO EDITORIAL:

O QUE É? QUEM FAZ?

REVISÃO DE TEXTOS, OFÍCIOS CORRELATOS

E MATERIALIDADES EDITÁVEIS

LUCIANA SALAZAR SALGADO

ANA ELISA DE ARRUDA PENTEADO

ORGANIZADORAS

MARGEM DA PALAVRA & COMUNICA

MEDIAÇÃO EDITORIAL:
O QUE É? QUEM FAZ?



MARGEM DA PALAVRA

SELO DA EDITORA URUTAU LTDA
rua adolfo arruda, 41
jardim das laranjeiras, 12.910-455
bragança paulista-sp
brasil

Tel. [55 11] 94859 2426
contato@margemdapalavra.com.br
www.margemdapalavra.com.br

conselho editorial

Adriano Luiz Duarte | UFSC
Alexandre Soares Carneiro | Unicamp
Alfredo Luiz Paes de Oliveira Suppia | Unicamp
Ana Claudia Bortolozzi Maia | Unesp
Ana Silvia Andreu da Fonseca | Unila
César Aparecido Nunes | Unicamp
Daniel Ferraz Chiozzini | PUC-SP
Edilaine Buin Barbosa | UFGD
José Luís Sanfelice | Unicamp
Lúcia Granja | Unesp
Luciana Salazar Salgado | UFSCar
Mauricéia Ananias | UFPB
Regina Aída Crespo | UNAM - MÉXICO
Wilson Alves Bezerra | UFSCar

preparação e revisão de texto | Ana Elisa de Arruda Penteadó
diagramação | Pedro Spigolon
capa | Wladimir Vaz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

S164m Salgado, Luciana Salazar
Mediação editorial: o que é? quem faz? Revisão de textos, ofícios correlatos e materialidades editáveis / Luciana Salazar Salgado, Ana Elisa de Arruda Penteadó (Orgs.) — Bragança Paulista, SP : Margem da Palavra, 2018. 282 p. ; 14cm x 21cm.

ISBN: 978-85-5900-019-1

1. Editoração. 2. Mediação editorial. 3. Revisão de textos. 4. Ofícios correlatos.
5. Materialidades editáveis. I. Penteadó, Ana Elisa de Arruda. II. Título.

CDD 070.5
CDU 070.4

Elaborado por Wagner Rodolfo da Silva — CRB-8/9410

Índice para catálogo sistemático:

1. Editoração 070.5
2. Editoração 070.4

MEDIAÇÃO EDITORIAL: O QUE É? QUEM FAZ?

Revisão de textos, ofícios correlatos
e materialidades editáveis

Luciana Salazar Salgado
Ana Elisa de Arruda Penteadó
(organizadoras)

MARGEM DA PALAVRA/COMUNICA

2018

SUMÁRIO

Uma nota sobre este livro

Luciana Salazar Salgado

[9]

Prefácio

Ana Elisa de Arruda Penteado

[11]

Revisão de textos e os ritos genéticos editoriais

Luciana Rugoni Sousa

[13]

A revisão de textos como local de poder-saber

Débora de Castro Barros

[25]

O que se espera de um revisor?

Cícero Alberto de Andrade Oliveira

[37]

Saberes necessários à prática de revisão de textos

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues

[47]

Intervenções textuais para além da gramática

Daniel Haberli Silva

[59]

A instabilidade terminológica no tratamento editorial de textos: uma proposta

Mirella de Souza Balestero

[73]

Diálogos com o revisor: implicações genéticas e autorais no percurso de transformação de uma tese em livro (Um Estudo de Caso)

Luiz Henrique Silva de Oliveira

[85]

Estratégias de retextualização: do artigo científico ao artigo de divulgação científica

Cibely Aguiar de Souza Sala

[103]

**A produção de material didático para EaD:
da intervenção do revisor à reescrita do professor**
Raquel Ribeiro Diniz
[121]

Sobre o ofício do revisor de material didático
Hélia de Jesus Gonsaga & Heloísa Schiavo
[139]

Trez1 Razõ3s Por Quê
Paulo Anízio Martins de Souza
[153]

**O trabalho com a correção textual realizado em produções escritas
de alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Goiás**
Lara Roberta Silva Assis & Maria de Lurdes Nazário
[171]

O traço pela prosa na Trilogia da Margem
Adriana Rodrigues Gonçalves & Isa Maria Marques de Oliveira
[187]

**Por entre as águas de *S. e O Navio de Teseu*:
princípios de uma discussão sobre as mudanças de suporte do escrito**
Vitória Ferreira Doretto
[207]

E-books e books-app: dois conceitos distintos
Isabela Parada & Suria Scapin
[219]

Gestão de autoria na plataforma colaborativa Wattpad
Amanda Chierigatti
[229]

**Revisão e resistência:
o trabalho nos cursos de graduação a distância da Fundação Cecierj**
Licia R. de O. Matos, Mariana C. da Costa & Yana de M. Gonzaga
[251]

**Tecnologias da edição no CEFET-MG:
uma experiência de formação de bacharéis em Letras**
Patrícia R. T. Baptista, Ana Élisa Ribeiro & Ana Maria N. Villela
[267]

UMA NOTA SOBRE ESTE LIVRO

Os livros contam suas histórias. Cada um, a seu modo, vai dando a ver como ganhou vida de livro — as etapas por que passou, os atores que mobilizou, as implicações dos materiais em que seus textos se inscrevem. E há ainda os prefácios, notas, orelhas... Tudo isso é o livro porque diz nele o que ele é.

Decerto este aqui está contando sobre si um bocado de coisas. Algumas que a editoria pretendeu, outras que lhe escapam...

Seja como for, decidimos que importava dizer que este livro é uma reunião de textos de gente que se encontrou na 3ª edição do Fórum Nacional sobre a Formação e a Atuação Profissional do Revisor de Textos, um ambiente de trocas entre acadêmicos e não acadêmicos, entre as práticas de diferentes atividades exercidas com tantos pontos de contato, parecenças, irmanações, sobretudo no que diz respeito a esse estado de pesquisa permanente que todo trabalho intelectual exige e que de fato o define. Esse Fórum é feito por pessoas que, em busca, trilhando, se reúnem para acenar aos companheiros, reconhecer angústias, tecer esclarecimentos dando nome a elas, propor encaminhamentos desanuviantes.

É que a revisão de textos, ofício tão antigo quanto pouco conhecido, segue sendo necessária, exigente de uma fina formação (que mal começa a ser assumida nas universidades, nas quais algumas iniciativas pioneiras estão em pleno processo de invenção) e se afigura como um supertema de pesquisa e uma profissão carente de delimitação formal. Neste caso, porque as condições de trabalho, de remuneração e as próprias atribuições de um revisor são sempre opacas demais... No caso da pesquisa, porque ela tem chance de oferecer alguma desopacificação e, de quebra, avivar temas correlatos na linguística, na comunicação, na sociologia, na literatura...

A seleta ora oferecida é uma possível mostra disso, nos tons do que aconteceu naqueles dias de março de 2017, na Universidade Federal de São Carlos, para onde quase trezentas pessoas foram, saídas de diferentes estados, cidades, ambientes de trabalho, querendo conversar sobre mediação editorial, sobre os letramentos que ela supõe, sobre o mercado de trabalho que a delinea. E a revisão de textos posta aí no centro, como uma leitura profissional cheia de especificidades que, no processo de tratamento editorial de um texto, apontam para um antes e um depois de si, finalizando uma versão pública ao mesmo tempo que levantam questões primeiras; um trabalho que está indo desembocar lá no consumo ao mesmo tempo que devolve ao autor seu lugar, as responsabilidades que ele implica.

Este livro é, assim, um retrato da 3ª edição do Fórum, vista de um certo ângulo. Aos que quiserem ver mais, lá está o [site](#) — esse outro objeto editorial que abriga uma conversa mais comprida, talvez até sem fim.

Pra já, que este livro seja um aperitivo e que instigue os desejosos de mais encontros.

— Luciana Salazar Salgado
São Carlos, setembro de 2018

PREFÁCIO

*O revisor tem este notável talento de desdobrar-se, desenha um deletur ou introduz uma vírgula indis-
cutível, e ao mesmo tempo, aceita-se o neologismo, hete-
ronomiza-se, é capaz de seguir o caminho sugerido por
uma imagem, uma comparação, uma metáfora...*

— José Saramago. *A história do cerco de Lisboa*.

Esta seleção de textos, a que me coube a leitura e revisão no processo editorial deste livro, traz a diversidade temática que esteve tão presente nos trabalhos que participaram do 3º Fórum Nacional sobre a Formação e a Atuação Profissional do Revisor de Textos, diversidade que não perdeu de vista o seu eixo: a mediação editorial.

Foi um exercício bastante interessante, tamanha a identificação com trechos de diversos dos relatos e das experiências aqui apresentadas. Hoje editora, já trilhei um longo caminho por entre os meandros da mediação editorial, ou seja, entre as diferentes etapas do processo de criação de textos, especialmente aqueles que se destinam à publicação, por isso foi tão gratificante reconhecer-me nestas páginas. É um trabalho por vezes tão solitário, esse do revisor — ser muitas vezes incompreendido, muitas vezes olhado de viés e com desdém por aqueles que nos veem como os guardiões da língua, algo fossilizados até —, que me tornar a interlocutora de outros revisores foi algo inusitado. E muito bom.

A coleção destes trabalhos parte da compreensão de que um texto, até chegar à circulação pública, é fruto de uma atividade coletiva — que envolve muitos sujeitos, além da figura central de seu autor —, trazendo,

portanto, luz ao profissional da revisão de textos, tirando-o da invisibilidade, dos bastidores desse processo.

Quem é esse profissional e quais são os saberes imprescindíveis à sua prática? Como se debruçar sobre textos de gêneros diferentes, produzidos para necessidades tão diversas? Há formação em nível técnico ou superior que o encaminhe para exercer competentemente sua profissão? E sendo uma profissão, qual termo designa sua prática: preparação, revisão, correção? — a variedade terminológica muito nos diz sobre a instabilidade do signo que define esse fazer.

Essas e outras reflexões muito pertinentes ao trabalho do revisor são o foco deste livro, que aborda, ainda, as plataformas coletivas de autopublicação, em que leitores são também interlocutores dos autores na escrita de seus textos; a transposição de livros impressos para outras mídias e formatos, como os livros eletrônicos e os aplicativos ou e-readers que permitem sua leitura, assim como a observância das características e as especificidades de cada suporte, dadas suas funções em intrínseca relação com o conteúdo.

Diante das reflexões e questões arroladas neste livro, só posso evocar a imagem trazida por Saramago: o “revisor tem este notável talento de desdobrar-se”, e assim seguimos nos reinventando a cada novo desafio que cada novo texto nos propõe.

— Ana Elisa de Arruda Penteadó
Campinas, 08 de outubro de 2018

REVISÃO DE TEXTOS

E OS RITOS GENÉTICOS EDITORIAIS

Luciana Rugoni Sousa¹

Pensar a atividade *revisão de textos* transformou nosso objeto numa pesquisa — em nível de mestrado — sobre o imaginário da revisão de textos no *mercado editorial*, termo que, numa perspectiva discursiva, implica reconhecer um conjunto de entidades e procedimentos responsáveis pela troca de dizeres daqueles que estudam ou trabalham (n)esse espaço. Fala-se, assim, em coletivos criativos, em trabalhos e retrabalhos. Isto é, autores e demais atores envolvidos e autorizados a mexer nos textos tecem o cotidiano desse trabalho (cf. SALGADO, 2011). No entanto, apesar de existir há séculos, o ofício de revisão de textos — inscrito no mercado editorial — ainda é pouco compreendido tanto no universo acadêmico quanto no mercado de trabalho, uma vez que a prioridade “das investigações tem recaído mais sobre o produto textual que circula socialmente do que sobre a prática discursiva em si, com seus produtos provisórios circulando nos ambientes de trabalho” (MUNIZ JR. 2009, p. 2). Consequentemente, de certo modo, é realimentado, assim, o imaginário social sobre essa profissão.

¹ Doutoranda e Mestre em Linguística pelo PPGL–UFSCar. Graduada em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora do grupo de pesquisa “Comunica: inscrições linguísticas na comunicação” (CNPq) e membro do LABEPPE: Laboratório Escritas Profissionais e Processos de Edição.

Nesse viés, percebemos que é recorrente associar revisão de textos a uma atividade sem grande complexidade, o que acarreta, sobretudo, a desvalorização desse trabalho “de coxia”. Isso se dá porque, muitas vezes, não se consideram (ainda) as (muitas) *mediações editoriais* no processo de criação de um texto que segue para circulação pública. Consideramos mediação editorial as diferentes etapas do processo de criação de textos — constitutivas do processo de gestão de autoria, que, por meio de técnicas e normas específicas para cada material, fazem de um escritor, autor. Nessa perspectiva, um autor é um dos nós de uma rede que se tece conjunturalmente e se define conforme aquilo que escreve (cf. SALGADO, 2011).

Esse pensamento contrapõe o imaginável social de que um livro é fruto de uma produção individual, em que o autor é um ser genial e solitário. Contrária a essa visão, a autoria supõe uma atividade coletiva — sujeitos trabalhando — sem que se perca o autor como figura central desse processo de criação: cabe ao revisor trabalhar em prol, não necessariamente do que o autor diz, mas sim dos modos de dizer, do tom da voz, das escolhas lexicais, dos gestos evocados etc. Assim, parece possível afirmar que todo texto tem um modo de enunciar que se constitui ainda na etapa autoral, o qual parece imprescindível que o revisor considere. Apesar disso, essa complexidade que recai no trabalho é — devido ao imaginário social — muitas vezes desconsiderada.

Essa desvalorização ocorre, provavelmente, devido ao imaginário social existente sobre a língua — a supervalorização diante da variante norma padrão, por exemplo — a qual desencadeia a ideia de que esta é um instrumento de comunicação neutro, em que basta aplicar uma regra gramatical específica (socialmente difundida como de prestígio e, por conseguinte, desprezar os demais usos linguísticos, julgados como errados, inferiores) a um determinado material para que este seja considerado “um texto bem escrito”, ou ainda, “um bom texto”. Esse desconhecimento a respeito do que seja essa norma padrão ou culta, acaba por afe-

tar, decerto, o trabalho do revisor: quando se considera um “imaginário coletivo sobre a língua, espera-se que o revisor de textos tenha todas as respostas, porque se imagina que diferentes casos tenham somente uma solução e que ela é exata” (RUGONI, 2015). Isso é prejudicial do ponto de vista do mercado editorial, na medida em que não são contempladas as condições materiais e subjetivas dos sujeitos que incidem sobre textos. Assim, perde-se “de vista parte do laço social, fundamento da comunicação, laço que é inapreensível” ao não se considerar “o texto a partir do todo de que ele faz parte: sujeitos produzindo sentidos tanto na emissão quanto na recepção dos bens simbólicos” (MUNIZ JR., 2009, p. 2).

Logo, reforçar um imaginário assentado em um comportamento bastante normativo em relação ao uso da língua é ignorar que ela mesma — longe de uma noção estruturalista de língua — se constitui por meio de uma conjuntura histórica e social, na qual o revisor se encontra inserido. O revisor, desse modo, está sempre apontando para o que vem antes e depois de si, trata-se de um trabalho em relação com diversos discursos e filiações, sempre ligados a certas normas. É esse projetar um outro é necessário também para refletir sobre os valores inscritos em cada intervenção. Tem-se, então, a complexidade da profissão cuja ferramenta de trabalho é a linguagem, uma vez que não se trata apenas de correção

mas de aperfeiçoamento e adequação de um texto escrito, o que significa dizer que há regras de construção previstas e ditames a serem respeitados, mas também que esse “respeito” será guiado por noções menos precisas, ainda que igualmente importantes e constitutivas das diretrizes de correção de um texto. (SALGADO, 2011, p. 173)

Entre os dados apresentados na pesquisa de mestrado para compreender tal complexidade que incide sobre o trabalho do revisor de textos tem-se uma postagem no grupo Revisores — um ambiente *on-line*

destinado exclusivamente a profissionais do texto; espaço criado para a troca de informações relacionadas ao universo profissional do revisor de texto.



Figura 1 – Postagem da página Revisores sobre o uso do termo *num*.

Fonte: RUGONI, 2015.

Nessa postagem, o membro questiona sobre o uso do termo *num* em vez de *em um*, justificando tal modificação como uma escolha pessoal não pautada em uma norma específica, dita correta, uma vez que, de acordo com os comentários, as duas formas seriam aceitas no português brasileiro. Tal fato desconstrói primeiro a imagem do autor como criador

único — evidenciando os possíveis atores envolvidos no processo de edição de um texto (que chamaremos aqui de *tratamento editorial de textos*). Para tanto, evidencia o lugar do revisor como constitutivo do processo de autoria que, inclusive, nesse caso, utilizou-se também da contribuição dos membros do grupo para fazer alterações no texto em tratamento editorial no qual trabalha.

Vale ressaltar que a atividade desenvolvida por revisores tende a ter “idas e vindas” e diálogo constante com diferentes atores, como possíveis supervisores, coordenadores, diagramadores, entre outros, a depender de cada espaço e condições de trabalho. Aliás, é comum o uso constante de ferramentas de pesquisas, como dicionários, *sites* de busca e grupos como o Revisores.

é possível considerar a atividade de revisão de textos numa perspectiva discursiva, ao notar que muitos aspectos e lugares discursivos dialogam com o lugar de autor durante a produção do livro (e possivelmente antes e depois), e também com o imaginário de leitor, na busca por “garantir” a apreciação do livro, uma vez que os leitores têm, sobretudo, o papel de completar o circuito, tendo em vista que os textos estão repletos de “espaços” que são preenchidos por seus leitores. (RUGONI, 2015, p. 58)

Outro fator a ser considerado é a preocupação do(a) revisor(a) em realizar tal modificação: fica explícita uma relação de hierarquia e funções específicas em cada etapa de criação do texto — possivelmente, nesse caso, o autor ou supervisor, por exemplo, teria mais autonomia para intervenções como a sugerida pelo revisor da postagem. Interessante notar, também, a preocupação do profissional em não realizar intervenções considerando apenas em escolhas pessoais, uma vez que a sugestão de mudança não está pautada apenas numa regra gramatical e sim em possíveis memórias e tons que o termo possa evocar.

Nesse viés, assumimos como um dos princípios que regem o ofício do revisor de textos a meta de garantir uma imagem de autor, tendo em vista que na materialidade linguística se constrói uma corporeidade evocada por um tom escolhido para enunciar, produzindo o que Maingueneau (2012) chama de *efeito de incorporação*, ao considerar que o papel do leitor ultrapassa a simples identificação de uma voz. Esse “corpo construído” volta-se ao leitor, ponto efetivo da produção de sentidos. E o revisor parece trabalhar nesse entremeio, ora se colocando no lugar de autor, ora de leitor a fim de “garantir” que certas vozes sejam evocadas em detrimento de outras.

Tal exemplo parece, portanto, explicitar que o trabalho do revisor de texto ultrapassa o que o imaginário pressupõe: as intervenções vão além da aplicação técnica (no sentido neutro) de uma única norma. Diferentemente disso, o revisor precisa se ater a questões, inclusive, extralinguísticas — para além do texto. Tem-se, assim, por exemplo, coerções de gênero (explicitadas no comentário “é, eu tb não gosto, sabe? *a menos q seja em txt publicitário, pq aí cabe...*”) e das instituições envolvidas no processo de edição. Notamos isso na continuação de comentários da postagem:

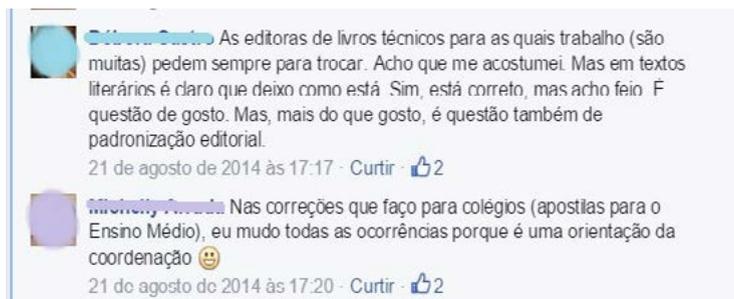


Figura 2 – Postagem da página Revisores sobre decisão das editoras/instituições.

Fonte: RUGONI, 2015.

Dessa forma, notamos que uma dúvida aparentemente técnica, que demandaria apenas o conhecimento prévio do revisor sobre a norma padrão, exige reflexões que tendem a coerções que vão além de uma norma aparentemente transparente, uma vez que optar ou não por uma grafia específica, por exemplo, implica também assumir um determinado lugar discursivo e, portanto, ideológico. Notamos isso no comentário na postagem em que um dos revisores argumenta sobre o uso do *num* ser, na verdade, mais formal em relação ao *em um*, por ter sido uma grafia muito utilizada entre escritores consagrados, como Machado de Assis e Luís de Camões:



Figura 3 – Postagem da página Revisores sobre o uso do termo *num*.

Fonte: RUGONI, 2015.

Percebemos também que o comentário “*na contramão dos revisores avançados, sou retrógrada e sempre que posso, troco. #prontofalei*” parece dialogar com o estereótipo de revisor “antigo” e de um revisor “atual-moderno” (ou de um revisor real?), na medida em que põe em questão diferentes imaginários sobre o lugar ocupado pelo revisor.

Logo, aperfeiçoar e adequar um texto consiste em considerar as condições de produção de sentido, compreender os interlocutores envolvidos naquele enunciado, bem como seu propósito: as características atribuídas pelo autor, o estilo desse autor e seu público-alvo. Percebemos que a materialidade linguística, portanto, parece ser o objeto do revisor de textos que, no processo de tratamento editorial, tem um caminho a seguir pautado pelo autor, pelo editor, pelo projeto gráfico — estando estes pausados, por sua vez, por imagens de um público destinatário.

Os atores envolvidos na cadeia de criação de um livro, como o revisor, mobilizam claramente, nessa perspectiva, diferentes ferramentas a fim de contemplar as imagens reciprocamente construídas entre interlocutores — distintas de possíveis atributos “reais”, na medida em que se considera a vocalidade do texto como fonte da enunciação: “o destinatário atribui a um locutor inscrito no mundo extradiscursivo traços que são em realidade intradiscursivos, já que são associados a uma forma de dizer” (MAINGUENEAU, 2008, p. 14).

Este exemplo de postagem ilustra um dos inúmeros casos presentes no trabalho do revisor de textos frente ao mercado editorial. Nessa perspectiva, colocamo-nos a tratar, portanto, a atividade de revisão de textos na dinâmica social e histórica em que se inscreve e compreendendo a complexidade que constitui o lugar definido pela atribuição de “calibrar o texto de um outro”, lugar este da linguagem, de uma arena de lutas, coerções, tendo em vista que ao tratar da problemática da exposição dos dizeres e fazeres de revisores em atividade, a interlocução anotada no texto em processo de tratamento editorial produz interferências, dito de outro modo: ao passar pelos *ritos genéticos editoriais* o texto se move.

Entender as condições de produção de um texto que irá para circulação pública, bem como o contexto em que circula, é estudar os ritos genéticos editoriais. Sendo a revisão de textos parte do que chamamos de tratamento editorial de textos, compreendemos tal ofício como constitutivo dos ritos genéticos editoriais. Logo, estudar esses ritos é compreender essa atividade e, mais precisamente, refletir sobre a formação desses profissionais.

Maingueneau (2006) discorre sobre a noção de ritos genéticos, entendida como o “conjunto de atos, não só documentos escritos, mas certos comportamentos como viagens, meditações etc. realizados por um sujeito em vias de produzir um enunciado” (p. 132). Para tanto, Maingueneau se ateve a observar processos ligados às práticas de escritores — de textos literários — a fim de identificar a inter-relação entre os ritos impostos pelas coerções semânticas, uma vez que o próprio discurso implica restrições, e os ritos pessoais, a singularidade ao se produzir um texto. Há, por exemplo, gêneros que, devido a seus propósitos comunicativos, exigem a escolha de uma dada cenografia: nos textos mais autorais isso é evidente, nos mais protocolares serve como um norte (cf. SALGADO, 2011).

Nesse caminho, Salgado (2011) configura uma proposta metodológica ao considerar a revisão de textos como parte do tratamento editorial de textos e, mais especificamente ainda, como parte do que a autora define por *ritos genéticos editoriais*.

Em meio aos ritos genéticos editoriais, o revisor de textos, no tratamento editorial de textos, constrói um “fio condutor” — com base em conhecimentos técnicos e de uma visão de mundo — a fim de direcionar para certos sentidos no texto. Assim, por meio de procedimentos que Salgado (2011) chama de *ritos genéticos editoriais*, o revisor interfere discursivamente no enunciado, sem que interfira no lugar de autor.

Instituído nessa trama, o revisor faz parte dessa negociação de sentidos que se dá nas textualizações dos discursos. Fala de um lugar que não é propriamente de coautoria, tampouco é de mero “parafraseador”.

O trabalho do revisor de textos, escancarando o dialogismo constitutivo de toda tomada de palavra, caracteriza-se como o de um coenunciador: “condições de textualizações se impõem aos escribas, que alargam ou refazem fronteiras, sempre contemplando um outro que, nos projetos editoriais, é a razão de ser do que se textualiza” (SALGADO, 2011, p. 263). Os ritos genéticos editoriais, nos fazem refletir, portanto, acerca da complexidade que incide sobre o trabalho do revisor de textos e nos faz crer que este é um caminho viável para pensar nas nuances dessa atividade dita “de coxia”.

Assim, parece possível compreender as práticas de edição para além de um trabalho meramente técnico, de aplicação de protocolos supostamente claros. Diferentemente, há — nas etapas — inquietações, do ponto de vista discursivo, sobre esse processo de tratamento de textos, que parece buscar firmar, por meio do diálogo com o autor e demais envolvidos na cadeia de produção, uma versão que irá para circulação pública. Isso faz crer que, não só o processo produtivo, mas o próprio processo criativo está em jogo nesse ofício.

Logo, considerar a revisão como atividade discursiva significa verificar que, sendo os textos a publicar objetos culturais, não se limitam como organização apenas da língua, pois ela própria está submetida a muitas coerções que são de outra ordem, a do discurso: se considerarmos que todo texto lido é uma enunciação efetiva, está sujeito a um conjunto de restrições semânticas que estão entrelaçadas a práticas sociais e também históricas.

Referências bibliográficas

- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. **Doze conceitos em análise do discurso**. Vários tradutores. In: DE SOUZA-E-SILVA, Cecília Perez; POSSENTI, Sírio (orgs.) São Paulo: Parábola, 2010.
- MUNIZ JR., José de Souza. A intervenção textual como atividade discursiva: considerações sobre o laço social da linguagem no trabalho de edição, preparação e revisão de textos. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009.
- _____. **O trabalho com o texto na produção de livros**: os conflitos da atividade na perspectiva ergodialógica. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- _____. Revisor, um maldito: questões para o trabalho e para a pesquisa. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles; SOBRINHO, Jerônimo Coura; SILVA, Rogério Barbosa da (orgs.). **Leitura e escrita em movimento**. São Paulo: Petrópolis, 2010. p. 269-289.
- OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. O papel mediador do revisor de textos: dos aspectos discursivos aos aspectos notacionais. **XXI Jornada Nacional de Estudos Linguísticos**. João Pessoa: s. ed., 2006. p. 2483-2492.
- POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**: linguagem e letramento em foco. Campinas, SP: CEFIEL/Unicamp, 2005.

- RIBEIRO, Ana Elisa. O que é e o que não é um livro: suportes, gêneros e processos editoriais. **Simpósio Internacional de Gêneros Textuais – SIGET**, Natal: UFRN, n. IV, 2011.
- RUGONI, Luciana Sousa. **O imaginário do revisor de textos nos ritos genéticos editoriais**. São Carlos, 2015. Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
- SALGADO, Luciana Salazar. Ritos genéticos editoriais: uma abordagem discursiva da edição de textos. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 57, p. 253-276, dez. 2013.
- _____. **Ritos genéticos editoriais: autoria e textualização**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2011.
- SALGADO, Luciana Salazar; MUNIZ JR., José de Souza. Da interlocução editorial: a presença do outro na atividade dos profissionais do texto. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, nº. 5, p. 87-102, 1º sem. 2011.
- YAMAZAKI, Cristina. Editor de texto: quem é e o que faz. **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 30, 2007, Santos. **Anais...** Santos: Intercom, 2007.

A REVISÃO DE TEXTOS COMO LOCAL DE PODER-SABER

*Débora de Castro Barros*¹

Introdução

Para além dos problemas inerentes à profissão, há um lugar reservado ao revisor de textos e que talvez desconheçamos. Primeiramente, é um lugar de invisibilidade. Ele aparece sempre pelo erro. Como outro profissional que também fica invisível em seu trabalho, embora por outras razões — o tradutor —, o local de expressão de discurso do revisor serão as emendas, os comentários, as correções, as dúvidas enviadas aos autores... Assim, o objetivo deste texto é discutir o lugar que ele ocupa, no qual guarda o saber que detém e que expressa seu poder: o poder-saber.

A expressão hifenizada foi cunhada pelo filósofo Michel Foucault. Sua pesquisa sobre as articulações do poder pode servir de base para

1 Graduada em Letras (Português-Francês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestra e doutoranda em Estudos Linguísticos em Língua Francesa, Estudos da Tradução, pela UFRJ. Atua no mercado editorial desde 1997, no qual exerce todas as funções de um departamento editorial: revisora de textos, copidesque, preparadora de textos, redatora e editora, tendo passado por algumas editoras importantes no Rio de Janeiro como funcionária e por várias, dentro e fora do Estado, como profissional autônoma. Também é tradutora do par francês>português desde 2004, e, nesse mesmo ano, fez uma estada no Collège des Traducteurs, em Arles, na França, com bolsa do Consulado da França exclusiva para tradutores ligados ao mercado editorial. Atualmente, é bolsista Capes no doutorado e trabalha como autônoma.

examinar o discurso do revisor, presente no próprio trabalho que realiza, e o lugar ocupado por ele.

Em síntese, os estudos de Foucault são divididos em duas fases, não necessariamente estanques: a *arqueologia do saber* e a *genealogia do poder*. A primeira será responsável pela detecção dos discursos e de sua formação histórica em determinado campo de saber. O discurso, dentro da arqueologia, tem uma ordem, uma normatividade — a ordem do discurso —, que ultrapassa as categorias linguísticas e normativas da língua. A segunda fase é a da genealogia do poder.

Retomando o objeto de estudo deste texto, o lugar que o revisor ocupa no mercado no qual atua, ainda que desvalorizado, é de prestígio. Ele é aquele que sabe demais. E há muitos revisores que exercem essa função, ou esse poder, de forma tirana. Eles esquecem que trabalham na maior parte das vezes com somente um registro de língua, o normativo, mas que há outros que somente não são legitimados, porque, como diz Foucault, estão fora da teia discursiva que os seleciona. Assim, em vez de contribuir para diminuir o preconceito linguístico, o revisor acaba por reforçá-lo.

Pensar o lugar que esses profissionais ocupam é pensar o lugar de seu discurso e o lugar de produção de conhecimento, de produção de saber e, assim, de exercício de poder, em virtude da posição que ocupam na sociedade, posição essa que dá a seu discurso um caráter de “verdade”, pois ele também passa a ser legitimado. Contudo, essa verdade, na visão foucaultiana, não existe, pois *a verdade é construída no e pelo discurso*.

Assim, como o revisor pode trabalhar para combater o preconceito linguístico? É disso principalmente que este texto quer tratar.

Poder-saber e a trama discursiva

O revisor é aquele profissional meticoloso, que não deixa a peça sair com a linguagem mais cotidiana, dirá o comunicador; é aquele que faz

emendas e mais emendas nas provas e não o deixa terminar nunca seu trabalho, dirá o diagramador (ou, hoje em dia, o *designer*); é aquele que questiona o que ele quis dizer, mas como?, dirá o autor... entre outros exemplos. O revisor, se formos pensar, é o “coitado”. Só eles mesmos, os revisores, para se darem a devida importância. Então, que lugar eles ocupam nessa cadeia infinita de trabalho, cada vez menos visto e cada vez mais necessário na era digital, que macula, dirão alguns, puristas, ou transforma, dirão outros, linguistas, nossa velha e amada língua portuguesa? Primeiramente, é um lugar de invisibilidade. O revisor aparece sempre pelo erro, por mais que tenha acertado. E como ele acerta! Acerta tanto que passa a querer acertar todo o tempo, e corrige os textos dos trabalhos que deve fazer, os textos dos amigos, a fala dos familiares, os discursos horrorosos dos jornais da televisão. Passa a ser quase uma paranoia. Mas qual revisor não é um pouco neurótico-obsessivo?

A questão é que, como outro profissional que também fica invisível em seu trabalho, embora por outras razões — o tradutor —, o local de expressão de discurso do revisor serão as emendas que ele faz, os comentários, as correções, os adendos ao texto do autor. Muitas vezes, o revisor altera tanto o texto que pode ser considerado quase seu coautor. Execrado em alguns casos por isso; aclamado em outros pela mesma razão. O revisor sofre. Mas ele sofre porque ele sabe que sabe. E alguns acham que não precisam duvidar do próprio saber, o que é um grande erro. Mas não é o caso de se entrar nesse mérito, na questão do sujeito do revisor, não aqui neste texto. O que se deve aqui discutir é esse lugar que ele ocupa, lugar no qual guarda esse saber e que expressa seu poder. O poder de poder-saber.

Para resumir, os estudos de Foucault são divididos em duas fases: a arqueologia e a genealogia, ou seja, a *arqueologia do saber* e a *genealogia do poder*. Segundo suas próprias palavras, ele entende por “arqueologia do saber” [...] o balizamento e a descrição dos tipos de discurso” (FOUCAULT, 2006 [1973], p. 49), isto é, o “termo ‘arqueologia’ remete, então, ao tipo de pesquisa que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como

se eles estivessem registrados em um arquivo” (2006 [1978], p. 257). A arqueologia será responsável pela detecção dos discursos e de sua formação histórica em determinado campo de saber: como, em determinado campo, dado discurso se formou; como surgiu e se configurou um discurso legitimado sobre determinado assunto. O discurso, dentro da arqueologia, tem uma ordem, uma normatividade — a ordem do discurso —, que ultrapassa as categorias linguísticas e normativas da língua. Essa ordem, ou norma, tem inserção histórica ou social. E é assim que o autor, analisando os discursos sobre a loucura, a sexualidade, a medicina, por exemplo, vai mostrar como foi sua formação histórica, como eles se modificaram, em quê, em qual momento.

A segunda fase é a genealogia do poder. Contudo, as duas fases não são estudos estanques, mas instâncias que se entremeiam, imbricam, resultando na expressão foucaultiana que resume suas pesquisas: o poder-saber.

A noção de poder, para Foucault, difere do que entendemos correntemente por poder. Não se trata de algo simplesmente repressivo; ele está pulverizado no tecido social, em todas as instâncias, bem como nas produções discursivas. Segundo suas próprias palavras, o poder não opera em um único lugar, “mas em lugares múltiplos: a família, a vida sexual, a maneira como se tratam os loucos, a exclusão dos homossexuais, as relações entre os homens e as mulheres...” (2006 [1973], p. 262). Nesse sentido, o poder é produtor: de individualidade, de mais poder, de segregação, mas também de junção. Ele não vem de cima, mas se espalha, configurando-se em um micropoder, que é mais eficaz que o poder reconhecido como autoritário — mais eficaz porque não localizável.

Foucault parte das instâncias discursivas tratadas em sua arqueologia para descobrir nelas esse agenciamento de poder insidioso e permanente. Um poder que coage os saberes, mantendo-os em uma teia discursiva que “seleciona”, por assim dizer, quais saberes devem ou não ganhar legitimidade. Segundo ele, quando se elege um saber, ou um discurso — o científico, por exemplo —, como o saber legítimo, desqualifica-se, em

contrapartida, outro que não pode ganhar esse estatuto. Nesse sentido, a produção de saberes está sempre em uma relação dialética com a desqualificação desses saberes.

Portanto, o que Foucault pretende com sua genealogia é trazer à tona esses saberes não legitimados e desqualificados pelo poder. É descobrir, perceber os efeitos de poder que são expressos nesses discursos, que fazem com que a trama discursiva seja permeada pelo binômio poder-saber.

Pode-se observar, então, que, para Foucault, saber e poder são inseparáveis. E se o poder muitas vezes se expressa por meio do saber, como no caso dos discursos científicos, o saber, por sua vez, tem sua expressão maior no discurso, e daí este se torna a unidade de análise da qual Foucault parte na consideração de seus objetos de estudo.

Assim, se o poder faz parte da trama discursiva, se ele a perpassa sem ser sua origem, o que há na relação entre discurso e poder-saber é, pode-se supor, um mecanismo de retroalimentação, em que as três instâncias engendram umas às outras, autorregulando-se, autoproduzindo-se e produzindo, por sua vez, efeitos na trama social. Um saber que é expresso em um discurso legitimado por determinado poder.

Revisor de textos: que lugar ele ocupa?

Voltando à questão do revisor, o lugar que ele ocupa no mercado no qual atua, ainda que desvalorizado, é de prestígio. Os exemplos dados anteriormente das críticas que ele sofre não seriam, por acaso, receio do que somente ele sabe? O poder que o revisor tem sobre o texto alheio pode causar temor... Poderia ser essa uma possibilidade? Há o temor da perda de autoria, mas também há o de ter seu texto devolvido e se deparar com sua incapacidade de conhecer a própria língua pelas inúmeras correções que esse revisor fez. O revisor é aquele que sabe demais, que está sempre corrigindo os outros, que vê os erros nos textos, e nas falas, que mais ninguém vê. E há muitos revisores que exercem essa função, ou

esse poder, de forma tirana. Eles esquecem que trabalham, na maior parte das vezes, com somente um registro de língua, o normativo, mas que há outros, e outros, tão importantes quanto aquele, que somente não são legitimados, porque, como diz Foucault, estão fora da teia discursiva que os seleciona. Assim, em vez de contribuir para diminuir o preconceito linguístico, um dos atributos de todo profissional da linguagem, o revisor acaba por reforçá-lo.

É compreensível. Esse profissional vive o dilema de nunca errar. Ele carrega consigo, todo o tempo, a “verdade” das letras. Mas será que existe uma “verdade”? Mesmo discursiva?

Pensar o lugar que os profissionais de revisão de textos ocupam é pensar o lugar de seu discurso, e, assim, o lugar de produção de conhecimento, de produção de saber e, conseqüentemente, de exercício de poder, em virtude da posição que eles ocupam (legitimada para exercer a função que exercem) na sociedade, posição essa que dá a seu discurso um caráter de “verdade”, pois ele também passa a ser legitimado.

Para entender o discurso do tradutor sob essa perspectiva, é preciso ressaltar que, sob a presente perspectiva de análise, não existe a dicotomia linguagem/realidade, pois a realidade não pode ser considerada como uma “entidade”, ou seja, algo que tem uma essência em si, aprioristicamente falando. Assim, se o discurso não é algo que se diz sobre uma realidade preexistente, que pode retratá-la, a realidade é construída *pelo e no* discurso, na prática, o que questiona a crença em uma verdade “transcendental” que deveria ser buscada, mas que nunca poderia ser alcançada, porque é inacessível. Essa verdade, na visão foucaultiana, não existe. Ela também é produzida pelo e no discurso, sendo corroborada por determinadas práticas discursivas. Ou seja, *a verdade é construída*.

Segundo o próprio autor:

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz

efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 12)

Deve-se atentar que, se cada sociedade produz “sua” verdade, legitimada pelo e no discurso, essa verdade (discursiva) vai variar de acordo com a época e quem a produz. Novamente nas palavras de Foucault:

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam. (FOUCAULT, 2006 [1977], p. 229)

Assim, se o discurso é prática e se a noção de “verdade” é produzida nele, os discursos não trazem uma “verdade”, um núcleo ao qual se pode chegar, onde está a ideia que deve ser resgatada. Não existe uma “verdade transcendental” a ser revelada e transmitida. Existem discursos a serem formulados, que estão sujeitos a certas condições de produção, condições econômicas, sociais, do próprio “assujeitamento” do sujeito, ou

seja, condições que envolvem o discurso e que o determinam, pois estes “são séries de acontecimentos que a ordem do saber produz e controla” (ARAÚJO, 2004, p. 236).

Conclusão

Dessa forma, considerar o discurso do profissional da revisão de textos como local de exercício de poder é fundamental quando o pensamos como produtor de saberes, pois poder e saber são inseparáveis para Foucault, uma vez que, para ele, não existe um “poder”, no sentido absoluto da palavra, mas micropoderes, que estão pulverizados no tecido social e nas relações, e macropoderes, cujos representantes principais são o Estado e as instituições.

Esses macropoderes e micropoderes imbricam-se, entremeiam-se, e o que vemos é uma rede de exercício de poderes, uma trama, na qual todos exercem uma parcela de poder. Como o poder é exercido por todos e produz saber, ele “possui uma eficácia produtiva, uma riqueza, uma estratégia, uma positividade”; ele “não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica”, produz o indivíduo porque o singulariza. E, sendo fabricado, esse indivíduo passa a também exercer poder, bem como a expressar saber. Daí a formulação poder-saber como algo que não se exerce separadamente, constituindo-se reciprocamente.

Ainda com relação à caracterização do poder como algo que está pulverizado na sociedade e nas relações sociais e discursivas, Foucault tem o cuidado de separá-lo do significado que comumente lhe damos de algo que somente é exercido como repressão, tendo um caráter meramente cerceador.

Na perspectiva foucaultiana, qualquer relação social engendra um poder, e, se trouxermos isso para o campo discursivo, podemos dizer que todo discurso também engendra um poder e um saber, um poder-saber,

e que, nesse sentido, também existem microssaberes, ou seja, um saber que se pulveriza, que possibilita a cada um assumir uma posição, emitir uma opinião, mostrar seu saber “individual” (ou pelo menos ser percebido como tal), lembrando que o indivíduo, quando se estabelece, passa a exercer também uma parcela desse poder.

Entretanto, esses micropoderes e microssaberes também estão sujeitos a determinadas condições históricas, pois para épocas diferentes são produzidas diferentes *epistemes*, “grandes redes organizadoras do saber”, ou seja, diferentes conhecimentos. Assim, o discurso precisa ser historicizado, pois, para Foucault, seu objeto não são as matrizes linguísticas, ou os contextos em que os discursos se formaram; é muito mais amplo. Trata-se de analisar por que determinado tipo de discurso surgiu em determinada época, pois ele é da ordem do acontecimento. É preciso estabelecer quais foram as condições sociais, históricas, políticas, econômicas etc. que possibilitaram que esse discurso fosse produzido. A análise, nesse sentido, sai do nível micro, da linguística, para o macro, do corpo social.

Assim, o que importa são os saberes situados historicamente, os saberes que são produzidos sobre determinado objeto. Esses saberes irão mudar de acordo com a época, o lugar, o contexto social, o grupo a que se referem, pois são produzidos na prática social, não estão contidos no objeto de análise em si.

Nesse sentido, como o revisor pode trabalhar para combater o preconceito linguístico? Seu lugar é um lugar de poder-saber, isto é, ele é legitimado para falar sobre a língua, dar explicações, fazer correções... Quem lhe deu esse poder? O próprio tecido social e a formação discursiva na qual o discurso que ele produz se insere. Como indivíduo, ele exerce seu micropoder e pode, por meio de seu discurso, de seu trabalho, de seu saber, explicar como há registros de língua diversos.

A verdade discursiva pode ser produzida em seu discurso. Ele pode sair de seu lugar muitas vezes renegado para um papel ativo positivo,

pensando na positividade do poder foucaultiana. O profissional de textos não está nos bastidores. Ele se colocou lá. Está na hora de tomar a frente da cena e de, sempre cuidadosamente, tomar a palavra.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Inês Lacerda. A noção de discurso em Foucault. In: _____. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 215-244.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. [1973] Da arqueologia à dinástica. In: _____. **Ditos & escritos: estratégia, poder-saber**. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. IV, p. 48-60.
- _____. [1977] Poder e saber. In: _____. **Ditos & escritos: estratégia, poder-saber**. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. IV, p. 223-240.
- _____. [1978] Diálogo sobre o poder. In: _____. **Ditos & escritos: estratégia, poder-saber**. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. IV, p. 253-266.
- VENUTI, Lawrence. **The translator's invisibility**. 1 ed. EUA: Routledge, 1994.

O QUE SE ESPERA DE UM REVISOR?

Cícero Alberto de Andrade Oliveira¹

Há quase 15 anos trabalhando com os mais distintos tipos de demandas (de livros de psicanálise a revistas de moda; de revistas científicas a materiais e catálogos de exposições de arte), não tenho dúvida de que o ato de revisar é uma prática que exige, daquele que a desempenha, uma infinidade de habilidades e conhecimentos. Todo novo trabalho, contudo, parece recolocar a questão: afinal, *o que se espera de um revisor?*

Responder a essa pergunta, certamente, não é simples. Por interrogar algo que é da ordem de uma expectativa, provavelmente teríamos respostas múltiplas e variadas, tão infinito é o espectro daquilo que esperam de nós e o que nós esperamos dos outros. Um profissional experiente, por exemplo, talvez dissesse que o revisor deve ser atento, criterioso e diligente, e lhe daríamos razão; outro, mais técnico, poderia listar uma série de características que considera importantes encontrar naquele cujo ofício é reler textos alheios (conhecimentos linguísticos, saberes multi-

¹ Tradutor, revisor e preparador de textos. Professor no Senac-SP, é Mestre em Língua e Literatura Francesa pela FFLCH-USP, é tradutor e revisor da *L'Officiel Brasil* e *L'Officiel Hommes Brasil*, revisor das revistas *Plastic Dreams* (Melissa/Grendene), *Bobstore Paper* (Bobstore), *VTRENDS* (Vicunha) e *FORT*. Trabalha com grandes produtoras de exposições de arte (Madai e Magnetoscopio), que produzem mostras em todo o Brasil, sendo também responsável pela revisão dos materiais que são apresentados nas exposições que ocorrem na Japan House São Paulo.

disciplinares, atenção, paciência, disciplina, capacidade de gerenciamento de tempo e de rotinas), e também não estaria errado.

Não há, portanto, como resolver esta questão. Contudo, um elemento poderia ser encontrado em qualquer resposta que pudéssemos formular e ao qual dificilmente alguém se oporia: o que se espera de um revisor é, no fim das contas, *que ele revise textos*. Tautológica, tal afirmação comporta, porém, todo o desafio que o trato com produções escritas implica, pois, no cotidiano de um profissional do texto, o ato de revisar assume as mais distintas características e formas, adaptando-se às necessidades daquele que o solicita. Se o texto (conceito que está longe de ter uma definição precisa e unívoca) é percebido das mais distintas formas, a revisão (e o próprio revisor), por sua vez, precisa — incessante e necessariamente — se reinventar e reinventar seus procedimentos, a cada novo texto, a cada nova leitura.

Há uma série de ideias falsas sobre o trabalho do revisor, nós sabemos bem disso. É falso, por exemplo, afirmar que aquele que vive do trabalho de revisão é um linguista, um especialista no idioma. “Ele”, lembra Sophie Brissaud, leitora-revisora de importantes periódicos franceses e colaboradora dos *Cahiers GUTemberg* — publicação eletrônica voltada para a edição eletrônica, “tanto em seus aspectos técnicos, normativos, estéticos quanto culturais” —, “até pode sê-lo, no sentido de [bem conhecer] seus mecanismos de funcionamento, mas até mesmo isso não é essencial” (BRISAUD, 1998, p. 39).

Em parte, esses mal-entendidos decorrem do fato de que nossa profissão é desconhecida pelo público em geral, e até mesmo pelo público “específico”. Frequentemente, esse desconhecimento com relação ao trabalho com o texto escrito faz com que as mais variadas demandas sejam nomeadas como “revisão”: correção ortográfica, padronização tipográfica, preparação de textos (copidesque), edição, revisão de tradução e, por vezes, até mesmo redação e *ghostwriting*.

Se tarefas tão heterogêneas podem ser designadas sob o significante “trabalho do revisor”, como, então, é possível que esse profissional

(que não raro é visto como o “responsável pelo controle de qualidade de periódicos”, o “guardião/zelador” do bom emprego das regras)² esteja preparado para um cotidiano que exigirá que ele “flexibilize” seus parâmetros constantemente?

Pensando nessas questões — com as quais, possivelmente, muitos de nós nos deparamos —, trago algumas considerações teórico-práticas acerca de nossa profissão e do perfil do profissional de revisão de textos, a partir de um divertido texto de Sophie Brissaud (“Le lecteur angoissé ou la mort du correcteur” [O leitor angustiado ou a morte do revisor, em tradução livre]). Em seguida, discorro um pouco sobre o universo editorial, enfocando sua organização, a confusa divisão e a precarização de nosso trabalho na atualidade, além de algumas dificuldades e problemas comuns em nosso dia a dia.

Um leitor angustiado e consciente daquilo de que não sabe

A relação do sujeito com a escrita é algo que a revisão de textos modifica profundamente. E isso de tal modo, que Brissaud, em seu conhecido texto (que, aliás, foi utilizado como fonte bibliográfica para definir a profissão de revisor na Wikipédia),³ apresenta o perfil do revisor nos seguintes termos:

O revisor [*correcteur* em francês — que preferimos traduzir para “revisor”] é definido não por seu saber, mas por seu perfil psíquico. A revisão é mais que uma profissão: é uma neurose. Essa neurose é um

² O que faz com que muitas vezes encontremos no mercado editorial, operando como revisores, pessoas que são “boas em gramática”, “maníacas por colocação pronominal”, “fiscais da língua” etc.

³ Ver o verbete “Revisão de texto” In: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Revis%C3%A3o_de_texto>. Acesso em: 15 mar. 2017.

sacrifício consentido por parte do revisor, algo de sua alma que ele oferece [visando] à saúde [à qualidade] da edição. Ele [o revisor] se oferece, sempre, em sacrifício à deusa Língua [francesa, no caso de Brissaud], e, uma vez que se possui essa profissão, nunca se será alguém normal. [Um revisor] passou, [e isso] até o fim de seus dias, para um mundo que divide com os lixeiros, os faxineiros [...], os Intocáveis. (BRISAUD, 1998, p. 39-40)

Somos intocáveis: ossos do ofício. Nem sempre nos deparamos com textos bem planejados, cuidadosamente construídos do ponto de vista argumentativo e formalmente bem cuidados (escritos de acordo com as normas e códigos ortográficos e de uso do idioma). Em nosso cotidiano, é mais comum termos de lidar com produções escritas feitas às pressas, e o tempo escasso acaba fazendo com que as pesquisas se tornem mais superficiais, os argumentos, pouco consistentes e a expressão textual, repleta de erros e desvios de convenção. Podemos lamentar que jornalistas, redatores, professores, pesquisadores e editores tenham suas respectivas profissões fragilizadas, tendo sempre que trabalhar “no limite” (de tempo, de suas forças, de sua sanidade), e que nem sempre possam entregar artigos com os quais eles mesmos ficariam mais satisfeitos. Lidar com o erro alheio, todavia, e com todas as implicações que daí advêm, é, sem sombra de dúvida, uma escolha. Somos revisores, e o trato com a desatenção e/ou percalço do outro é nossa matéria-prima. Somos lixeiros e faxineiros dos textos, mas também seus artesãos, lapidadores, e até mesmo seus ourives.

Ler procurando encontrar uma falha, sinalizar/corrigir o deslize daquele que escreve para que ele comunique da melhor forma possível, produz um “ser estranho”. Quantos de nós já não nos pegamos corrigindo anúncios em revistas na sala de espera de um dentista, no *site* do banco, ou na legenda do filme no cinema?

Nós, revisores, raramente somos os “primeiros leitores” dos textos que temos em mãos. Alberto Manguel, em seu interessante texto “O participante secreto”, lembra que sempre há, além da própria revisão realizada pelo escrevente durante o processo de escrita, um “grupo de leitores amadores — a mãe do autor, um vizinho, um amante, o marido ou a esposa —” que “realiza o ritual da primeira inspeção e oferece um punhado de dúvidas ou aprovações sobre as quais o autor pode decidir se vai ou não refletir” (MANGUEL, 2000, p. 150). Nossa abordagem do escrito, entretanto, é de outra ordem, e implica outros procedimentos.

Para Brissaud, o revisor “não lê. Ele fotografa visualmente a palavra e identifica um desvio [pastel] quando seu cérebro lhe informa, de modo quase subliminar, de que ‘algo não está certo’. O revisor não lê como todo mundo”. Por isso, o “exercício de sua profissão pode ser descrito, bem precisamente, como uma ‘leitura angustiada’” (1998, p. 40).

Assim, estes “leitores angustiados” que nós somos, buscam, a todo custo, aplacar esse sentimento, cercando-se de obras de referência (dicionários, gramáticas, manuais tipográficos e de redação, *sites* e *blogs* que tratam de questões linguísticas, comunidades em redes sociais (Facebook e WhatsApp, fóruns), porque esta angústia advém do fato de que um revisor não ignora que “o importante não é aquilo que ele sabe, [mas] aquilo que ele está consciente de não saber, ou ao menos de não saber totalmente, o que demanda verificação, algo pelo que ele zela permanentemente”, continua a autora. Revisar é, antes de tudo, rever, um retorno ao texto porque se duvida daquilo que os olhos (supostamente) viram. É procurar (e encontrar) “pelo em ovo” e, no fim das contas, um inferno, pois, como diz o adágio popular, “o diabo está nos detalhes”. E o detalhe, lembremos, sempre escapa — menos ao olhar do revisor, obviamente...

A definição de Sophie Brissaud aponta para o elemento primordial, constitutivo, do perfil do revisor: ele é, antes de tudo, um leitor. Um *leitor estranho*, estrangeiro ao texto e que vê sua própria língua como estrangeira.

O universo editorial: entre demandas, sobrecarga, precariedade e encolhimento do mercado

Levar sua palavra escrita ao outro por meio de uma publicação faz com que um autor entre na cadeia de produção editorial. Alguém que pretenda publicar um livro, submete-o a um editor ou a um conselho editorial, que pode decidir trazê-lo a público ou não. Se o fizer, tem início o processo editorial que pode levar de 10 a 18 meses para chegar ao seu termo.

Depois de passar das mãos do editor para as do assistente editorial, o manuscrito (digital na maioria das vezes) seguirá para um copidesque/preparador (se for escrito em língua estrangeira, obviamente precisará ser traduzido anteriormente), passará, na sequência, pela diagramação, por sucessivas revisões de provas (1ª, 2ª e 3ª provas) até, por fim, ser impresso, lançado e comercializado.

Cada etapa deste processo, como sabemos bem, recebe prazos distintos, até mesmo pela natureza do trabalho (preparação de texto, de 15 dias a um mês; revisão de 1ª prova, de 10 a 15 dias; revisão de 2ª prova, de 5 a 10 dias, e revisão de 3ª prova, de 3 a 5 dias). Se o trabalho em questão for um veículo de grande circulação (uma revista mensal, por exemplo), o *modus operandi* se simplifica consideravelmente, e fazemos de uma a duas leituras de cada matéria, geralmente em arquivo virtual (PDF). Vale ressaltar que esta é uma prática cada vez mais comum no meio editorial, pois se procura ao máximo reduzir custos com impressão de provas, as quais serão, depois, descartadas. Revisar olhando uma tela de computador, no entanto, não é o mesmo que ter uma prova impressa em mãos; exige-se outra disciplina dos olhos e do olhar, e até mesmo outra disposição corporal, o que também tem consequências no produto final do trabalho do revisor.

O encolhimento do setor editorial, devido ao recrudescimento e até mesmo extinção de seus atores (fechamentos de pequenas, médias e

grandes editoras, crise do mercado livreiro) reflete na ponta da cadeia e, logo, em nosso cotidiano: é cada vez mais comum que o revisor seja o preparador de textos e o responsável por fazer a correção de um livro — uma, duas, três vezes, e sem ter visto uma prova impressa. Tem sido prática corrente de algumas editoras, enviar junto com o texto traduzido a ser revisado, o arquivo na língua original, informando que este procedimento é feito apenas com a finalidade de “tornar mais simples o trabalho do revisor, e para que, caso ele perceba algo estranho, possa *dar uma olhadinha* e dirimir dúvidas” (Esta “olhadinha”, aliás, era conhecida como revisão de tradução...).

Há também o outro lado da cadeia — a dos editores e jornalistas, que, em geral, são nossos “demandantes” —, o qual não podemos ignorar. É extremamente raro ver algum deles trabalhando sob o regime de CLT (a maior parte acaba se tornando pessoa jurídica), assim como nós, revisores (revisor e *freelance* vêm se tornando palavras quase que sinônimas). O argumento das empresas para justificar este procedimento é de que assim é possível remunerar melhor o funcionário, de que muitos deles podem trabalhar em casa, mas, na prática, editores, jornalistas e revisores *freelance* não gozam de férias remuneradas nem direitos trabalhistas, isso sem falar nos atrasos de pagamentos, nos valores irrisórios pagos aos “colaboradores”. Enfim, a angústia deste leitor *sui generis* que é o revisor nem sempre se deve àquilo que ele não sabe, mas àquilo que ele sabe, como, por exemplo, que não será pago no fim do mês.

Um estrangeiro na própria língua

Fernando Pessoa dizia que nossa pátria é nossa língua. Mas me parece que nós, revisores, contudo, sempre seremos forasteiros, seres que estranham a terra em que pisam. Sabemos do caráter movediço das regras dessa *no one's/everyone's land* que é a língua, e, neste terreno arenoso, não

andamos, mas dançamos: é a única forma de ir adiante. Tenhamos sempre em mente a importância de nosso trabalho dentro da cadeia produtiva do texto e o papel político que exercemos na circulação dos saberes, dado que o processo editorial pelo qual passa um determinado texto escrito é uma forma de lhe conferir legitimidade no cerne de uma dada sociedade — e essa legitimação passa por nossas mãos.

Nós, revisores, sabemos pouco, mas temos consciência de que o que alguém diz às vezes se escreve, e que, se isso se escreve, também vai ser lido. Seguramente, o revisor será aquele leitor cuidadoso, que velará para que a leitura ulterior daquele fragmento de discurso seja a mais amorosa possível, e se esforçará para que o autor consiga comunicar suas ideias, produzir seus enunciados (dentro da comunidade linguística na qual ele se insere) da melhor maneira possível, e dentro daquilo que ele mesmo espera levar ao outro.

Referências bibliográficas

BRISAUD, Sophie. La lecture angoissée ou la mort du correcteur. **Cahiers GUTenberg**, n° 31, 1998.

Presentation **Cahiers GUTenberg**. Disponível em <<http://cahiers.gutenberg.eu.org/presentation.html>> . Acesso em: 15 mar. 2017.

MANGUEL, Alberto. O participante secreto. **No bosque do espelho**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Revisão de textos In: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Wikimédia, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Revis%C3%A3o_de_texto>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DE REVISÃO DE TEXTOS

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues¹

Fazendo uma pesquisa no Google a respeito de cursos de **Revisão de Textos** — graduação, pós-graduação presencial e EaD —, encontrei sete cursos sendo oferecidos no Brasil atualmente. Posso dizer que a grade curricular de todos eles prevê conhecimentos relativos à organização macroestrutural dos textos — coesão e coerência —, ao funcionamento dos gêneros discursivos, às normas da ABNT e, curiosamente, um propõe uma disciplina intitulada *Análise do Discurso*. Fico pensando na utilidade dessa disciplina para o revisor de textos, pois, a meu ver, uma boa formação em revisão textual deve levar em consideração o funcionamento dos textos, em todos os seus níveis — lexical, sintático, semântico e discursivo —, mas não conhecer os princípios e procedimentos da *Análise do Discurso*, o que me parece indiciar uma disciplina com tal nome.

¹ Possui graduação em Letras – Português/Francês – pela Universidade Estadual de Montes Claros (1996), pós-graduação *Lato Sensu* pela UNIBH (1999), mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2001), doutorado em Linguística Aplicada pelo LAEL (PUC/SP- 2010). Realizou estágio de Doutorado na Université de Genève/Suíça e de Pós-doutorado na Université Lille 3/França. É professora adjunta IV e coordenadora do Curso de Especialização em Revisão de Textos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Nesses cursos, o que se constata, a partir de sua grade curricular, é que há uma grande preocupação com os desvios de ordem morfosintática tendo em vista a prescrição da gramática normativa. E os saberes necessários à prática de revisão de textos? Ou seja, como intervir nos textos alheios? Como isso não é objeto de ensino, pelo menos é o que demonstram as grades analisadas dos cursos que se encontram disponíveis na internet, o que percebo é que os aprendizes em revisão textual com os quais convivo tomam como modelo a correção de suas redações que receberam ao longo de sua escolarização pelos professores de Língua Portuguesa.

Tendo em vista esse contexto brasileiro de formação em Revisão de Textos, como também minha experiência como coordenadora de um curso dessa prática profissional, objetivo neste texto refletir sobre as capacidades de linguagem que devem ser construídas na formação do profissional do texto. Tal reflexão toma como base teórico-metodológica postulados do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo), especificamente, o conceito de capacidade de linguagem. Busco operacionalizar esse conceito tendo em vista a formação do revisor de textos que advogo, a qual venho defendendo já há algum tempo (cf.: DIAS, 2015a, 2015b, DIAS; BARROS, 2017).

Para tanto, dividi o texto em três seções, quais sejam, uma discussão teórico-metodológica sobre o conceito de capacidades de linguagem; uma exposição, seguida de comentários, de exemplos de revisão empreendida por alunos bacharelados em Letras e pós-graduandos em Revisão de Textos e, por último; algumas considerações gerais sobre o tipo de formação que defendo para esse profissional.

As capacidades de linguagem

Saber revisar textos é muito mais que compreender o funcionamento da linguagem, pois implica também saber intervir de forma adequada

nos textos em que se trabalha. Conforme nos revela Brissaud (1988), a profissão do revisor de textos se define muito mais por suas habilidades psicológicas que técnicas. Dito de outra forma, é preciso saber intervir no texto alheio, pois o papel desse profissional não é o de professor, aquele que ensina, e nem daquele que deixa a cargo do autor solucionar os problemas do texto como, geralmente, fazem os orientadores.

Partindo do pressuposto de que o agente (no caso o revisor em formação)

se encontra, de fato, exposto a múltiplos sistemas de conhecimentos e determinações de três ordens: o de suas próprias percepções, que lhe fornecem índices do estado das coisas do mundo; o dos valores e/ou normas que interiorizou no decorrer de sua vida social e o das intervenções comportamentais significativas dos outros membros de sua comunidade. (BULHER retomado por BRONCKART, 2008, p. 33)

— é preciso possibilitar no processo de formação do revisor a reflexão sobre as capacidades de linguagem requeridas no exercício de sua profissão. A minha hipótese, conforme já sinalizei, sobre as intervenções que os alunos em formação e capacitação fazem, *a priori*, advém das formas de correção que interiorizaram no decorrer de sua vida escolar. Ocorre que o revisor não corrige, ele revisa, como o próprio nome da profissão indica.

Para o alcance desse objetivo, proponho uma nova leitura das capacidades de linguagem elencadas por Dolz e Schneuwly (2004) para a atividade de recepção de textos na tarefa de revisão.

Tais capacidades só podem ser compreendidas tendo em vista a função dos gêneros no desenvolvimento da linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Nessa perspectiva, os gêneros discursivos são modelos da atividade social em que as ações de linguagem se realizam. Assim, entendo que um dos objetos de ensino e aprendizagem da atividade de revisão de textos seriam as operações de linguagem necessárias para as ações do revisor

que, dominadas, constituem as capacidades de linguagem realizadas na intervenção textual.

Para o mapeamento dessas capacidades, torna-se necessário levar em conta os seguintes elementos: capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Tais elementos podem servir de parâmetros para o revisor na recepção de um gênero numa situação de revisão textual:

Quadro 1 – Capacidades de linguagem

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor (revisor) fazer representações do contexto da ação de linguagem, adaptando sua produção (intervenção) aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo, assim como ao referente textual.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor (revisor) fazer escolhas no nível discursivo.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor (revisor) realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na intervenção textual.

Fonte: Adaptado de DOLZ e SCHNEUWLY, 2004.

As capacidades de ação possibilitam ao revisor construir representações sobre o contexto de ação de linguagem em que o texto circulará. Assim, ele deve intervir no texto de acordo com tais representações que se referem aos contextos físico e sócio-subjetivo, bem como os conhecimentos sobre o conteúdo temático do texto a ser revisado. O contexto físico diz respeito aos parâmetros físicos da situação, que inclui quem realiza a revisão, para quem realiza e o espaço-tempo da circulação do texto revisado. Já o contexto sócio-subjetivo inclui o quadro social de

circulação do texto, o papel social de quem recebe o texto revisado (estudante de pós-graduação, pesquisador *expert*, alunos de graduação) e a relação de objetivos que podem ser estabelecidas entre esses papéis. Dito de outro modo, é preciso considerar para quem a revisão se destina, bem como os objetivos da intervenção.

Por sua vez, as capacidades discursivas constituem-se de escolhas que o revisor deve fazer tendo em vista o ato de interação que se estabelece entre ele e o autor do texto. Tais capacidades devem levar em consideração os efeitos de sentidos provocados pelas intervenções do revisor. Dizer, por exemplo, para o autor de um texto em revisão que uma frase está truncada, com certeza, fere a face positiva desse autor, pois seria como dizer a ele que ele não sabe estruturar uma frase em Língua Portuguesa.

Por fim, as capacidades linguístico-discursivas possibilitam ao revisor realizar operações de intervenção textual que englobam os aspectos morfofossintáticos dos textos de uma perspectiva discursiva e não meramente textual. Essas capacidades envolvem três tipos de operações:

a) as de textualização, que incluem as operações de conexão que são os diferentes níveis de organização do texto; as operações de coesão nominal que introduzem argumentos e organizam a retomada na sequência do texto (através da utilização de anáfora); as operações de coesão verbal que restabelecem retomadas entre séries de predicados ou de sintagmas verbais, incluindo a escolha dos verbos e das flexões verbais que darão sentido à coerência temática;

b) as das vozes enunciativas, realizadas através de dois tipos de mecanismos: as diferentes vozes enunciativas presentes nos textos e as expressões de modalizações comentadas e avaliadas sobre o conteúdo temático. Essas modalizações podem imprimir um valor de verdade, exprimir obrigação, direito, norma, apreciação; e

c) as das escolhas lexicais, que se constituem de palavras dotadas de variações semânticas e de propriedades morfofossintáticas precisas.

A meu ver, essas capacidades devem ser consideradas no processo de formação do revisor, pois me parece que a preocupação central dos cursos de bacharelado ou de pós-graduação em revisão de textos centra-se mais nos conteúdos a serem ensinados — “o quê” verificar nos textos — e menos no “como” intervir nos textos alheios.

Levando-se em conta a construção dessas capacidades de linguagem em cursos de formações de revisores de textos, considero que o uso concomitante das três capacidades na atividade de revisão permite intervenções mais conscientes do profissional do texto de modo que ele construa uma relação entre autor/revisor mais profícua e desejada por aquele que paga por um trabalho de revisão.

Alguns exemplos

Para ilustrar essas minhas afirmações, trago exemplos de revisão realizada por alunos do bacharelado em Letras e de um curso de pós-graduação em Revisão de Textos, nos quais poderemos identificar traços do modo *como* os alunos — revisores em formação e em capacitação — realizam a tarefa de revisão de textos:

Exemplo 1:

Para o Positivismo Lógico, corrente lingüístico-epistemológica, cuja fundação é atribuída ao Círculo de Viena, durante a década de 1920, que tomou como pressupostos principais Pierce, Frege e Wittgenstein, a linguagem é muito mais que instrumento de comunicação, de troca de conhecimento entre as pessoas, é também forma de controle desse conhecimento, que pode ser obscurecido por certas perplexidades de natureza estritamente lingüística (WARAT, 1995, p. 37).

[D1] Comentário: Atenção às normas do novo acordo ortográfico.

[D1] Comentário: Atenção às normas do novo acordo ortográfico.

Nesse exemplo, o revisor chama a atenção do autor do texto em relação às normas de ortografia prevista no Novo Acordo Ortográfico. Ora, se o papel do revisor é o de intervir no texto alheio a fim de que ele possa ser publicizado, esse tipo de intervenção não condiz com esse papel, pois cabe ao revisor corrigir o que está errado no texto e não solicitar ao autor que o faça.

Vejam os outros exemplos (2) em que a intervenção do revisor vai além ou aquém do que se espera dele:

Exemplo 2:

Com isso, tomam-se constantes, entre as pessoas sem formação jurídica, as queixas contra a linguagem utilizada pelos profissionais do Direito. Não estamos nos referindo ao uso do vocabulário técnico, elemento próprio da linguagem jurídica, mas a palavras ou termos de uso geral que figuram na linguagem do Direito que podem tornar um texto muitas vezes ambíguo e obscuro, principalmente quando se trata da redação de uma norma legal.

[D1] Comentário: É uma consequência do que se disse antes?

[D2] Comentário: Dê exemplos para que seu leitor entenda seu raciocínio.

[D1] Comentário: É uma consequência do que se disse antes?

[D2] Comentário: Dê exemplos para que seu leitor entenda seu raciocínio.

Solicitar ao autor do texto que justifique o uso de um operador argumentativo — no caso em análise o “com isso” — não é ação de linguagem esperada de um revisor de textos. Se o operador em questão está incorreto, que é o que me parece, o revisor deveria, apenas, substituir pelo operador correto.

Exemplo 3:

Essas dimensões são regidas por normas contratualizadas, explicadas por (MAINGUENEAU, 2013, p. 62): “Mais fundamentalmente, nenhum ato de enunciação pode efetuar-se sem justificar, de uma maneira ou de outra, seu direito a apresentar-se da forma como se apresenta”. Para este artigo, serão assumidas as definições de que enunciado é uma sequência verbal que forma uma unidade de comunicação, um texto, defendidas por (Maingueneau, 2013).

[D1] Comentário: João, não estou entendendo a função da citação no cotexto em que ela se apresenta. Não entendi a relação da citação com o que se disse antes.

[D1] Comentário: João, não estou entendendo a função da citação no cotexto em que ela se apresenta. Não entendi a relação da citação com o que se disse antes.

Já no exemplo (3), além de o revisor usar um termo técnico — cotexto² —, ele ainda aponta a falta de relação tópica entre o dito do autor e o que ele traz de um discurso alheio.

O último exemplo (4) procura mostrar uma intervenção que visa alterar a textualização do texto, desconsiderando, assim, o estilo do autor:

Exemplo 4:

De qualquer forma, o mal estar do sub-desenvolvimento em várias regiões da América, atinge níveis iguais a de países em que a técnica européia demora em penetrar, porque certos juízos de valor o impedem, enquanto, entre nós, pela inspiração européia, é pronta a receptividade a tôdas as técnicas. O mal estar do sub-desenvolvimento é um cravo na evolução do panamericanismo, pedindo compreensão de seus líderes. Muito já se tem feito, como pesquisas, indagações e planejamentos. Mas é preciso ir à frente. É preciso operar uma verdadeira triagem entre o ruído intencionalmente produzido, e a dura realidade que nenhuma retórica, nenhuma explicação pode encobrir. (ROCHA NETTO, 1962, p. 66).

[JM7] Comentário: Como o parágrafo anterior é muito pequeno, recomendo parafrasear essa citação e citar realmente partes menores dela ao longo do novo parágrafo.

[JM7] Comentário: Como o parágrafo anterior é muito pequeno, recomendo parafrasear essa citação e citar realmente partes menores dela ao longo do novo parágrafo.

² “Conjunto de sequências linguísticas que precedem ou que se seguem a uma palavra ou um enunciado na linearidade textual; contexto verbal”. *cotexto* in: **Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico** [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-12-20 23:07:03]. Disponível na Internet: <https://www.info-pegia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cotexto>

Não cabe ao revisor intervir no modo como um autor se vale textualmente de uma citação. Esse tipo de intervenção é esperado de um orientador, de um professor, mas não do revisor. Pedir que o autor faça uma paráfrase no lugar de uma citação longa é, a meu ver, interferir nas escolhas estilísticas do autor que, segundo Bakhtin (2003, p. 261) tem a ver com “a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” realizada pelo autor de um dado texto.

No último exemplo que apresento (5), a revisão foi realizada em uma comunicação que seria publicada em uma revista científica. Vejo uma ação de linguagem no comentário do revisor para o autor do texto que extrapola a tarefa deste primeiro. Se o texto que ele recebe para revisão não tem resumo em português e em inglês como ele esperava ter, não lhe compete solicitar a inserção dessa seção textual, pois essa tarefa seria da competência do editor da revista científica.

Exemplo 5:

COMUNICAÇÃO

Bento Munhoz da Rocha Netto e a sua interpretação das Américas

Bento Munhoz da Rocha Netto and his interpretation of the Americas

[JM1] Comentário: Falta resumo e abstract

Formatado: Português (Brasil)

[JM1] Comentário: Falta resumo e abstract

Como se vê nos exemplos analisados, as ações de linguagem realizadas pelos alunos em processo de formação ou capacitação estão inscritas na identidade de um “professor” ou de um “orientador” que guia a escrita do outro. No papel de professor, no lugar de intervir no texto, ele chama atenção do autor para questões linguísticas que interferem na qualidade do texto. Tal ação é muito comum na prática de correção de textos escolares, pois o professor deseja que seu aluno reflita sobre sua escrita, verifi-

cando as estratégias linguístico-textuais que utilizou na produção de seu texto. No papel de orientador, ele orienta a escrita do outro, propondo alterações que visem à construção do gênero acadêmico a ser produzido. No entanto, não são essas as identidades a serem construídas pelo revisor quando na intervenção de um texto. Não cabe a ele propor intervenções que sancionam ou ensinam.

Considerações finais

Neste texto, convido o leitor a refletir sobre a formação do profissional de revisão a partir da descrição e dos comentários que fiz sobre algumas intervenções realizadas por estudantes em formação e capacitação em cursos de revisão de textos. A meu ver, essa área não está, ainda, bem delineada, dada a grade curricular dos cursos que encontrei na internet, que prevê uma formação centrada mais na revisão textual propriamente dita e menos no profissional que a realiza.

Para discutir essa formação que defendo, recorri aos aportes do ISD que teoriza sobre os processos de desenvolvimento humano, os quais “envolvem os efeitos que a transmissão dos pré-construídos produzem sobre a constituição e o desenvolvimento das pessoas” (BRONCKART, 2008, p. 114).

O crescimento no interesse pela institucionalização da profissão de revisor de textos deve realocar

o olhar sobre quem é o indivíduo que se debruça sobre o texto alheio, dotado de um saber de múltiplas dimensões — textuais, de forma mais ampla; linguísticas, sob a ótica do conhecimento do sistema, da norma; enciclopédicas ou pragmáticas, do ponto de vista de um sujeito que vive e atua num cenário sociopolítico, histórico, discursivo etc. e que o afeta e é por ele afetado. (BARROS; DIAS, 2017, p. 2)

Acredito que ainda há muito que se discutir sobre o que se entende por intervenção textual, “bem como sobre os limites (inclusive éticos) desse fazer” (BARROS; DIAS, 2017, p. 2).

Portanto, cabe às instâncias de formação do revisor promover a reflexão em torno do agir desse profissional, buscando esclarecer, pelas ações linguageiras que deve concretizar na tarefa de revisão de textos, a(s) identidade(s) que subjaz(em) às atividades esperadas e efetivamente realizadas em torno do processo de revisão de textos.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRISAUD, Sophie. La lecture angoissée ou la mort du correcteur. **Cahiers GUTenberg**, n° 31, déc. 1998.
- BARROS, Ev'Ângela Batista Rodrigues de; DIAS, Daniella Lopes Ignácio Rodrigues. Revisão, edição e preparação de textos: o desafio profissional de novos cenários de atuação. **Cadernos Cespuc**, 31, 2017. p. 1-9.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- DIAS, Daniella Lopes Ignácio Rodrigues. Para além da normalização: aspectos discursivos das normas de padronização. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36 , 1º sem. 2015a. p. 357-368.
- _____. Revisão de textos: entre a teoria e a prática. **Cadernos Cespuc**, 26, 2015b. p. 1-8.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

INTERVENÇÕES TEXTUAIS PARA ALÉM DA GRAMÁTICA

Daniel Haberli Silva¹

Introdução

O presente trabalho é uma reflexão sobre um tipo específico de intervenção textual que pode ser operada no texto pelo profissional conhecido como revisor. É, ainda, resultado de uma reflexão sobre a experiência de trabalho com revisão, preparação e edição de textos na qual busquei analisar intervenções textuais que não se restrinjam à gramática e ortografia, aos chamados “erros gramaticais”. Finalmente, apresento uma proposta de um paradigma para avaliação e proposição de intervenções textuais.

Primeiramente, cabe frisar que não diferenciaremos as funções análogas — e contíguas — de revisor, preparador e *copydesk*, denominações ainda em uso no mercado editorial com maior ou menor rigor entre suas atribuições e limites. Para efeito deste texto, portanto, a denominação geral “revisor” abrangerá todas elas.

Na literatura sobre o trabalho editorial é comum a afirmação de que a atuação do revisor não se resume a de um “caçador de erros”. Isso posto, surge a questão de quais intervenções no texto, afinal, estão a cargo do revisor. Ora, a prática profissional do revisor mostra que essa pergunta,

¹ Bacharel e licenciado em Letras (Português) na Universidade de São Paulo, preparador de textos na Editora FTD.

na verdade, não tem uma resposta única, e depende de uma série de fatores, que vão desde aspectos como gênero textual, o peso ou *status* do autor, até a relação profissional entre o contratante e o revisor e o prazo do trabalho. O que “mexer” nos textos, ou em um texto específico, é sempre uma construção condicionada por todas essas variáveis e efetivada em maior ou menor grau nas idas e vindas do trabalho editorial.

A proposta que apresentaremos no decorrer destas páginas, longe de ser uma panaceia aplicável a qualquer texto em qualquer situação, subordina-se também a essa dinâmica própria da relação revisor–editora–autor. Portanto, trata-se antes de um referencial que pode ser útil ao revisor na decisão, sempre pessoal, de propor uma alteração.

A qualidade de um texto resulta de uma série de características. Vamos nos deter em um aspecto relacionado, sobretudo, ao léxico e que pode proporcionar um embasamento para a proposição de intervenções textuais que, por um lado, não se restrinjam a erros gramaticais e ortográficos, e, por outro, não representem uma alteração da enunciação do pensamento do autor.

Aspectos sintético e analítico da língua

Remontaremos a um aspecto do percurso entre o latim e a formação das línguas românicas. O latim clássico era uma língua flexionada, ou seja, as funções sintáticas dos vocábulos eram marcadas por desinências que indicavam se a palavra exercia a função de sujeito, objeto direto, objeto indireto etc. Uma vez que a função sintática era determinada por desinências, por flexões que se acrescentavam aos nomes, o latim clássico apresentava um caráter sintético. Esse caráter sintético nada mais é do que uma menor quantidade de palavras, de vocábulos livres, para a construção dos enunciados.

Tomemos uma frase em latim clássico, por exemplo: *musica quam amo*; ao ser traduzida para o português são necessárias quase o dobro de

vocábulos: “a música de que gosto”. Esse exemplo demonstra brevemente o caráter sintético do latim clássico em contraposição ao português. Diz-se, portanto, que o latim era sintético, enquanto o português, assim como as demais línguas românicas, é analítico.

O chamado latim vulgar² introduziu o caráter analítico na língua do Lácio. Essa modalidade de latim apresentava diferenças fundamentais em relação ao latim clássico, conforme ensina Bassetto (2001, p. 93):

De acordo com sua origem indo-europeia, o latim era uma língua essencialmente sintética, rica em recursos flexionais, com aos quais expressava muitas funções e relações entre os termos da oração. [...] A perda sempre crescente das flexões no latim vulgar tornou-o cada vez mais analítico pelo uso de preposições, advérbios, pronomes e verbos auxiliares para expressar funções e relações entre os termos.

O desaparecimento das flexões do latim clássico foi compensado pelo surgimento de preposições, advérbios, pronomes e verbos auxiliares, conferindo um caráter analítico que perdurou nas línguas românicas.

Podemos depreender desse processo entre o latim clássico e as línguas românicas o seguinte eixo:

Eixo sintético/ analítico

Polo Sintético

Polo Analítico



menor número de unidades
lexicais livres

maior número de unidades
lexicais livres

² Língua essencialmente falada, utilizada pelas camadas populares e analfabetas do Império Romano.

Eixo sintético/analítico como paradigma para a revisão textual

Nossa hipótese de trabalho é de que podemos extrapolar o princípio desse eixo, que marcou a transição do latim clássico para o latim vulgar — e daí para as línguas românicas —, para funcionar como um produtivo paradigma para que o revisor de textos avalie e proponha alterações lexicais, tendo em vista a valorização de recursos expressivos da língua que imprimem caráter sintético ao texto. Bem entendido, deslocar o que foi uma característica histórica da formação da língua portuguesa para transformar em um critério de proposição de intervenções (principalmente lexicais) nos textos com que nos deparamos hoje.

Notamos em nossa experiência profissional que muitas intervenções textuais que não se refiram especificamente à correção gramatical ligam-se à reflexão anteriormente desenvolvida.

À luz dessa hipótese, analisaremos a seguir três exemplos de ocorrência lexical de textos literários de autores brasileiros. Abaixo, o primeiro:

Saudades de um tempo em que esses volumes excêntricos eram laboriosamente caçados em livrarias conservadoras, e significavam tesouros para o pobre aprendiz de vanguardista brasileiro, normalmente *impecunioso*. [...] (ANDRADE, 2011, p. 24, grifo nosso)

Esse excerto de Drummond, fragmento de um texto em prosa em que o autor comenta sua juventude de aprendiz de escritor, apresenta o adjetivo “impecunioso”. À parte tratar-se ou não de um neologismo, interessa-nos perceber como esse vocábulo concentra em si, de forma altamente expressiva, significados. Morfologicamente, “impecunioso” se forma pelo prefixo de negação in- + o radical “pecúnia” + o sufixo -oso. O “aprendiz de vanguardista”, como Drummond refere-se a si mesmo na juventude, vivia sem dinheiro para comprar livros. Essa caracterização

se dá, no entanto, por meio de uma única palavra, uma palavra-síntese, a qual, se for “traduzida”, exige o uso de torneios analíticos, “sem dinheiro”, “desprovido de recursos” etc.

Passemos agora para o segundo exemplo:

Fiz-me *encontradiço* com Maria Cora, na casa do comendador, primeiro, e depois em outras. Maria Cora não vivia absolutamente reclusa [...] (Assis, 1994, p. 1353, grifo nosso)

O narrador da novela machadiana qualifica sua atitude em relação à personagem pela qual nutre interesse com o adjetivo “encontradiço”. Do ponto de vista morfológico, temos aqui a ocorrência do sufixo -iço, o mesmo que aparece nos adjetivos “levadiço”, “quebradiço”, “alagadiço” etc. e que indica a facilidade ou propensão de ocorrer determinado fenômeno. “Fazer-se encontradiço” é, portanto, frequentar propositalmente os mesmos ambientes que alguém, para assim provocar um encontro aparentemente casual. Veja-se aqui igualmente como o inusitado do adjetivo funciona também como um condensador de sentidos em uma só palavra. É possível identificar, no adjetivo usado por Machado de Assis, pelo menos as seguintes nuances de sentido: (1) o ato de frequentar deliberadamente certos ambientes comuns a outra pessoa; (2) a vontade de encontrar essa pessoa; (3) o desejo de que esse encontro pareça casual; (4) a disposição psicológica do narrador que lança mão desse artifício (timidez, medo de ser rejeitado etc.).

Reproduzimos a seguir o terceiro exemplo, trecho de uma crônica de Rubem Braga:

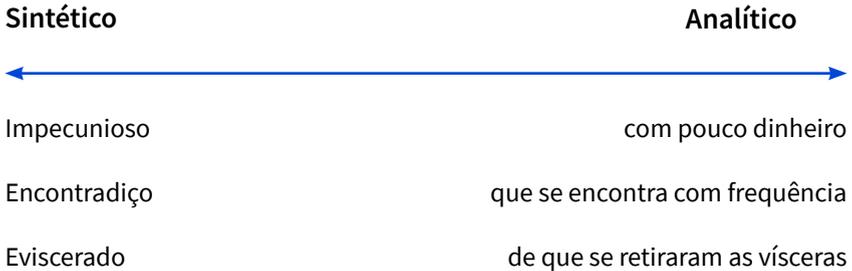
Ao poeta Drummond, que mora mais além, a feira deve incomodar [...] deve subir até a sua janela a fragrância das verduras e de todas essas coisas nascidas na terra, ainda frescas e vivas, coloridas.

[...] Só ele poderá entender as coisas de barro e de palha, a glória dos tomates, o espanto de pedra no olho dos peixes *eviscerados*, e o constrangimento amarelo desses abacaxis sem sabor que amadurecem no meio do inverno. [...] (BRAGA, 1994, p. 164, grifo nosso)

O trecho descreve a relação da vizinhança carioca com uma feira livre que foi montada no bairro. “O espanto de pedra no olho dos peixes *eviscerados*” cria um jogo de contrastes entre movimento e imobilidade; animado e inanimado; morte e vida, tudo isso com a contribuição de mais um adjetivo sintético, “*eviscerados*” (de que se retiraram as vísceras).

Provenientes de textos de autoria de reconhecidos escritores aos quais se reputa excelência no exercício literário, os três adjetivos (e os respectivos torneios analíticos que os explicam) podem ser distribuídos da seguinte forma no eixo sintético/analítico.

Eixo sintético/ analítico



Embora os adjetivos soem fortemente a linguagem literária, inclusive com a concorrência de processo de neologia (no caso de “impecunioso”), queremos destacar nesse momento sua eficiência como forma de condensar significados e de expressar a palavra justa para a expressão.

Aplicação no eixo sintético/ analítico a intervenções textuais

Apresentaremos a seguir algumas intervenções textuais realizadas em textos didáticos do Ensino Médio,³ as quais relacionam-se diretamente à reflexão que vimos desenvolvendo. Seguem primeiro o trecho cortado (em vermelho) e, em seguida, a emenda proposta (sublinhada). Todas as substituições guiam-se em direção a um caráter mais sintético em relação ao original. Para cada exemplo, apresentamos uma breve reflexão sobre a troca efetuada.

a.

- O questionamento e a ~~não-aceitação~~ do tratado por França, Inglaterra e Holanda [...]
- O questionamento e a recusa do tratado por França, Inglaterra e Holanda [...]

Nesse exemplo, uma locução formada por advérbio + substantivo é substituída pelo substantivo que já embute a ideia de reação negativa. É interessante notar que essa ideia (reação negativa) tanto estava no objetivo de significação do texto que o autor lançou mão do advérbio de negação “não” acrescido de uma palavra “de” sem o traço de negação (aceitação). Longe de mutilar ou acrescentar indiscriminadamente suas próprias palavras no texto alheio, a intervenção textual proposta nesse caso configura o papel do revisor como verdadeiro coenunciador do autor.

b.

- O olhar dos estrangeiros vinha carregado de conceitos ~~já formulados~~ sobre o mundo colonial.

³ Os exemplos foram retirados de um trabalho real realizado em documento Word com o dispositivo de “Controle de alterações” acionado.

- O olhar dos estrangeiros vinha carregado de conceitos preconcebidos sobre o mundo colonial.

Nesse exemplo, um único adjetivo, formado por um prefixo cujo valor semântico traduz a ideia expressa pela locução que substituiu (“já formulada”, formada por advérbio + adjetivo). Assim, temos aqui também a troca de uma locução por um vocábulo formado por afixação.

c.

- Inglaterra e Estados Unidos dão início aos ~~encontros para pensar em como criar as condições~~ para garantir a paz.
- Inglaterra e Estados Unidos dão início às tratativas para garantir a paz.

O exemplo presta-se a ilustrar uma substituição de um longo sintagma (de oito palavras) por apenas um substantivo. Note-se que o sintagma substituído possui como núcleo “encontros”, a que se subordina as locuções “para pensar” e “em como criar condições”. Ora o substantivo “tratativa” pressupõe justamente se tratar de (1) encontro entre as partes numa contenda (2) com o propósito de chegar a um acordo sobre determinada questão.

d.

- O senado de seu país não aprovou a entrada dos Estados Unidos na Liga, o que ~~impediu o ganho de~~ importância da entidade.
- O senado de seu país não aprovou o ingresso dos Estados Unidos na Liga, o que restringiu a importância da entidade.

Novamente, se apresenta um exemplo em que o sintagma a ser substituído aproxima vocábulos com traços semânticos contrastantes: “impediu” (traço de restrição) e “ganho” (traço de positividade). A frase,

no entanto, tem claro sentido de “delimitar”, “reduzir”, donde a substituição pelo verbo “restringir” sem a necessidade de manutenção do traço de positividade.

e.

- O processo de integração ~~passa a ir além~~ da esfera econômica [...]
- O processo de integração extrapola a esfera econômica [...]

Outro caso claro em que uma locução verbal é substituída por um único verbo. Nota-se aqui que a locução substituída apresenta um aspecto incoativo expresso por “passa a”, o qual perdeu-se com substituição pelo verbo “extrapola”.

f.

- Os governos desses países fornecem diferentes formas de ajuda a seus agricultores, muitas vezes ~~pagando parte dos~~ custos de produção.
- Os governos desses países fornecem diferentes formas de ajuda a seus agricultores, muitas vezes subsidiando os custos de produção.

A locução substituída refere-se exatamente ao sentido do verbo sugerido, configurando um caso de troca por um vocábulo que mantém os traços semânticos na íntegra.

g.

- Parece haver um retorno ao protecionismo, fator que ~~não era previsto como importante~~ para a nova ordem mundial.
- Parece haver um retorno ao protecionismo, fator que não era considerado relevante para a nova ordem mundial.

Ocorreu a troca de um sintagma longo por um sintagma mais curto, com a vantagem da eliminação da forma “não era previsto” que apresenta um caráter intransitivo e que no texto original apresenta um complemento.

Considerações finais

Consideramos que o eixo sintético/analítico pode fornecer um parâmetro para avaliação e proposição de intervenções textuais além dos “erros gramaticais”. Nos exemplos literários estudados, embora os vocábulos apresentem um caráter fortemente sintético, e rico em traços semânticos, percebe-se que essas palavras possuem um teor bastante literário que as distancia da linguagem corrente. Poderíamos dizer que elas situam-se no extremo do polo sintético.

Os exemplos de textos didáticos que analisei, extraídos de minha prática profissional, apontam para o que considero um ganho textual em termos de precisão vocabular, seleção lexical, uso de afixos e eliminação de traços semânticos contrastantes. Longe de ser uma panaceia, a reflexão sobre a maior ou menor quantidade de vocábulos livres, ou de síntese e análise, pode resultar num enriquecimento do texto e, conseqüentemente, no trabalho do revisor.

Deixo uma ressalva de que essas intervenções textuais são feitas majoritariamente na forma de sugestão, cabendo ao autor a última palavra. Nesse sentido, apresento no Anexo um raro documento em que um famoso autor (o crítico literário Roberto Schwarz) queixa-se de uma revisão textual desastrosa realizada em seu texto. Esse tipo de desabafos raramente vem a público, por isso me pareceu importante fonte de reflexão sobre a prática de revisão de texto.

Finalizo com uma citação de Ezra Pound “Os bons escritores mantêm a linguagem eficiente”, — acredito que os bons revisores também.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia traduzida**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. Relíquias de Casa Velha. **Obra completa**. Vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- BASSETTO, Bruno Fregni. **Elementos de Filologia Românica**: história externa das línguas. Vol. I. São Paulo: Edusp, 2001.
- BRAGA, Rubem. **200 crônicas**. Rio de Janeiro: Record, 1994.
- CÂMARA JR., Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever aprendendo a pensar. 12. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1985.
- POUND, Ezra. **ABC da literatura**. 12. ed. Trad. Augusto de Campos, José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SCHWARZ, Roberto. Revisão e autoria. **O pai de família e outros estudos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANEXO

Revisão e autoria

14/XI/1977

Caro Editor,

obrigado pelo *A lata de lixo da história*. Achei a capa e o aspecto geral do livro muito simpáticos, e a alegria foi grande. Isso posto, não zangue comigo, mas a revisão está uma desgraça. Não porque tenham escapado muitos erros, embora estes existam [...] Acontece, porém, que o revisor fez mais de duzentas modificações no texto que mandei.

São modificações na pontuação, alterações na ordem da frase, substituições de palavras, acréscimos ao texto, reformulações, e até mesmo modificações em versos.

De modo geral procuro virgular pouco, pois gosto mais de me apoiar no movimento da frase que na pontuação. Já o meu revisor é de opinião contrária, e encheu o trabalho de vírgulas. Não é o fim do mundo, mas é certo que ele com isso desfigura um ritmo que eu procurei afirmar. Por outro lado, ele não gosta de travessões, e suprimiu boa parte dos que eu coloquei. Às vezes a diferença é pouca, mas às vezes sai um sentido inteiramente outro. Por exemplo, em passagens em que a palavra está com a multidão. As intervenções são lançadas por anônimos diversos, o que indiquei com um travessão diante de cada frase. Eliminados os travessões, fica parecendo que se trata de um discurso só, e perde-se a dispersão. Para encurtar: há trocas de pontos de exclamação por ponto-e-vírgula, de reticências e pontos finais por travessões, de interrogações por vírgulas, há supressão de aspas etc.

[...]

A exemplo de Brecht, procurei aqui e ali implicar o gesto e a marcação dramática na própria fala, sem indicá-los em separado, o que à primeira vista faz o efeito de uma pequena charada. Esse procedimento obriga a uma leitura mais imaginativa e cênica. O revisor achou obscuro, e intercalou as devidas marcações, entre parêntesis, para que o leitor saiba se Bacamarte está se dirigindo ao público ou à esposa (p. 33). Ainda na esteira de Brecht, faço que a personagem ora fale em seu próprio nome, ora se distancie da situação e de si mesma, comentando o caso diretamente com o público. Assim, o padre Lopes conspira contra Bacamarte no presente do indicativo, o que não impede que na frase seguinte, passando para um registro distanciado e narrativo, ele se refira à mesma figura no imperfeito: “Por sorte o sábio era casado”: O revisor achou incoerente, e passou o verbo para o presente, o que liquida o movimento que eu queria dar (p. 52). Um exemplo final: “jacaré” rima com “pé”: mesmo que estas palavras não sejam as últimas em seus respectivos versos. Receando que a rima passasse despercebida, o revisor deu aos versinhos uma disposição mais óbvia (p. 50).

Dando um balanço nas modificações, acho que elas obedecem um critério. Onde procurei puxar pela inteligência e vivacidade do leitor, o meu revisor procurou facilitar e entregar mastigado. As intenções são opostas, e é evidente que ele não tinha o direito de me impor a dele. Digo isto sem propósito de ofender, pois imagino que se trate de pessoa de boa vontade, como denotam a intenção de ajudar e o capricho com que se dedicou a ela. Não penso evidentemente que a sua colaboração tenha o sentido da censura. Mas acho que ela encerra um mal-entendido, e que ela é atrasada, contrária em tudo ao espírito da literatura moderna, que é de diferenciação. O resultado acaba sendo uma censura pouco estrita, exercida em nome da facilidade e da escrita costumeira.

Textos literários não são sagrados, e sei que um trabalho de revisão pode ser útil e até criativo. Isto desde que haja discussão e a última palavra esteja com o autor. O que é inaceitável é modificar sem consultar. Em

primeiro lugar, porque é uma questão de direito e responsabilidade do autor. Em segundo, porque o resultado só pode ser a banalização literária.

O que fazer? Noutro país ou com outra editora, armar um escândalo. Pensando na Paz e Terra, não é o que me ocorre. Sou mais amigo de sua intervenção corajosa na cena brasileira que de minha peça de teatro. Assim, para dar uma satisfação ao leitor, a mim mesmo e à Editora, que imagino de acordo com estas observações, proponho que você publique esta carta nos próximos Cadernos de Opinião. São assuntos óbvios, sobre os quais entretanto é melhor que exista acordo explícito.

Para alguma coisa o meu modesto desastre terá servido.

Muito cordialmente, seu amigo

A INSTABILIDADE TERMINOLÓGICA NO TRATAMENTO EDITORIAL DE TEXTOS: UMA PROPOSTA

*Mirella de Souza Balestero*¹

Há várias formas de se começar um texto. É possível iniciar um texto de diferentes modos. Percebemos, logo de início, afirmações que nos levam a pensar sobre as diversas maneiras de se enunciar algo. Além disso, será que um sujeito pode dizer ou escrever a mesma coisa que outro? Ou então, dizer ou escrever coisas novas? A verdade é que nada é novo na língua, isto é, os enunciados não são “criados”, eles são ressignificados, cada indivíduo atribui um sentido diferente a uma palavra em determinado contexto, de acordo com o seu objetivo. De acordo com Brandão (2004, p. 96), “enunciar é se situar sempre em relação a um já-dito que se constitui no Outro do discurso” (apud MUNIZ JR., 2010, p. 101). Nesse sentido, o texto nunca está finalizado, embora seja fundamental instituir uma ordem para moldá-lo em caso de publicação. De acordo com Charrier (1999, p. 8):

¹ Possui graduação em Linguística pela UFSCar-São Carlos, é mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da UNESP-Araraquara. Desenvolve pesquisas em Linguística, com ênfase em Estudos do Léxico. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Terminologia (GETerm-UFSCar) e do Núcleo Interinstitucional da Linguística Computacional (NILC/ICMC-USP).

o livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação. [...]

O material com a intenção de ser publicado passa pelo processo de tratamento editorial regido por profissionais que farão, de acordo com Muniz Jr. (2010), a chamada intervenção textual (IT) — “conjunto de operações que ocorrem sucessivamente sobre um texto primeiro, com o objetivo de aperfeiçoar seu modo de ir a público” (p. 17). A intervenção textual é, segundo o autor, um tema muito delicado pois, antes mesmo de abordar o objeto em si, o texto, deparamo-nos com um problema que os especialistas do domínio ainda não conseguiram resolver: o “caos terminológico” (p. 21). Devido a esse caos terminológico surge o presente artigo, fruto de minha pesquisa de mestrado que se encontra em desenvolvimento. O meu primeiro contato com a Revisão foi em 2015 ainda na Graduação, quando realizei a disciplina Revisão de Textos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-São Carlos), ministrada pela Prof^ª. Dr^ª Luciana Salazar Salgado, cuja abordagem discursiva do texto proporcionou aos alunos, além dos debates teóricos, reflexões sobre a língua, questionamentos sobre os conceitos de autor, coautor, textualização, *ethos*, atividades em sala considerando as práticas do mercado editorial etc. Foi então que surgiram as primeiras inquietações acerca de um domínio que lutava e ainda luta por reconhecimento profissional e que, por diversos motivos, entre eles o sócio-histórico, encontra uma dificuldade de nomenclatura dentro e fora dessa indústria editorial.

Desse modo, percebi como era importante realizar um estudo terminológico na Revisão de Textos, visto que não havia nenhum trabalho no campo de especialidade em questão. Todavia, é válido ressaltar que a iniciativa de sistematizar um vocabulário deve partir do especialista, cuja obra auxiliará nas pesquisas do domínio. Por isso, iniciei o mestrado na

Universidade Estadual Paulista (Unesp-Araraquara), na linha “Estudos do Léxico”, cujo título é “Definições terminológicas da Revisão de Textos: construção de um vocabulário”. O objetivo é conciliar as duas áreas, de que eu particularmente gosto muito, e que são de extrema importância para os estudos linguísticos, a Revisão de Textos e a Terminologia. Para isso, adoto uma Terminologia descritiva (CABRÉ, 1999), que recomenda um texto definitório claro e completo para que o público (profissionais do texto em geral, revisores formados, revisores em formação, professores, leigos etc., compreendam, de maneira que o produto a ser gerado atenda à função de facilitar a comunicação. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa baseia-se numa sequência de etapas, que estão sendo elaboradas no Ambiente Colaborativo de Gestão Terminológica e-Termos.²

É importante ressaltar que todo trabalho de caráter terminológico deve ser realizado em conjunto com um especialista de domínio,³ pois é ele quem valida as tarefas que o terminólogo/linguista realiza, que neste caso são: compilação do *corpus*,⁴ suporte e análise da qualidade do *corpus*, extração automática de termos, edição do mapa conceitual e categorização de termos, gerenciamento da base de dados terminológicos (criação da ficha terminológica e elaboração da base definicional) e intercâmbio e difusão de termos (edição dos verbetes e exportação dos dados terminológicos).

Não existe um *corpus* da Revisão de Textos até o momento, portanto este será o primeiro. No entanto, a compilação do *corpus* está sendo uma tarefa árdua: os obstáculos surgiram porque a Revisão de Textos não tem

² Mais informações em: <<https://www.etermos.cnptia.embrapa.br/index.php>>.

³ Prof^a Dr^a Luciana Salazar Salgado. Mais informações: <<https://lucianasalazarsalgado.wordpress.com/>>.

⁴ A compilação do *corpus* é a única etapa que não está sendo realizada semiautomaticamente no e-Termos por dois motivos: primeiro porque a ferramenta ainda precisa de alguns ajustes para realizar uma boa coleta; e segundo, porque há falta de obras de referência do campo de especialidade, o que dificulta a busca de fontes para compor o *corpus*.

obras de referência consagradas e algumas publicações começam a circular um tanto dispersas e sem que tenham sido referendadas pela comunidade e por isso há uma grande dificuldade de reunir os textos. A princípio, a especialista do domínio havia me orientado a buscar os textos em determinadas fontes, mas tivemos que aumentar o leque de opções, já que as editoras e as coordenações de cursos de Pós-graduação da área não costumam disponibilizar material interno, o que nos fez procurar outros caminhos. E, ainda, na maior parte dos casos, as obras são interligadas aos domínios da Editoração, o que não é um problema, mas provavelmente teremos que selecionar quais são os termos do domínio da Revisão e quais são os termos da Editoração propriamente, pois, em algum momento, esses termos irão cruzar os dois domínios e se confundir.⁵ Por essa razão, alguns critérios foram considerados para compilar o *corpus*: textos escritos, digitalizados (*online*), da língua portuguesa do Brasil, e de acordo com as fontes indicadas pela especialista (ver Quadro abaixo).

Quadro 1 - Fontes do *corpus* Revisão de Textos

Blogs	Bibliografias de cursos	I, II, III Fórum Nacional sobre a formação e a atuação profissional do revisor de textos
Grupos no Facebook	Artigos, dissertações e teses	Blog da especialista
Acervos de bibliotecas universitárias	Revistas	Fontes diversas

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵ Para falar de Editoração, portanto, é necessário falar da História do Livro. Neste artigo, *livro* está sendo entendido como tudo que é publicado, ou seja, todo material que se prepara editorialmente para circulação pública (SALGADO, 2007).

O *corpus* contém 275 textos, cujas fontes estão indicadas no Quadro 1. São textos retirados de blogs, grupos do Facebook, fórum nacional da área, trabalhos acadêmicos etc. É interessante comentar que, devido à escassez de fontes do domínio, nos valem das redes sociais para enriquecer o *corpus*, consistindo num material bastante recente e que se atualiza na medida em que o processo editorial e as intervenções textuais ocorrem, isto é, a língua, o material vai se modificando, e o lugar onde isso se materializa e é registrado são as redes sociais. Além disso, como dito anteriormente, muitos textos fazem parte do domínio da Editoração, que de certa forma está relacionado com a Revisão de Textos, visto que ambos os domínios são interpelados pelo sistema editorial como um todo, embora os termos das áreas e as funções dos profissionais se confundam.

É comum que se usem os termos revisão, preparação, copidesque, edição, edição de texto, refação... Do mesmo modo, podemos chamar de revisor, preparador, copidesque, editor ou editor de texto o profissional que presta esse serviço. Embora sejam aplicáveis ao dia a dia das editoras, esses termos correspondem a diferentes categorias semânticas nas diversas situações em que são empregados. Revisão e edição podem tanto designar a função específica de um sujeito na cadeia de produção quanto uma das tarefas às quais se dedica o trabalhador. Alguém que revisa pode, também, fazer as correções no computador e conversar com os autores, e isso pode ser ou pode não ser tido como parte do “revisar”. Além disso, uma função ou tarefa recebe nomes diferentes nos diversos contextos de produção midiática: em alguns coletivos de trabalho, é chamado de revisão o que em outro corresponde a edição, copidesque, preparação, checagem etc. (MUNIZ JR., 2010, p. 21)

Em relação às definições terminológicas (DTs), é possível dizer que há vantagens e desvantagens por serem construídas baseadas em *corpus*. A desvantagem ocorre porque o dicionário, geralmente, tende a ser mais estrutural, o que não quer dizer definições pequenas e/ou incompletas, isso é mito.

Fazendo uma reflexão sobre o dicionário, a verdade é que há algumas divergências entre lexicólogos e terminólogos. A história da lexicografia portuguesa (Cf. BIDERMAN, 1984) traz dicionários com definições bastante extensas, geralmente contendo informações enciclopédicas. Com o passar dos anos, as obras lexicográficas foram se adaptando à indústria tecnológica e aos diversos modelos teórico-metodológicos que passaram a considerar o texto definitório sucinto, pequeno (em relação à quantidade de palavras) e prático, visto que o dicionário consiste no léxico de uma língua e precisa abranger o máximo de palavras possíveis. Na Terminologia, principalmente de base descritiva,⁶ o texto definitório precisa conter toda informação necessária para que o consulente entenda, sendo assim, o tamanho que a definição terminológica terá varia de acordo com o domínio de especialidade.

Se, do ponto de vista cognitivo, a TCT estabelece que as unidades terminológicas estão subordinadas a um contexto temático, então os termos devem ser definidos respeitando-se esse contexto, ou seja, deve-se circunscrever a significação do termo ao domínio delimitado no projeto terminológico. (ALMEIDA, 2006, p. 90)

Por outro lado, termos como autor, leitor, coautor, editor, revisor etc., denotam discussões sociopolíticas tão complexas, que embora as definições

⁶ A Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), orientação teórica e metodológica de base descritiva, foi empregada por Maria Teresa Cabré, e questionou os postulados da terminologia clássica, de base normativa, conhecida como Teoria Geral da Terminologia (TGT) por volta da década de 1990.

terminológicas sejam muito bem construídas, ficarão sempre pontos abertos em consequência do caráter da obra terminográfica. O dicionário, portanto, não conseguirá suprir questões sobre: quanto deve ganhar o revisor? Qual a função dele nas editoras?

A vantagem, no entanto, em consequência da teoria-metodologia, por ora a mais completa e significativa dos estudos terminológicos, que se baseia em um *corpus* construído por fontes indicadas pelo próprio especialista da área, é possibilitar ao terminólogo esse trabalho conjunto ao especialista do domínio, sendo possível validar todas as etapas do trabalho do terminólogo, dando segurança, confiança, credibilidade ao trabalho dele, além de um retorno recíproco para o profissional da área em questão.

A criação de um dicionário da Revisão de Textos é, portanto, uma tentativa de amenizar a instabilidade dos termos que acaba sendo representativa para enaltecer a problemática do revisor como um profissional sem vínculo empregatício, cuja função varia muito de editora para editora. Segundo Yamazaki (2007), “essa confusão de denominações e a falta de definição para cada tarefa decerto colaboram para aviltar o trabalho do editor de texto” (p. 3). A autora ainda ressalta que “diante dessa controvérsia, percebe-se a necessidade de definir nomes e funções para quem trabalha com edição de textos” (p. 3). Rodrigues (2015) salienta essa problemática trazendo dois manuais bastante relevantes da área que tentaram definir alguns conceitos, mas não conseguiram sanar essa flutuação terminológica do domínio.

Embora tais citações façam parte de capítulos intitulados **O que é revisão** (MALTA, 2000) e **Conceito de revisão** (NETO, 2013), não vejo uma definição propriamente dita da atividade de revisão de textos, uma vez que os autores não a definem e sim prescrevem quais são as tarefas dos revisores. Tal prescrição está marcada linguisticamente, inclusive, pelo verbo ‘revisar’ no infinitivo. (RODRIGUES, 2015, p. 2)

Com base na nova versão da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO⁷) que reconhece e nomeia as profissões a partir de uma classificação do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), os termos “produtor de texto” e “revisor” não estão definidos. Portanto, fica o debate: produção de texto e revisão não são profissões? Qual o lugar delas? Qual o lugar do revisor? Por que revisor não está definido? É possível definir esses termos? Se sim, como?

É curioso notar que mesmo na bibliografia especializada e tomada como referência na área (ARAÚJO, 2006; HOUAISS, 1967 apud YAMAZAKI, 2007), a tentativa de esclarecer essa confusão de nomes e funções acaba por acentuar essa instabilidade, já que não há um consenso entre os autores. Mais curioso, ainda, é observar que na CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) o termo revisor de texto consta na família dos profissionais do jornalismo, o que, de saída, já reduz a uma única área a formação dos profissionais capazes de atuar no mercado editorial, e recebe na descrição sumária trazida nesse documento um direcionamento do trabalho exclusivamente para jornais, desconsiderando, por exemplo, a demanda das casas editoras. (CLARES, 2013, p. 48)

Desse modo, justifico que se torna inviável criar um dicionário seguindo um só padrão de determinada editora, frisando a indisponi-

⁷ A primeira versão da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) é de 1982, mais tarde, em 1994, houve uma atualização e, nos últimos 15 anos (2002), saiu uma última versão da CBO. “Em termos da Classificação Brasileira de Ocupações, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) organiza descrições de atividade profissionais por famílias, que são conjuntos de ocupações estabelecidos pelo reconhecimento de semelhanças características de um domínio de trabalho, mais amplo do que cada ocupação. É uma tentativa de prever flexibilidades asseguradas por algum rigor de definição. Na atual versão, há uma família de ‘Profissionais da escrita’, bastante extensa e considerada próxima das chamadas famílias afins ‘filólogos, intérpretes e tradutores’ e ‘editores.’” (SALGADO, 2013, p. 257).

bilidade de material do mercado editorial. Suponhamos que, em uma editora, haja troca de cargos de superiores, possivelmente as funções e os nomes utilizados cotidianamente em determinado setor editorial podem ser alterados, intensificando a problemática de que estamos tratando aqui. Logo, a definição terminológica (DT) que é, segundo Sager (1993, p. 68) “uma descrição linguística de um conceito, baseada numa lista de características que transmitem o significado desse conceito”, será construída a partir das práticas editoriais, isto é, de acordo com aquilo que realmente acontece no sistema editorial, conforme as práticas cotidianas, sociointeracionais, vivenciada no dia a dia, lembrando que a criação das definições será baseada no *corpus* e passará pelo especialista de domínio para validação, além de todas as outras etapas da pesquisa. É pertinente destacar que o(a) orientador(a)⁸ da pesquisa também possui acesso ao ambiente colaborativo e-Termos e valida todas as etapas do trabalho do terminólogo, já que este possui o conhecimento teórico-metodológico da Terminologia, que auxiliará o terminólogo em suas tarefas.

O produto final — Dicionário da Revisão — consiste em registrar, numa plataforma *online*, termos da Revisão de Textos com as respectivas definições terminológicas, além de outras informações que terminólogo/especialista/orientador julgarem pertinentes para o domínio. Contudo, a instabilidade do campo não cessará por completo, uma vez que a língua está em constante mudança e o dicionário não dá conta de registrar toda atualização dos termos. Talvez criar hipóteses não cesse o problema e visões inocentes de que a flutuação terminológica causou todos os impasses da Revisão de Textos também não é a solução.

Toda essa instabilidade contribui para a precarização do trabalho dos profissionais do texto, pois, mesmo que se entenda que sempre haverá variações e especificidades estabelecidas no cotidiano editorial, é importante que haja categorias de

⁸ Prof^á Dr^a Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa.

trabalho o mais bem-definidas possível para que, assim, as diferenças entre as práticas possam ficar mais visíveis e detalhadas, possibilitando a cada um desses profissionais (revisor, editor, preparador etc.) a manutenção de uma linearidade laboral que os distinga uns dos outros e defina suas condições de trabalho. (CLARES, 2013, p. 49)

Espera-se, com esta proposta, a valorização das duas áreas de pesquisa, Terminologia e Revisão de Textos, pois acreditamos que esta pesquisa causará um impacto positivo no domínio, visto que propõe dar mais estabilidade aos conceitos do campo e reconhecimento ao revisor e à Revisão de Textos.

Ademais, o estudo contribui para a descrição do português brasileiro, visto que tanto os estudos terminológicos quanto os estudos na área da revisão possibilitam descrever os aspectos estruturais, discursivos e textuais da língua. Essa descrição é necessária, pois a língua está em constante atualização e é tarefa do linguista registrar as mudanças que nela ocorrem, auxiliando em futuras pesquisas.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. A Teoria Comunicativa da Terminologia e a sua prática. **Alfa**, São Paulo, 50 (2): 85-101, 2006.
- ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos.; OLIVEIRA, Leandro Henrique Mendonça. Ambiente web para elaboração de produtos terminológicos: e-termos. In: LAPORTE, Éric; SMARSARO, Aucione; ARAÚJO VALE, Oto. (Org.). **Dialogar é preciso**: linguística para processamento de línguas. 1 ed. Vitória: PPGEL/UFES, v. 1, p. 21-30. 2013.
- ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro**: Princípios da técnica de editoração. 4. reimpr. Rio de Janeiro/ Brasília: Nova Fronteira/ Instituto Nacional do Livro, 2006.
- BIDERMAN, Maria. Tereza Camargo. A ciência da lexicografia. **Alfa**, São Paulo. 28(supl.):126, 1984.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2004.
- CABRÉ, Maria Teresa. **La terminología — representación y comunicación**: elementos para una teoría de base comunicativa y outros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. 1999.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2. ed. Tradução Mary Del Priori. Brasília: UNB, 1999.
- CLARES, Leticia Moreira. **Ritos genéticos editoriais do impresso ao audiolivro**: o revisor de textos e as manobras de intervenção. Trabalho de Conclusão de Curso (Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- HOUAISS, Antônio. **Elementos de bibliologia**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro/ Ministério da Educação e Cultura. 2 vols, 1967.

- MALTA, Luiz Roberto. **Manual do revisor**. São Paulo: WVC, 2000.
- MUNIZ JR., José de Souza. **O trabalho com o texto na produção de livros: os conflitos da atividade na perspectiva ergodiológica**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- NETO, Aristides Coelho. **Além da revisão: critérios para revisão textual**. 3. ed. Brasília: Editoria Senac, 2013.
- RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. Revisão de textos: entre a teoria e a prática. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Letras. **Cadernos Cespuc**. Belo Horizonte, n. 26 – 2015.
- SAGER, Juan Carlos. **Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología**. Trad. castelhana: Laura C. Moya. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirâmide, 1993.
- SALGADO, Luciana Salazar. Ritos Genéticos Editoriais: uma abordagem discursiva da edição de textos. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 57, p. 253-276, 2013. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/76289>>. Acesso em: 14 nov. de 2017.
- SALGADO, Luciana Salazar. **Ritos genéticos no mercado editorial: autoria e práticas de textualização**. Campinas, SP: [s.n.], 2007.
- YAMAZAKI, Cristina. Editor de texto: quem é e o que faz. **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 30, Santos (SP). **Anais...: Intercom: São Paulo, 2007**. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1153-1.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

DIÁLOGOS COM O REVISOR: IMPLICAÇÕES GENÉTICAS E AUTORAIS NO PERCURSO DE TRANSFORMAÇÃO DE UMA TESE EM LIVRO (UM ESTUDO DE CASO)

*Luiz Henrique Silva de Oliveira*¹

Introdução

Este trabalho parte de uma experiência pessoal e, portanto, desde já quero agradecer à editora Mazza, de Belo Horizonte, e à sua equipe de revisão.² Lourdes Nascimento, revisora e coordenadora da equipe, gentilmente autorizou o uso dos diálogos travados quando da revisão da minha tese, logo no momento em que este documento monográfico recebera o aceite para publicação pela referida editora. Sem esse ato duplamente gentil, estas páginas não seriam possíveis. Digo gentil porque, ao expor, de alguma forma, o ponto de vista de uma profissional, seu *modus operandi*, suas técnicas, seu olhar sobre revisão — tudo isso ecoa

¹ Luiz Henrique Silva de Oliveira é Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela UFMG, onde fez seu Pós-Doutoramento. Professor do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. henriqueletras@yahoo.com.br

² A equipe à qual me refiro é composta pelos revisores Cristhiane Maurício Cornélio, Leonardo Araújo, Patrícia Falcão e Lourdes Nascimento (coordenadora e responsável direta pelo trato do original aqui em questão). Agradeço também a Paloma Fernandes (bibliotecária).

e permite tecer reflexões inerentes a um campo ainda pouco estudado, talvez motivo desta e de outras publicações do sobre o assunto.

Já é terreno repisado compreender o revisor como espécie de copidestruque ou “caçador” de problemas gramaticais no texto alheio. Seja como tarefa exclusiva — reconhecida inclusive pelo CBO, Cadastro Brasileiro de Ocupações —, seja como parte das demandas do editor, a revisão compõe (ou deveria compor) a cadeia editorial do universo do texto que circula na cena pública. Neste sentido mais imediato, o revisor “torce, aprimora, alteia”, como diria Olavo Bilac sobre o poeta, o material valioso e bruto, que é a própria língua. O burilar das “imperfeições” dos usos e sentidos da língua comporia a tarefa deste “maldito”, para usar uma expressão de José Muniz Jr. (2010). Consequentemente, ao profissional de revisão de textos caberia apenas a *interferência sugestiva*, como gosto de chamar, em um texto de outrem, ou seja, de determinado produtor de texto, sujeito imediatamente responsável pelo conteúdo dos escritos. Digo conteúdo e não sentido justamente porque este é construído nos contextos e tempos de circulação, tanto pelas condições sócio-históricas, quanto pela “gramática do gênero” (estruturadas por determinadas práticas sociais), além dos mecanismos de internalização empreendidos pelos leitores. Já aquele, o conteúdo, em grande medida é, sim, estruturado por uma mão que escreve. Mas há que se levar em conta que o percurso entre texto e produto editorial é longo e engloba diversos ritos genéticos editoriais, conforme defende Luciana Salazar Salgado (2016, p. 21), a partir de Dominique Maingueneau. Esses ritos, nas palavras da estudiosa, definem-se por “procedimentos sistemáticos destinados a consagrar certas práticas” ligadas às atividades específicas do processo de preparação de um documento e àquelas referentes à sua publicação. Em termos discursivos, a noção de gênese está relacionada às “convergências históricas”, as quais “estabelecem uma orientação semântica” (SALGADO, 2016, p. 21) para determinado texto. Entram aí a escrita do original; o estabelecimento do texto; a revisão; a diagramação;

a confecção do miolo e da capa; o *design* do produto; as estratégias de oferta ao público; os estudos de mercado; a mediação, entre muitos outros. O autor, entendido como produtor, sozinho, como sabemos, não dá conta de todas as etapas do processo.

O que quero propor é justamente a expansão da *função autoria*. Por um lado, o autor é, sim, um nome próprio inscrito na capa de um livro, cujo resultado pode implicar certa opacidade dos demais envolvidos nos ritos genéticos editoriais. Da mesma forma, é impossível tratá-lo como um nome próprio comum. É inapropriado tratar o autor como descrição definida e acabada. Por outro lado, não cabe a este nome próprio qualquer relação intempestiva de apropriação. Do ponto de vista editorial, o autor não é, em sentido amplo, nem o proprietário nem o responsável total por seus textos convertidos em livros. Logo, não é nem totalmente o produtor nem o viabilizador dos referidos produtos.

Daqui decorrem implicações de várias ordens, as quais tentaremos discutir nas próximas páginas e, em seguida, procuraremos ilustrá-las por meio do *corpus* assinalado anteriormente. Uma dessas implicações é estruturante deste trabalho: a compreensão da autoria como *função*, como propõe Michel Foucault [1969] (2009), e não como lugar ou identificação. Como função, o *speech act* não se dá sozinho (ao menos em nossa compreensão do campo editorial), mas sim a partir de diálogos. E o revisor é uma instância essencial para a estruturação da função autoral.³

³ É válido observar que penso no revisor como instância específica e profissional da cadeia editorial. Como o estudo de caso trata dos ritos genéticos editoriais de transformação de uma tese em livro, considere o texto acadêmico “pronto”, aquele aprovado após defesa e já incorporadas as alterações sugeridas pela banca examinadora. Não considere o orientador como leitor primeiro e, portanto, possível primeiro revisor. Tampouco os membros da banca como potenciais revisores. Embora uma equipe de revisão preste serviços à editora Mazza, as demandas estiveram concentradas na coordenadora, com quem estabeleci contato direto.

Autoria como função

Em “O que é um autor?”, ensaio publicado no terceiro número do *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, em 1969, Michel Foucault examina a relação do texto com o autor, procurando discutir a maneira com que aquele aponta para esta figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos aparentemente (FOUCAULT, 2009, p. 267). O filósofo lembra que a noção do autor constitui o momento crucial da individualização na história das ideias, do conhecimento, das literaturas e também na história da filosofia e das ciências (FOUCAULT, 2009, p. 267). Contudo, a noção de autoria, em Foucault, não parte da responsabilização daquele que escreve por todos os sentidos do texto. O ensaio parte, então, de uma provocação de Samuel Beckett: “que importa quem fala, alguém disse que importa quem fala” (FOUCAULT, 2009, p. 267-268).

Na visão de Foucault, a escrita é um jogo de signos comandado em grande medida pela própria natureza do significante, em vez de submissa ao seu conteúdo. Nas palavras do pensador, “a escrita se desenrola como um jogo que vai infalivelmente além de suas regras, e passa, assim, para fora” (FOUCAULT, 2009, p. 268). Na escrita, tal como entendida aqui, há sempre uma espécie de “abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer” (FOUCAULT, 2009, p. 268). E, nessa abertura, a autoria também se coloca como função entrecruzada por discursos de diversas ordens provenientes de outras funções que dialogam com a autoria.

Nesta premissa de “desaparecimento do autor” está ancorada a proposta motivadora do ensaio de Foucault:

talvez seja o momento de estudar os discursos não mais apenas em seu valor expressivo ou suas transformações formais, mas nas modalidades de sua existência: os modos de circulação, de valorização, de atribuição, de apropriação dos discursos variam

de acordo com cada cultura e se modificam no interior de cada uma; a maneira com que eles se articulam nas relações sociais se decifra de modo, parece-me, mais direto *no jogo da função autor e em suas modificações* do que nos temas ou nos conceitos que eles operam. (FOUCAULT, 2009, p. 286, grifos nossos)

Foucault (2009, p. 279) propõe, em seguida, a “pluralidade do ego” do autor, isto é, a função autor não pode ser entendida de maneira monolítica. Não pode ser restringida ao nome próprio que assina e, menos ainda, atribuída ao locutor fictício que enuncia um texto. A função autor, para Foucault, é efetuada no que ele chama de “cisão” (2009, p. 279), espécie de divisão e distância entre o nome que assina e o locutor fictício. Nessa cisão, há abertura para pensar a cadeia genética que constitui, ao mesmo tempo, a voz do locutor e a voz do nome que assina. E, por isso, estando a função autor no espaço da cisão, o escritor francês lhe propõe quatro características:

[a] a função autor está ligada ao sistema jurídico que contém, determina, articula o universo dos discursos; [b] ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; [c] ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; [d] ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real; ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar. (FOUCAULT, 2009, p. 279-280)

A primeira característica está relacionada à responsabilização, principalmente jurídica, do autor pelos escritos. Com o advento da Imprensa,

por Gutenberg, por volta de 1450, e, com mais ênfase, nos séculos XVIII e XIX, com o Iluminismo e com a Revolução Industrial, o autor passou a ser entendido como princípio determinante do discurso e proprietário intelectual de seus dizeres (FOUCAULT, 2009, p. 275). Diferente dos personagens míticos e das grandes figuras sacralizadas, o autor passou a constituir-se como sujeito passível de transgressões e de obtenção de capital por meio de suas palavras. O autor passou a ser o sujeito empírico do qual ecoam palavras e das quais emanam posicionamentos e valores. De maneira oposta à Antiguidade Clássica, por exemplo, em que o autor remetia a uma tradição enunciativa, o autor é o ponto de partida e do sentido do discurso. Certamente, em períodos anteriores, como na Idade Média, a responsabilização dos sujeitos por seus dizeres já fazia parte do cotidiano social, daí decorrendo diversos atos restritivos, permissivos ou punitivos. O autor como instância monolítica do sentido decorre deste momento.⁴ Já sabemos as ressonâncias desta compreensão. Não são raras as vezes em que até hoje procurarmos “o que o autor quis dizer”, como se, no desejo deste sujeito (ou função), residisse o sentido autorizado de determinado texto. Nesta perspectiva, não haveria espaço para discutir qualquer intervenção de atores constituintes da cadeia genética e editorial de um texto.

Em segundo lugar, para Foucault, a função autor não é exercida de uma maneira universal e constante em todos os discursos. Em nossa civilização, não são sempre os mesmos textos que exigem receber uma determinada atribuição (FOUCAULT, 2009, p. 275). Houve um tempo em que esses textos, que hoje chamamos de literários (narrativas, contos, epopeias, tragédias, comédias), eram aceitos, postos em circulação, valorizados sem que fosse colocada a questão do seu autor. O anonimato não

⁴ Vale destacar alguns marcos no que diz respeito aos direitos e responsabilização jurídica dos autores: O Estatuto da Rainha Ana (Londres, 1910); a lei francesa de 19 de julho de 1791; a Convenção de Berna (1886); a Convenção de Genebra e o Sistema Copyright, em 1989. Para mais detalhes, sugere-se consultar HAMMES (2002) e MENEZES (2007).

constituía dificuldade; sua antiguidade, verdadeira ou falsa, era para eles garantia suficiente (FOUCAULT, 2009, p. 275). Cada texto pode exigir ou não a clarividência da função autor a depender do propósito a que se destina. Uma obra literária, por exemplo, convoca não só a obrigatoriedade de uma assinatura na capa, mas também solicita dessa assinatura determinados posicionamentos e atribuem-lhe valor. A assinatura ajuda a construir um *campo* de legitimação de determinadas obras e sujeitos em detrimento de outros.⁵ Transformações, alterações, rumos de um conjunto de obra são, em grande medida, explicados por meio do estilo, das influências ou da personalidade do autor. À antípoda, outros textos, com maior teor utilitário, dispensam a assinatura da autoria, ainda que possam ter passado pelo crivo da revisão ou mesmo pelos ritos genéticos e editoriais. Bom exemplo são os textos publicitários, os editoriais de periódicos, os avisos internos de grandes empresas, as leis, entre outros.⁶ Tais textos valem pelo sentido que veiculam e podem deixar na opacidade as marcas da função autoral.

Essas duas características anteriores interessam-nos apenas tangencialmente. As duas próximas trazem problematizações mais imediatas aos nossos interesses, pois sugerem a abertura da função autoral de modo que torne possível refletir sobre o revisor.

A terceira característica da função autor, segundo Foucault, é que “ela não se forma espontaneamente como a atribuição de um discurso a um indivíduo. É o resultado de uma operação complexa que constrói um certo *ser de razão*” (FOUCAULT, 2009, p. 276). Dessa afirmação decorrem alguns desdobramentos. Por um lado, no conjunto de valoração das regras da arte, determinado autor pode se constituir como referência para seu campo de atuação. O escritor francês cita os exemplos de Marx e

⁵ A este respeito, sugere-se conferir BOURDIEU (1996).

⁶ Não é objetivo discutir aqui a coautoria propriamente dita enquanto fenômeno que problematiza a função autor. Contudo, admito a riqueza que tal discussão poderia trazer à temática deste livro.

Freud como inauguradores de universos de conhecimento e gênese discursiva em seus respectivos campos. A consequência desse posicionamento é que, de alguma maneira, todos os discursos posteriores estabelecem, mesmo que na distância, contatos e ressonância com textos desses seres de razão, ou seja, os autores-inauguradores. E, por outro lado, é justamente a pertinência, a relevância e a disseminação de seus textos o conjunto responsável pelo estabelecimento de autoridade daquilo que dizem, como dizem e para quem dizem.

Mas o que é mesmo um autor aqui, se Foucault admite tal função justamente na cisão entre o sujeito que escreve e a voz que enuncia? Dito de outra maneira: em que medida o texto, na sua total integralidade (o pleonasma aqui é consciente), é mesmo do autor? Que instâncias podem atuar na construção dos sentidos e rumos dos textos, principalmente durante os ritos genéticos editoriais? Certamente, Foucault não estava preocupado com questões relativas ao estabelecimento de textos, embora tenha tangenciado a questão. E é essa a brecha no ensaio do filósofo de que nos apropriamos, porque nos permite avançar neste trabalho:

O que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção [...] do *tratamento que se dá aos textos*, das *aproximações* que se operam, dos *traços* que se estabelecem como pertinentes, das *continuidades* que se admitem ou das *exclusões* que se praticam. (FOUCAULT, 2009, p. 277, grifos nossos)

A afirmação de Foucault alude à importância dos ritos genéticos editoriais como etapa de consubstanciação dos sentidos e da autoria. O texto do produtor passa por mãos diversas até materializar-se em livro ou outro suporte, percurso em que o revisor cumpre papel decisivo. Certamente, há diversas formas de caracterizar a revisão. Esta pode se ater aos aspectos linguísticos e gramaticais. Porém, há revisores cuja

preocupação vai além desses aspectos. Há profissionais preocupados com a fluência do texto, com as melhores escolhas lexicais, com as implicações de ordem epistemológicas, com o adequado uso de termos técnicos (sobretudo quando se trata de revisão especializada), com a aceitação do texto por determinada comunidade de leitores (revisores especializados em nichos ou que trabalham para editoras de nichos), entre outros. A dimensão subjetiva da atuação do revisor é inevitável.⁷ Arrisco afirmar que a empatia entre produtor e revisor é fator a considerar para o melhor resultado editorial. Outro fator é o repertório do revisor (e do produtor). Quanto mais conhecimento acerca do campo de atuação e/ou do assunto a ser revisado, mais atento o olhar para questões além do texto. Não é obrigação do revisor conhecimento enciclopédico, claro, mas é preciso reconhecer o repertório como diferencial para sua atuação. A transmissão de segurança por parte do revisor ao propor inserções e exclusões advém, em grande medida, do acúmulo de conhecimento e experiência, de tal sorte que não vemos como exagero pensar o revisor como espécie de “coescriba” do texto (cf. SALGADO, 2017). Não queremos dizer com isso que o revisor seja auxiliar do produtor no ato de escrita, tampouco determinante único para a significação. Queremos, isso sim, aventar a possibilidade de entender o revisor como enunciador paralelo e decisivo para a veiculação de determinado texto, seja ocultando-lhe marcas, corrigindo-lhe problemas, propondo-lhe acréscimos, sugerindo-lhe cortes ou mesmo apontando-lhe formatos.

A quarta característica opera como corolário das anteriores: o autor é, igualmente, “o princípio de uma certa unidade de escrita — todas as diferenças devendo ser reduzidas ao menos pelos princípios da evolução ou da influência” (FOUCAULT, 2009, p. 278). O princípio da evolução diz respeito unicamente às transformações do produtor ao passo que a influência pode recobrar tanto as fontes e influências do produtor, quanto

⁷ A este respeito, sugerimos consultar BAPTISTA (2016).

às atuações de atores diversos na edição de um texto. Foucault acrescenta ainda que o autor é a função que permite “superar todas as contradições que podem se desencadear em uma série de textos” (FOUCAULT, 2009, p. 278). O autor como função é, para o pensador, enfim, um certo foco de expressão que, sob formas mais ou menos acabadas, manifesta-se da mesma maneira, e com o mesmo valor, em obras, rascunhos, cartas, fragmentos, entre outras formas.

Duas consequências aqui se colocam, uma interna e outra externa. E só aquela é percebida por Foucault. Do ponto de vista interno, o autor é o que permite explicar tão bem a presença de certos acontecimentos em uma obra como suas transformações, suas deformações, suas diversas modificações (e isso pela biografia do autor, a localização de sua perspectiva individual, a análise de sua situação social ou de sua posição de classe, a revelação de seu projeto fundamental). Do ponto de vista externo, o processo não se desenrola bem assim. Sendo a autoria antes uma função — localizada na cisão entre produtor, locutor (Foucault), bem como oriunda dos ritos genéticos editoriais (Salgado) — há que se levar em conta a atuação de uma cadeia de atores, dentre eles, o revisor. Assim, explicar uma obra apenas por meio da biografia é, antes, um cacoete de visão da teoria literária mais conservadora. Teoria, aliás, que ainda se mostra míope quando se trata de sua relação com os estudos sobre edição.

Adiante, procuraremos apresentar exemplos de intervenções positivas e determinantes do revisor quando de sua atuação em originais de uma tese de doutorado para sua conversão em livro.

Diálogos com o revisor e as construções de sentido

O estudo de caso a que este trabalho se refere contempla a publicação de uma tese em livro. O texto original, defendido no Programa de Pós-

-graduação em Letras da UFMG, em 2013, intitulava-se *O negrismo e suas configurações em romances brasileiros do século XX (1928–1984)*. No ano seguinte, houve o interesse por parte da Editora Mazza, de Belo Horizonte, pela publicação do trabalho acadêmico. Este, por sua vez, deveria ser reestruturado em partes, a fim de atender às demandas e especificidades do mercado editorial.

As tratativas comerciais iniciaram-se em abril de 2014 e o lançamento ocorreu em novembro deste ano. Neste intervalo, foi possível perceber alterações significativas no texto, muitas das quais sugeridas pelo revisor. A começar pela adequação ao padrão da editora:

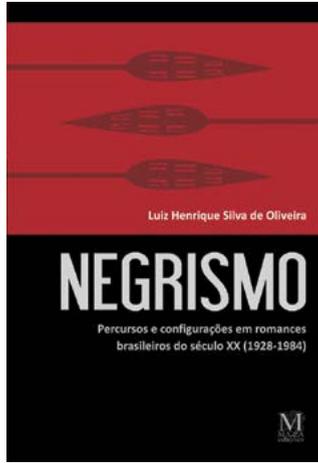
Revisor: Sempre que nas notas de rodapé constavam referências completas citadas, estas passaram a integrar o corpo do texto, no formato Autor, data e página.

Produtor: Tudo bem! Conforme padrão da editora. ☺

Reitero que não se exige do revisor conhecimento técnico acerca do assunto “negrismo”. Há que se ressaltar, porém, que a capacidade de percepção dos impactos de determinados usos e sentidos de termos e conceitos talvez “fora de lugar” poderia não passar impunemente pelo olhar do leitor do livro que estava para surgir. E este aspecto, a meu ver, merece atenção especial, uma vez que o revisor não foi apenas copidesque do texto, mas ajudou a determinar alguns rumos e sentidos do futuro livro.

Revisor: Ora se grafa com itálico (*negrismo*), ora sem itálico (negrismo) ao longo dos capítulos. Sugerimos padronizar.

Produtor: A intenção era marcar em determinados momentos do texto o negrismo como conceito no cenário brasileiro em detrimento a outros contextos de usos. Mas para padronizar vamos retirar o itálico então.



O fato de haver abertura e razoável proximidade entre o produtor e o revisor foi algo decisivo para o pleno fluxo dos ritos editoriais com a editora. Sem essa abertura, reconhecemos que, talvez, não fosse possível tamanha atuação do revisor. A começar pelo título: em conversas informais com o revisor, houve mudança, a qual contribuiria para melhor posicionamento do produto. O título sugerido foi apenas “Negrismo”, disposto no projeto gráfico na posição centralizada e superior, ao passo que o subtítulo foi grafado em fonte menor e logo abaixo. Por sugestão do revisor — e com a anuência do editor e do produtor — foram feitas pesquisas em grupos específicos de WhatsApp⁸ sobre qual título seria mais adequado ao produto. Foram consultados possíveis leitores, estudiosos da chamada literatura afro-brasileira. Esses grupos ajudaram-nos a entender a melhor aceitação do produto, ao menos do ponto de vista de sua embalagem. Não vamos discutir aqui os comentários postados porque não os temos mais. Procuramos produzir um livro em acordo com

⁸ Disponibilizamos a minuta da capa nos grupos do NEIA (Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade, da FALE-UFMG) e Literatura Afro-Latino-Americana (UFPR).

as propostas dos possíveis leitores. Há que se ressaltar que a estratégia ajudou a despertar curiosidade do público pelo estudo, o que foi possível perceber por meio das encomendas feitas à editora antes e nas semanas seguintes ao lançamento.

Arrisco dizer que, no caso específico, o revisor atuou como espécie de “primeiro editor”. Em primeiro lugar, ajudou a realizar pesquisa de mercado (ainda que tímida e específica). Em segundo lugar, ajudou a gerar demanda em pesquisadores para o produto a ser publicado. Evidentemente, há quem diga que o caso configura claro desvio de funções. O revisor realizou tarefas específicas do editor, sim, ao passo que, justamente por isso, conseguiu qualificar seu trabalho ao perceber a demanda de mercado. Não vou também discutir os limites da atuação do revisor, tampouco o acúmulo de funções deste profissional no mercado. Vou, sim, sustentar, com base nas evidências, que o revisor ajudou substancialmente a definir os rumos e sentidos do livro.

O revisor propôs alterações de sentido, as quais foram determinantes para a adequação epistemológica no campo de estudos. Atentou-se ao percurso arqueológico de determinado conceito utilizado ao longo do estudo. Nele, o produtor optou por resgatar os primeiros usos do termo “negrismo”.

Revisor: 1.1 Percursos do ~~negrismo~~. Sugiro que este subtítulo seja *Arqueologia do negrismo*. Não é esse o movimento? Assim, temos também que alterar o Sumário. Ele não veio para mim ainda. Gostaria de sugerir esta mudança. Assim, a alteração “casa” com a minha sugestão de título. O que acha de definir desta maneira?

Produtor: Podemos! Na verdade, o que faço é uma espécie de “escavação” dos usos e sentidos do conceito. Em seguida, proponho um sentido particular para a palavra *negrismo*.

Originalmente, o título da primeira seção do capítulo de abertura chamava-se “Percurso do negrismo”. Contudo, o movimento realizado pelo autor foi justamente o de escavar as origens do conceito, procurando sua arqueologia. Epistemologicamente, não se trata aqui apenas de contrapor “percurso” à “arqueologia”. Segundo o *Dicionário online de Português*, a palavra percurso quer dizer: “1 Ação ou efeito de percorrer. 2 Espaço percorrido. 3 Movimento num determinado espaço. 4 Qualquer itinerário” (<https://www.dicio.com.br/percurso>, acesso em 14 fev. 2017). Já *arqueologia* significa: 1. Ciência que trata das culturas e civilizações antigas e desaparecidas, estudando-as por meio de artefatos, fósseis, habitações, monumentos e outros testemunhos materiais que delas restaram” (<https://www.dicio.com.br/arqueologia>, acesso em 14 fev. 2017).

No estudo, o sentido atribuído ao movimento de recuperação do negrismo está associado à exploração dos “fósseis” do conceito, por meio dos “testemunhos” textuais encontrados. Para tanto, o produtor percorreu o cubismo, a literatura caribenha e os modernismos das primeiras décadas do século xx na América do Sul, incluindo o Brasil. Foram consultados dicionários, textos literários, missivas e reflexões teóricas de autores diversos e que tenham utilizado a palavra “negrismo”. Não se tratou, portanto, de resgatar itinerário, uma vez que este movimento pressupõe continuidade, justamente o que não ocorre com os usos do negrismo. O termo é utilizado em contextos diversos e por autores inumeráveis. Os significados para a palavra foram os mais díspares. Finalmente, restou ao produtor do estudo propor conceituação própria para o termo, a qual respondesse ao fenômeno estudado na tese. A observação do revisor, desta forma, ultrapassa os limites da varredura gramatical de maneira a penetrar o campo teórico do objeto revisado. O livro, resultado final da tese, trouxe como subtítulo da seção 1.1 a expressão “Arqueologia do negrismo”. Diferente do original, esta seção do livro trouxe parágrafo inicial explicitando a arqueologia do conceito, a partir da apropriação feita pelos cubistas em relação às máscaras tradicionais

africanas. Chegou-se, posteriormente, ao conceito de negrismo a partir do *corpus* formado pelo romance brasileiro do século xx (1928–1984), foco do estudo.

Em outro exemplo, o revisor percebeu um problema inicialmente no campo da ortografia, mas que poderia trazer implicações de ordem conceitual. Existe uma razão para isso: o trabalho revisado localiza-se no universo da História da Literatura. A proposta do estudo é justamente tentar mostrar os usos e sentidos do negrismo ao longo da Literatura Brasileira e demonstrar como ele se manifesta em determinados textos no âmbito do modernismo brasileiro. Vejamos:

Revisor: Há variações no corpo do texto quanto a essa expressão [história/História], que ora tem inicial maiúscula, ora minúscula. Padronizei o uso de caixa alta quando a expressão História é usada em contraposição à Literatura. Ok? ☺

Produtor: Ótimo! Você resolve um problema não só gramatical, mas epistêmico também. Assim, história fica como sinônimo de narrativa.

Aparentemente simplório, o problema da grafia do vocábulo em maiúsculo ou minúsculo poderia levar a incongruências na compreensão da mensagem. Se por um lado houve descuido do produtor, por outro, o revisor observou o problema e propôs-lhe solução. A grafia de História (com H maiúscula) conferiu precisão, pois, assim grafada, refere-se ao domínio do conhecimento e, portanto, usada e consonância com Literatura (com L maiúsculo) no trabalho. O uso de história (com h minúsculo) ficou circunscrito à sinonímia de narrativa. Do ponto de vista da precisão teórica, talvez o melhor teria sido trocar a palavra “história” por “narrativa”. Isso não desmerece o trabalho do revisor. Este, por sua vez, demonstrou amplo conhecimento não apenas dos meandros da língua portuguesa, mas também dos bastidores da produção acadêmica.

As alterações de sentido modificaram a mensagem original: no primeiro exemplo, delineou-se de modo preciso o percurso teórico que seria empreendido no capítulo 1 do trabalho. Já no exemplo 2, houve adequação de termos e conceitos, a fim de melhor delinear a mensagem respeitando os limites e particularidades do campo de conhecimento em que o estudo se enquadra. O poder decisório quanto à incorporação (ou não) das propostas de intervenção do revisor sempre coube ao produtor, aliás, como deve ser. O texto final sofreu alterações decisivas, as quais não foram pensadas pelo produtor e pelos demais leitores do original. Pode-se dizer, ao menos no caso estudado, que o revisor foi decisivo para a construção do sentido da versão em livro. A suplementação de sentido proposta foi pertinente e aceita pelo produtor. A revisão aqui se demonstrou técnica e preocupada com o objeto livro, o qual viria ser publicado.

Considerações finais

Há que se retomar a formulação foucaultiana acerca da autoria, a qual é entendida como função. Sendo assim, a função autor, segundo o estudioso, admite a intervenção de outros atores durante os ritos genéticos e editoriais que transformam um texto em produto. Ao mesmo tempo vale lembrar que, para Luciana Salazar (2008, p. 1; 2017), o autor é uma espécie de exercício de alteridade explícito nos textos, cujas diretrizes dizem respeito às limitações e flexibilidades de cada projeto de publicação. E, no âmbito destes ritos, o revisor é um dos agentes capazes de sugerir modificações específicas e decisivas para o objeto livro. Não seria exagerado admitir, portanto, que o revisor atua como *coescriba* (SALGADO, 2017) de determinados textos (resguardando limites e proporções), principalmente quando este profissional não se resume ao copidesque.

Não quero dizer com isso que o revisor compôs o texto primeiro juntamente com o produtor. Tampouco quero corroborar a dimensão

romântica da autoria, ou seja, aquela em que o produtor é a fonte de sentido e razão de ser do produto editorial. Menos ainda quero promover discussões de ordem jurídica, uma vez que o nome autoral constante na capa de um livro simboliza também a pessoa física responsável pelo conteúdo. Neste caso, a editora é corresponsável pelas implicações jurídicas dos conteúdos elaborados por seus autores. Reitero a minha posição: o revisor — como qualquer agente no âmbito dos ritos genéticos e editoriais — divide responsabilidades do ponto de vista da função autoria de determinado produto editorial. Não atribuo a autoria plena e restrita de um produto editorial apenas ao produtor. Arrisco dizer que nem mesmo o texto entregue à editora tenha sido resultado apenas da ação da mente do produtor. Para aquela versão tomar corpo quantas leituras e propostas de alteração foram feitas pelo orientador do trabalho? Quantas propostas de intervenção foram feitas na qualificação? E na defesa? Não vou problematizar o domínio intertextual inerente aos trabalhos acadêmicos. O que quero de novo salientar é que o revisor pode potencializar o texto em que atua. Certamente, admito que o revisor não tenha a obrigação de dar conta das especificidades técnicas de todas as áreas subjacentes aos textos com os quais trabalha. Se ele o fizer, tanto melhor. Se não, é possível realizar bom trabalho mesmo não conhecendo os bastidores de cada área.

Referências bibliográficas

- BAPTISTA, Patrícia Rodrigues Tanuri. Da interlocução à construção do *ethos*: a interação profissional entre autor e revisor de textos. **Scripta** (PUC-MG), v. 19, p. 369-385, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: _____. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Tradução Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2009. p. 264-298.
- HAMMES, Bruno Jorge. **O direito de propriedade intelectual**. 3. ed. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2002.
- MENEZES, Elisângela Dias. **Curso de direito autoral**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.
- MUNIZ JR., José de Souza. Revisor, um maldito: questões para o trabalho e para a pesquisa. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles; SOBRINHO, Jerônimo Coura; SILVA, Rogério Barbosa da (Orgs.). **Leitura e escrita em movimento**. São Paulo: Petrópolis, 2010. p. 269-289.
- OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. **Negrismo**: percursos e configurações em romances brasileiros do século xx (1928-1984). Belo Horizonte: Mazda Edições, 2014.
- SALGADO, Luciana Salazar. O autor e seu duplo nos ritos genéticos editoriais. **Revista Eutomia**, ano 1, n. 1, p. 525-546, 2008.
- _____. **Ritos genéticos editoriais**: autoria e textualização. São Paulo: Annablume, 2011.
- _____. **Quem mexeu no meu texto?** Questões contemporâneas de edição, preparação e reunião textual. Divinópolis, MG: Artigo A, 2017.

ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO: DO ARTIGO CIENTÍFICO AO ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Cibely Aguiar de Souza Sala¹

Introdução

Nas últimas décadas, houve um crescimento do espaço que a Ciência passou a ocupar na imprensa voltada a um público não especialista. Com isso, os saberes antes restritos ao âmbito dos cientistas passaram a circular, por intermédio da mídia impressa e digital, entre um público leigo em matéria científica.

Com a popularização da Ciência, os periódicos especializados em divulgação científica proliferaram. Atualmente, são muitas as revistas cuja finalidade é divulgar o conhecimento científico a esse público: *Superinteressante*, *Galileu*, *Ciência Hoje*, entre outras. Entretanto, há uma diferença substancial entre essas publicações: enquanto as duas primeiras precisam vender seu “produto”, assumindo o discurso da notícia (pois estão no campo do jornalismo comercial), periódicos como a *Ciência Hoje*, editada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

¹ Bacharel e licenciada em Letras – habilitação em Português pela Universidade de São Paulo. Pós-graduada em Docência da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz. Editora, preparadora e revisora de textos. Proprietária da ReCriar editorial. Preparadora de textos na Editora FTD.

(SBPC), buscam o “fortalecimento do prestígio da ciência e da comunidade científica no Brasil” (GRILLO, 2005, p. 5).

Para divulgar esse conhecimento, os textos veiculados nos periódicos que lhes servem de suporte devem caracterizar o gênero artigo de divulgação científica. É nesse ponto que se insere este trabalho, cujo objetivo é analisar as estratégias de retextualização realizadas na versão original (texto enviado pelos cientistas à revista *Ciência Hoje*) do artigo científico “As hidrelétricas do rio Madeira e os impactos socioambientais da eletrificação no Brasil” (MORET; FERREIRA, 2009) a fim de que passasse a configurar um artigo de divulgação científica.

A escolha de um artigo dessa revista justifica-se pelo fato de ela estar entre as mais representativas do que se tem produzido em matéria de divulgação científica no Brasil — bem como pelo fato de não estar subordinada à finalidade comercial. Além disso, diferentemente dos periódicos de divulgação científica do campo do jornalismo comercial, periódicos como a *Ciência Hoje* têm a maioria dos artigos escrita pelos próprios cientistas.

As perguntas a que se pretende responder com este trabalho são: que estratégias de retextualização foram usadas a fim de que o texto original, um artigo científico, passasse a caracterizar um artigo de divulgação científica? Como as alterações realizadas colaboram na construção de sentidos?

Características do artigo original

O artigo traz como tema uma questão científica e social bastante relevante: a geração de energia elétrica no Brasil por hidrelétricas e os problemas socioambientais decorrentes da construção de novas hidrelétricas no país, dando especial ênfase às hidrelétricas do Rio Madeira, na Amazônia.

Em termos estruturais globais, o texto é delimitado por itens e subitens, que fazem menção aos vários aspectos relacionados ao problema da instalação das hidrelétricas, sobretudo as do Rio Madeira. Inicialmente, há um resumo, em que os autores sintetizam o assunto que vão abordar, e uma introdução, na qual descrevem os problemas. Seguem-se os itens, delimitados por temas, por exemplo: como a eletricidade é produzida no Brasil; os impactos socioambientais da construção das hidrelétricas no Rio Madeira; o custo dessa construção; os impactos nas populações decorrentes da construção dessas hidrelétricas, entre outros. Por fim, há uma conclusão e sugestões para leitura.

Do ponto de vista linguístico, uma característica observada é o uso de uma linguagem técnica, cujo exemplo mais significativo é uma equação de energia ($E = \frac{1}{2} mv^2 + mgh$) apresentada no decorrer do texto para explicar a geração de energia elétrica. Apesar da preocupação dos autores em incluir uma legenda para explicar a fórmula, expressões técnicas como essa dificultam a compreensão do texto pelo leitor não especialista, sendo inapropriada para um texto de divulgação científica — cuja linguagem deve *aproximar* o leitor da temática científica abordada.

Além disso, há no texto muitas informações estatísticas, que também constituem barreiras para a fluência do texto e consequente entendimento do leitor. Entretanto, nota-se uma preocupação em garantir a veracidade das informações apresentadas, o que pode ser percebido, por exemplo, com a menção aos dados obtidos na ANEEL (Agência Nacional de Energia Elétrica), órgão de autoridade na área do conhecimento em questão. Isso mostra ao leitor o compromisso dos autores com as informações prestadas. Esse uso funciona como um elemento de persuasão no texto.

Do ponto de vista discursivo, é preciso considerar as condições de produção desse texto: o suporte e o local de circulação (já mencionados), seus interlocutores e sua função social.

De um lado da interlocução estão os autores, pesquisadores da Universidade Federal de Rondônia na área de Energia Renovável Sustentável (Artur de Souza Moret) e Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (Iremar Antônio Ferreira), que tratam do assunto com propriedade, trazendo um estudo de caso por eles analisado. O artigo é, portanto, resultado da pesquisa realizada por esses pesquisadores; os enunciadores são especialistas no assunto. Esse é o lugar social de onde falam os autores: lugar de quem tem autoridade, tem legitimidade social para falar do tema. A finalidade da escrita — sua função social — é divulgar o resultado dessa pesquisa.

As estratégias de retextualização

Se a finalidade do artigo de divulgação científica é divulgar o conhecimento científico a não especialistas, é fundamental que se considere o interlocutor, já que ele é o receptor da informação. Como esse interlocutor é alguém leigo em matéria científica, a linguagem deve ser acessível, sem uso de termos técnicos, com predominância de sequências explicativas — segundo Bronckart (2007), esse tipo de sequência tem o seguinte formato: constatação inicial, problematização, resolução, conclusão-avaliação.

Isso nos leva a concluir que as alterações visíveis no nível linguístico são da ordem do discurso — entendendo-se, na linha de Brandão (s.d.), que o *discurso* ultrapassa o nível puramente gramatical (no nível discursivo, importa sobretudo considerar os interlocutores e a situação em que o discurso é produzido); implica que os interlocutores tenham conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para compreendê-lo; é contextualizado; é produzido por um sujeito em torno do qual se organizam referências de tempo e de espaço; é uma forma de agir sobre o outro; lida com enunciados concretos (realmente produzidos); é regido pelo

princípio do dialogismo, isto é, implica sempre a presença de um interlocutor; é dialógico, pois um discurso sempre dialoga com outros discursos; tem efeito polifônico (heterogêneo), porque em cada discurso há uma multiplicidade de vozes; é construído em uma rede interdiscursiva.

Ao efetuar a retextualização, portanto, é necessário adequar o texto ao público leitor. Para isso, são consideradas as particularidades do gênero artigo de divulgação científica, como a presença de elementos didatizantes (exemplificações, comparações, metáforas, sinonímias, descrições, definições, nomeações), o caráter metalinguístico e dialógico e a linguagem não hermética. Mas as modificações são realizadas também em função do lugar social de onde fala o responsável pela retextualização: no caso em estudo, esse lugar é o de alguém que representa a revista e, portanto, deve garantir que a publicação seja de ótima qualidade e que atinja o maior número possível de leitores. Essa projeção (atingir e agradar o maior número de pessoas possível, buscando criar uma disposição afetiva favorável no público leitor) também influencia as escolhas lexicais, estilísticas etc. Assim, ao efetuar a retextualização, estão implícitos dois objetivos voltados ao leitor: agradá-lo e persuadi-lo.

Quando se fala em retextualização, deve-se destacar que falta consenso sobre as nuances entre as ações de retextualização, revisão, edição e reescrita. Para Marcuschi (2008), a retextualização é a tradução de uma modalidade à outra, mas na mesma língua, levando-se em conta aspectos de ordem linguístico-textual-discursiva e de ordem cognitiva.

Relativamente à reescrita, trata-se de nova versão de um mesmo texto, no âmbito da escrita-escrita. Segundo Fabre (1986), na reescrita são executadas as operações de *supressão*, *adição* (ou acréscimo), *deslocamento* e *substituição*.

Em nosso estudo, tomamos como base o modelo de retextualização proposto por Marcuschi (2008), adaptado para este trabalho. De acordo com o autor, a retextualização é “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido” (MARCUSCHI,

2008, p. 46). Em seu livro, ele trata da retextualização feita na passagem da fala para a escrita, mas mostra existirem quatro possibilidades de retextualização: fala–escrita; fala–fala; escrita–fala; escrita–escrita. Como afirma, embora seu modelo tenha sido usado para uma retextualização do oral para o escrito, ele pode ser estendido a outros tipos de retextualização — é por isso que vamos empregá-lo em nosso trabalho, que foca a retextualização escrita–escrita.

Do modelo de Marcuschi, consideramos, para análise, as seguintes estratégias de retextualização: *eliminação*, *inserção*, *reformulação* e *substituição*. Nesse sentido, aproximamos os conceitos de retextualização e reescrita. Ressalte-se que, além das modificações operadas por meio dessas estratégias, foram realizadas outras mudanças no texto — correções ortográficas, gramaticais, padronizações etc. — das quais não trataremos, já que não interferem na construção de sentidos.

Vamos analisar alguns exemplos.*

Texto original	Texto final (versão retextualizada)
<p>O planejamento do setor elétrico qualifica a demanda futura, indica as tecnologias e os combustíveis (insumos) que o mercado vai disponibilizar para o atendimento da demanda futura. Nesse, figuram com a maior quantidade de investimento poucas tecnologias (hidroeletricidade, termeletricidade com petróleo, gás natural e carvão) e combustíveis (água, gás natural, petróleo), também somente inserções na oferta, em detrimento de atuações na demanda que tem custos menores e resultados satisfatórios. Isso traz lucros para algu-</p>	<p>O planejamento do setor elétrico co brasileiro estima e qualifica a demanda futura, indica as tecnologias de produção e os combustíveis que cada uma deverá usar. Na estratégia adotada hoje no país, o maior volume de investimentos é concentrado em poucas tecnologias (hidroeletricidade e termeletricidade) e poucos combustíveis (água, gás natural, petróleo), e em intervenções na geração (oferta), com pouca atenção a medidas que atuem no consumo (demanda), que têm custos menores e resultados satisfatórios. Essa forma de pensar</p>

<p>mas e conseqüências negativas para outros. Entretanto, mais grave ainda são os <i>impactos</i> sócio-ambientais <i>negativos</i> que geram conflitos e que estão relacionados (diretamente) à <i>vertente</i> do planejamento adotado; baseada na dimensão, na concentração e na baixa quantidade de tecnologias e insumos (MORET, 2000)</p>	<p>traz lucros para algumas <i>atividades econômicas</i> e conseqüências negativas para outras. Entretanto, mais graves ainda são os <i>prejuízos</i> socioambientais relacionados à <i>linha</i> de planejamento adotada.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*traço indica eliminação; **vermelho** indica inserção; **verde** indica reformulação; **azul** indica substituição.

No modelo de Marcuschi, a *estratégia de eliminação* é a terceira operação, que consiste na “retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (*estratégia da eliminação* para uma condensação linguística)” (MARCUSCHI, 2008, p. 75). Como se percebe, é uma estratégia relacionada à retextualização oral–escrito, por meio da eliminação de marcas da oralidade. Para nosso modelo, essa estratégia dirá respeito a eliminações de outra ordem, as quais estão pautadas, sobretudo, na constituição do gênero artigo de divulgação científica.

Nesse sentido, no processo de retextualização, a primeira estratégia observada no texto original é a supressão das indicações que geralmente caracterizam um trabalho acadêmico: as expressões área de concentração, resumo, introdução e conclusão.

No exemplo anterior, essa estratégia é usada a favor da compreensão do texto pelo público leitor: eliminam-se termos técnicos (por exemplo, a palavra “insumos”), excluem-se os tipos de combustível usados na geração de energia pelas termelétricas (“petróleo, gás natural e carvão”), suprime-se a citação direta que figurava no texto original e sua referência bibliográfica, mantendo-se sua ideia geral.

Além da estratégia de eliminação, nota-se a *estratégia da inserção*. No modelo de Marcuschi, essa estratégia é a quarta operação, que consiste

na “introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos” (MARCUSCHI, 2008, p. 75). Adaptada ao nosso modelo de retextualização escrita–escrita, essa estratégia compreenderá a introdução de novos parágrafos, sem a modificação da ordem tópica, bem como a inserção de itens lexicais que objetivam contextualizar o leitor.

Observando globalmente a retextualização realizada, percebemos que há um número significativo de inclusões, inseridas no texto sobretudo com o objetivo de esclarecer trechos que não ficariam muito claros ao leitor não familiarizado com o tema. Assim, por exemplo, há inserções para indicar localização geográfica daquilo que é mencionado, datar informações (ancoragem temporal), indicar o significado de siglas, explicar termos técnicos e exemplificar.

No exemplo em análise, as inserções buscam especificar, tornando o texto o mais inteligível possível ao leitor. Especifica-se, na primeira linha, por exemplo, que não se trata de um setor elétrico qualquer, mas do setor elétrico *brasileiro* — o qual, mais que qualificar a demanda, estima-a. Da mesma forma, explica-se que as tecnologias referidas são tecnologias *de produção*. Explica-se, ainda, que oferta de energia é geração de energia, enquanto demanda é consumo — ou seja, esses termos técnicos são mantidos, mas acompanhados de uma explicação.

Segundo Koch (2003), as estratégias de inserção constituem estratégias de formulação, cuja função é de ordem cognitiva-interacional. Conforme explica:

As inserções têm, em geral, a função de facilitar a compreensão dos interlocutores, criando coordenadas para o estabelecimento de uma estrutura referencial, de modo que o material inserido não é supérfluo, isto é, não é eliminável sem prejuízo para a compreensão. Por meio da inserção, introduzem-se explicações ou justificativas, apresentam-se ilustrações ou exemplificações, fazem-se

comentários metaformativos que têm, muitas vezes, a função de melhor organizar o mundo textual. (KOCH, 2003, p. 39)

A *estratégia de reformulação* também está presente no trecho selecionado. No modelo de Marcuschi, essa estratégia corresponde à quinta operação, que consiste na “introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos” (MARCUSCHI, 2008, p. 75). Nas atividades de reformulação, tem-se uma paráfrase, que “refaz o texto de um formato linguístico para outro formato que diga algo equivalente (de um mínimo a um máximo de equivalência)” (MARCUSCHI, 2008, p. 75). Na retextualização, essa estratégia foi usada sobretudo para explicitar os referentes de pronomes demonstrativos.

Tal como estava no texto original, não se pode depreender a que se referem os pronomes *nesse* e *isso*. É para evitar a ambiguidade referencial que a reformulação é feita. No primeiro caso, explicita-se ao leitor que se está falando da estratégia adotada hoje no país (para contextualizar a informação, também são incluídos marcadores temporal e metonímico); no segundo caso, infere-se que o pronome se refere a uma forma de pensar. Em ambos os casos, porém, não há um referente explícito. Como, então, a reformulação é feita? O que está implicado nesse processo é uma atividade cognitiva fundamental no processo de retextualização: a compreensão.

Segundo Marcuschi,

para dizer de outro modo, [...] o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. (MARCUSCHI, 2008, p. 47)

Assim, ao ler e interpretar o texto original, quem faz a retextualização gera ideias, organiza-as e realiza seleções para dar forma àquilo que será dito. Com isso, a retextualização ganha o *status* de atividade autoral. E isso ocorre com muita frequência na estratégia de reformulação.

Vamos observar outro exemplo em que as estratégias de reformulação e inserção estão bastante presentes.

Texto original	Texto final (versão retextualizada)
<p>A matriz de energia elétrica Brasileira é composta por 70% hidroeletricidade, 10.7% gás, 4.2% petróleo, 4.1% biomassa, 1.8% nuclear, 1.4% carvão mineral, 0.3% eólica e 7% importado. Ou seja, os governos afirmam que a nossa matriz é limpa, entretanto ao verificarmos os dados, percebe-se que esta premissa não é verdadeira,</p>	<p>Na matriz de energia elétrica brasileira, em 2008 (já incluídas as importações), a geração hidrelétrica respondeu por 80% da oferta, a termelétrica por 19,9% e a eólica por 0,1%. Na termelétrica, o percentual pode ser dividido conforme o combustível usado na geração: gás natural (6,6%), biomassa (lenha, bagaço de cana e outros – 5,3%), derivados de petróleo (3,3%), energia nuclear (3,1%) e carvão mineral (1,6%). Esses dados são do Balanço Energético Nacional, do Ministério das Minas e Energia. Portanto, enquanto os governos afirmam que a matriz elétrica brasileira é ‘limpa’, os dados mostram que essa definição não é verdadeira.</p>

Ao tratar da produção da energia brasileira, os autores vão mostrar como essa matriz é composta. A exposição é bastante sintética; os dados não são “desmembrados”, o que dificulta o entendimento do leitor.

A compreensão das informações na versão retextualizada é facilitada. Primeiro, fala-se da porcentagem de cada uma das três formas de geração de energia: hidrelétrica, termelétrica e eólica. A termelétrica foi incluída

na versão retextualizada, como se observa. Os autores haviam especificado os tipos de combustível usados na geração de energia pelas termelétricas, o que, muito provavelmente, não faz parte do conhecimento do público leitor. É por isso que se insere, didaticamente, a informação: “Na termelétricidade, o percentual pode ser dividido conforme o combustível usado na geração”, discriminando, em seguida, cada um dos combustíveis usados nas termelétricas com sua porcentagem correspondente.

Além disso, há precisão ao elencar esses combustíveis: “gás natural” (no original, constava apenas “gás”), “derivados de petróleo” (e não apenas “petróleo”), “energia nuclear” (em vez de apenas “nuclear”). Também se explica o que é biomassa por meio da inclusão de exemplos: “lenha, bagaço de cana e outros”.

Com relação a esse trecho, também podemos notar que há uma diferença significativa nos dados percentuais. Sabemos, no entanto, que os novos dados utilizados na retextualização são confiáveis, já que há indicação de fonte segura, à qual se atribui a responsabilidade por tais dados. A fonte inserida (Balanço Energético Nacional, do Ministério das Minas e Energia) não só é confiável como tem autoridade legitimada, pois se trata do balanço de um órgão governamental, da esfera federal. Isso tem relação com o caráter argumentativo do artigo de divulgação científica. Nesse sentido, a versão retextualizada, ao recorrer a uma fonte legitimadora para embasar suas informações, é mais convincente, mais persuasiva que o texto original.

Nesse trecho, também há exemplos de substituições. No modelo de Marcuschi, as *estratégias de substituição* equivalem à sétima operação, consistindo no “tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 75).

No trecho, há uma substituição interessante: na versão retextualizada, o marcador “ou seja” é substituído pelo marcador “portanto”. No texto original, os autores entendem que se trata de uma reformulação do já dito, uma vez que usam o marcador de reformulação ou retomada

“ou seja”; na versão retextualizada, usa-se o articulador argumentativo “portanto” para tratar do posicionamento falso do governo: “Portanto, enquanto os governos afirmam que a matriz elétrica brasileira é ‘limpa’, os dados mostram que essa definição não é verdadeira [...]”. Essa substituição implica, em termos semânticos, um posicionamento argumentativo mais forte.

Além disso, são “os dados” que mostram esse falseamento. Nesse caso, temos um exemplo do que Leibruder (2003) trata como “dar voz aos objetos”, estratégia discursiva em que se preenche a posição do sujeito do discurso com o objeto, buscando-se uma pretensa neutralidade.

Ressalte-se, aliás, que na versão retextualizada há uma preocupação em atribuir responsabilidades ao que é dito, sobretudo quando se trata de dados. Os números intensificam os argumentos.

Para finalizar, vamos observar alguns exemplos de inserção em que são construídos novos sentidos no texto.

Texto original	Texto final (versão retextualizada)
A implantação das Hidrelétricas no rio Madeira (principal afluente do rio Amazonas no território brasileiro) não tem apenas a perspectiva da geração elétrica , mas também extensão da navegação acima da cidade de Porto Velho, [...]	A implantação das hidrelétricas no rio Madeira, um dos maiores afluentes do rio Amazonas no território brasileiro, não tem apenas o objetivo de gerar eletricidade , mas também o de estender a navegação além da cidade de Porto Velho, embora o governo tenha decidido não incluir as eclusas (para que os barcos transponham as barragens) no projeto original das usinas. O governo afirma que serão instaladas mais tarde.

Com a inserção de “embora”, um marcador de argumento forte, introduz-se uma contraposição ao que foi dito, denunciando a decisão governamental de não incluir eclusas no projeto original das usinas.

Soma-se a isso a frase seguinte à crítica anunciada: “O governo afirma que serão instaladas mais tarde”. O emprego da expressão traz a ideia de que a questão não é urgente, o que acentua a crítica ao governo.

No subitem “Questões econômicas e técnicas” da versão retextualizada, identificamos outra inserção bem significativa do ponto de vista da construção de sentidos:

Texto original	Texto final (versão retextualizada)
Durante a construção do empreendimento a mão-de-obra permanente <u>é</u> de 1.500 trabalhadores. Entre o primeiro e o terceiro ano de construção <u>há</u> contratação em larga escala de cerca de 15.000 trabalhadores e o “pico de contratação será de cerca de 20 mil trabalhadores somente no terceiro ano de obra e terá a duração de APENAS 3 MESES	Durante a construção do empreendimento a mão-de-obra permanente <u>será</u> de 1,5 mil trabalhadores, e entre o primeiro e o terceiro anos da construção <u>está prevista</u> a contratação de cerca de 15 mil trabalhadores <u>temporários</u> . <u>O pico de contratação – 20 mil trabalhadores – acontecerá no terceiro ano de obra e terá a duração de apenas três meses. O que essa imensa massa de trabalhadores fará após esse período?</u>

Com a inserção de pergunta retórica “O que essa imensa massa de trabalhadores fará após esse período?”, introduz-se uma problematização. É uma pergunta que desperta o leitor, comove, de certa forma, ao mesmo tempo em que incita o questionamento. A carga semântica dos itens lexicais escolhidos também é bastante forte: trata-se de uma “massa de trabalhadores”, o que é intensificado pelo acréscimo do adjetivo “imensa”.

Ressalte-se que em vários momentos são incluídos adjetivos que têm a função de buscar a adesão do leitor à causa defendida: é preciso que o leitor seja mobilizado com relação às consequências negativas decorrentes da construção das usinas, as quais atingem o ambiente, a economia, a população etc. Vejamos um exemplo representativo desse tipo de inserção.

Texto original	Texto final (versão retextualizada)
Impacto nas atividades econômicas dos ribeirinhos.	O impacto nas atividades econômicas das comunidades locais será dramático.

Conclusão

Da análise comparativa, foi possível chegar a algumas conclusões. A primeira delas é que, ao efetuar a retextualização, foram levadas em conta as particularidades do gênero. Por exemplo, no artigo de divulgação científica, a linguagem tende para um registro mais coloquial. É por esse motivo que os termos técnicos, quando não excluídos, são explicados por meio da paráfrase; é por isso também que são feitas exemplificações, comparações, descrições, nomeações: elementos que aproximam o leitor do tema a ser explorado.

A segunda é que as alterações visíveis no nível linguístico são da ordem do discurso. Portanto, as modificações são realizadas em função do propósito comunicativo, do leitor/interlocutor, do lugar social de onde se fala. Essa projeção também influencia as escolhas lexicais, estilísticas etc. Assim, a retextualização é feita com dois objetivos voltados ao leitor: agradá-lo e persuadi-lo.

Relativamente às estratégias, verificamos que a de eliminação tem o propósito de excluir termos técnicos, citações, redundâncias etc. A eliminação é, portanto, um mecanismo de condensação linguística.

Em relação à estratégia de substituição, foi possível constatar que se buscou substituir termos técnicos e itens lexicais. Trata-se de um mecanismo de precisão linguística.

A estratégia de inserção, por sua vez, tem o objetivo de inserir itens lexicais para contextualizar o leitor: indicar localização geográfica, datar

informações, exemplificar, atribuir responsabilidade enunciativa. Também observamos que as inserções têm um posicionamento argumentativo mais marcado: são introduzidos articuladores argumentativos fortes (“porque”, “embora”), adjetivos, pergunta retórica. Na maior parte dos casos, foram as inserções as responsáveis pela construção de novos sentidos no texto.

Já a estratégia de reformulação consiste nas paráfrases: as ideias são reformuladas e os referentes são explicitados. Esse tipo de estratégia está no nível da compreensão, sendo o que demanda maior complexidade.

Portanto, pela análise realizada, podemos aproximar as ações de retextualização e reescrita, pois ambas têm orientação discursiva, adaptam-se ao gênero e à situação comunicativa e colaboram na construção de sentidos.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Tradução de Maria Ermentina Galvão G. Pereira. 2. ed. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. **Polifonia** – Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Mestrado, n. 8, Cuiabá: Editora UFMT, s.d. Disponível em:
<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1127/891>>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- BRONCKART, Jean-Paul. Sequências e outras formas de planificação. In: _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos** – Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2007. p. 217-238.
- FABRE, Claudine. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 62, p. 59-79, Avril-Juin. 1986.
- FIAD, Raquel Salek; TRINDADE, Maria Laura. A escrita como trabalho. In: GRILLO, Sheila Vieira de Carvalho. A ciência na mídia e na escola. **Revista Intercâmbio**. São Paulo: PUC, 2005. 1CD.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.
- LEIBRUDER, Ana Paula. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. v. 5 (Aprender e ensinar com textos).
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- MORET, Artur de Souza; FERREIRA, Iremar Antônio. As hidrelétricas do rio Madeira e os impactos socioambientais da eletrificação no Brasil. **Revista Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 265, p. 46-52, nov. 2009.
- RIBEIRO, Ana Elisa; D'ANDREA, Carlos F. B. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas online – Atemática**, Juiz de Fora, v. 1, p. 64-74, jan. 2010.

A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD: DA INTERVENÇÃO DO REVISOR À REESCRITA DO PROFESSOR

Raquel Ribeiro Diniz¹

Introdução

Diversos são os trabalhos na área acadêmica, principalmente em Linguística Aplicada (LA), sobre revisão e reescrita em contexto de produção textual em sala de aula (cf. LEITE, 2012; OLIVEIRA, 2011). Esses trabalhos visam mostrar, entre outras coisas, a importância dessas atividades para o desenvolvimento de habilidades de escrita pelos alunos. Contudo, quando o sujeito, sendo um professor, já tem essas habilidades amadurecidas, a reescrita continua sendo importante? Qual a relevância da etapa de revisão que precede essa reescrita, especificamente no processo de produção de material didático para educação a distância (EaD)? Quem é o revisor de textos presente nessa etapa? Que tipo de intervenções ele faz? Quais as implicações causadas por suas interferências no texto? Que interação ocorre entre o revisor e o professor e como se dá a relação entre esses dois sujeitos?

¹ Graduada em Letras Português pela Universidade de Brasília, especialista em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Paraíba. Revisora de textos na Diretoria de Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), de 2012 a 2018.

Esses questionamentos surgiram de inquietações levantadas por mim na condição de revisora de textos e, principalmente, durante minha experiência com a revisão do material didático do curso de Licenciatura em Letras a distância de uma instituição pública de ensino da Paraíba, de 2012 a 2016. Dessa forma, com o intuito de tentar responder a essas indagações, o objetivo principal deste trabalho é evidenciar a interação entre o revisor de textos e o professor produtor desse texto (aqui chamado de “professor-autor”) no processo de elaboração do material didático citado.

Para tal, será analisada a produção inicial e a reescrita do professor-autor, bem como a intervenção do revisor nesse texto. A análise será subsidiada pelos conceitos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em relação, principalmente, às capacidades que se mobilizam na ação de linguagem (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; CRISTOVÃO, 2007; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Para dar conta do objetivo deste trabalho, também serão classificados os tipos de intervenção do revisor no texto do professor-autor, com base nas tipologias de Serafini (1994) e Ruiz (2001), visto que é por meio dessas intervenções que se dá a interação entre ambos os sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, tendo em vista seu escopo e desdobramentos, este estudo se insere na área da LA. Quanto à sua metodologia, tem caráter qualitativo-interpretativista e utiliza *corpus* documental, com objetivos exploratórios, o qual está composto por cinco textos de professores e disciplinas diversos, que fazem parte do material didático produzido para o curso supracitado entre 2012 e 2016.

No processo de produção desse material, a depender da carga horária de cada disciplina, havia, no mínimo, dois professores para elaborar as aulas (ou “capítulos”, quando esse material se torna um livro impresso ou digital). Antes de começarem a produção, os professores foram orientados em relação a todo o processo e receberam, além de uma aula-modelo, o *Guia de Elaboração do Material Didático*, desenvolvido por uma equipe

de professores do próprio curso, com o objetivo de apresentar o material a fim de padronizá-lo e nortear a escrita do texto.

A aula produzida pelo professor era postada na plataforma *on-line* de produção de material didático com um tempo mínimo de antecedência, visto que passaria por várias etapas antes de ser enviada ao aluno (e, posteriormente, impressa no formato de livro). Essas etapas eram: design instrucional, revisão, aprovação da revisão, diagramação, aprovação da diagramação, revisão final, conferência da revisão final, finalização e arquivamento.

O material didático para EaD

Sabe-se que o material didático para o ensino a distância tem dinâmica e características diversificadas das voltadas ao ensino presencial: “ele assume o papel de fio condutor, já que organiza o desenvolvimento e a dinâmica de todo o processo de ensino e aprendizagem” (CORRÊA, 2013, p. 129). Martins e Oliveira (2008, p. 8) afirmam que o material deve ser a “voz do professor” perante os alunos. Esse material necessita, dessa forma, ser autossuficiente e deve contemplar e estimular a autonomia, a interação e a interatividade.

De acordo com Corrêa (2013, p. 129-130):

[...] ao produzir e desenvolver materiais para EaD deve-se levar em consideração que o material didático necessita ser de fácil interpretação, com linguagem adequada ao público que pretende atender, não podendo ser “fechado”, ou seja, considerado como pronto e acabado, e sim, passível de adaptações e atualizações. Os mesmos devem permitir ao aluno estender seus conhecimentos para além do que está proposto, indicando, por exemplo, bibliografias complementares e atividades extras

que auxiliem o aluno a continuar sua pesquisa e aprendizado de forma autônoma.

É importante que o material didático forneça explicações claras a respeito dos objetivos de cada unidade ou módulo do curso, sendo esse aspecto essencial para que o aluno possa ter a dimensão dos objetivos que deve desenvolver e atingir e possa organizar suas ações para alcançar estes objetivos. Sob esta perspectiva, o material didático exerce papel importante na autonomia do aluno, facilitando, incentivando e orientando.

Enfim, o material didático é um recurso de comunicação pedagógica. Para que a comunicação aconteça, é necessário que o código utilizado seja comum tanto para o locutor quanto para o interlocutor, coincidindo a interpretação de um com o significado dado pelo outro. Dessa forma, a fim de se promover essa interlocução, deve-se dar uma atenção especial ao processo de elaboração desse material, principalmente quando se trata de EaD, pois, nessa modalidade, o material didático é responsável pela organização, desenvolvimento e dinâmica de todo o processo educativo. Ou seja, o material didático para EaD deve ser planejado, desenvolvido e aplicado respeitando-se as características e especificidades que a modalidade exige.

O revisor de textos

Sobre a escrita, Koch (1997) aponta que esta deve ser uma atividade organizada em quatro níveis de operações: planejamento, textualidade, revisão e reescrita ou refação. Independentemente de o produtor do texto já ter desenvolvidas ou não habilidades de escrita, para seu texto atingir o objetivo e alcançar o interlocutor, é necessária, além da reescrita, a revisão textual, pois essa etapa propicia o reexame crítico do texto produzido e possibilita modificações.

Sabe-se que escrever não é uma atividade fácil, é um processo que exige esforço, disciplina, atenção e paciência. Em razão do vínculo com o texto, às vezes o autor se torna insensível aos erros e não consegue verificar quais mecanismos linguístico-discursivos irão melhor compor seu texto. É aí, então, que entra a figura do revisor de textos.

De acordo com Chartier (2002, p. 27), antigamente, cabia ao “corrector” (ou revisor) a “preparação do manuscrito para a composição”. Esse profissional é “o editor de texto que acrescenta letras maiúsculas, acentos e sinais de pontuação e que deste modo padroniza a ortografia e estabelece convenções tipográficas”. Segundo Moxon (apud CHARTIER, 2002), revisor é aquele que “examina a prova e confere a pontuação, os itálicos, as capitulares ou qualquer erro que possa restar, ou possa ter sido cometido pelo compositor”. Paredes (apud CHARTIER, 2002) descreve o corretor/revisor como o profissional a quem cabia “entender o conceito daquilo que o autor mandava imprimir” e, “de acordo com tal conceito, aplicar a pontuação correta, procurar ‘descuidos’ do autor e corrigir os erros do tipógrafo [...]”.

Verifica-se, com essas definições sobre o revisor de textos, um equívoco no conceito das atribuições que cabem a esse profissional, uma vez que este é visto, na maioria das vezes, como aquele que corrige “acentos e sinais de pontuação” e “padroniza a ortografia”, isto é, aquele que corrige o texto com base apenas em padrões pré-estabelecidos por gramáticas e manuais.

O revisor de textos é, assim, mais que um simples “corretor”: ele é o profissional que realiza, no texto do outro, operações de leitura, avaliação e intervenção, essa última por intermédio de processos de adição, supressão, substituição e deslocamento, diretamente no texto ou por meio de comentários. O revisor verifica, além dos aspectos microestruturais (ortografia, regência, concordância, pontuação, colocação pronominal), a composição textual, a hierarquia das informações, o ordenamento das ideias, a coesão e a coerência textuais, a articulação entre as partes do texto, a adequação da linguagem, entre outros, ou seja, aspectos linguístico-discursivos.

Embasamento teórico

Para a análise dos dados, o presente estudo se baseou nos postulados teóricos do ISD em relação ao conceito de ação de linguagem e às capacidades que se mobilizam nela. A abordagem do ISD parte do pressuposto de que o estudo da língua deve se pautar nas diferentes ações de linguagem. A partir dessa perspectiva, Bronckart (1999) analisa a linguagem como prática social, com inspiração em Bakhtin e Volochinov (2009), considerando os aspectos referentes às condições de produção dos enunciados, à enunciação e ao contexto.

Dessa forma, retoma-se que toda atividade de linguagem é coletiva e social, de forma que é no agir comunicativo (HABERMAS, 2003) que compartilhamos os conhecimentos humanos e confirmamos efetivamente as avaliações dos mundos objetivo, social e subjetivo, isto é, o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e instituições e o mundo subjetivo das vivências e dos sentimentos. As relações com esses três mundos estão presentes, ainda que não na mesma medida, em todas as interações sociais.

Todas essas implicações auxiliam na compreensão das influências que as representações sociais exercem sobre o agente-produtor no processo de produção textual. Necessário se faz considerar as diferenciações e as variações existentes no meio social em que o sujeito está inserido. Deve-se considerar não apenas as representações do produtor sobre o que foi produzido, mas também as representações sobre o tipo de atividade em que ele está envolvido.

De acordo com o ISD, ação de linguagem é uma ação significativa na qual há um agente, motivo, intenção e capacidade. Os textos são a materialização empírica da ação de linguagem e toda ação de linguagem implica diversas capacidades da parte do sujeito:

[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos

discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004 [1997]).

Ainda sobre essas capacidades de linguagem, Cristovão (2007, p. 263) as considera “como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem como instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem”. Essas capacidades de linguagem são as categorias de análise por meio das quais os textos são analisados neste trabalho, divididas em três tipos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Capacidades de linguagem

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Possibilitam ao sujeito adaptar seu texto à situação de ação de linguagem (conteúdo temático e contextos físico, social e subjetivo) e ao gênero textual (que, neste caso, é uma aula produzida para compor o material didático de um curso superior a distância).	Possibilitam ao sujeito escolher a infraestrutura geral de um texto (tipos de discurso, sequências, planificação, plano geral, elaboração de conteúdos). Entram aqui aspectos relacionados à estrutura sequencial e linear do texto e à organização do conteúdo temático.	Possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção do texto, a saber: os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal), os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) e os elementos microestruturais (construção de enunciados, orações e períodos e escolha de itens lexicais).

Fonte: Adaptado de CRISTOVÃO (2007, p. 263).

Na análise dos textos, também se fez necessário classificar os tipos de intervenção que o revisor de texto realiza, visto que é por meio dessas interferências que se dá a interação entre revisor e autor. Para Serafini (1994), as intervenções podem ser do tipo *resolutivo* — quando o revisor resolve os problemas encontrados no texto; *indicativo* — o revisor apenas assinala os problemas; e *classificatório* — o revisor utiliza metalinguagem para indicar os problemas. Ruiz (2001) expande essas categorias e propõe a revisão do tipo *textual-interativo*, quando há uma interlocução entre revisor e autor, com sugestões e discussões sobre aspectos do texto. Nos excertos analisados, houve a ocorrência de três tipos de intervenções, descritos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Tipos de intervenção

Tipos de intervenção	Descrição
Resolutiva	O revisor executa a alteração (adição, subtração, substituição e deslocamento) diretamente no texto, por meio de ferramenta específica de revisão do próprio programa de edição de textos.
Indicativa	O revisor, por meio de comentários curtos deixados ao longo do texto e às vezes sem muita interação, faz sugestões diretas voltadas aos aspectos tanto microestruturais quanto linguístico-discursivos
Textual-interativa	Verifica-se uma interlocução entre revisor e professor, por meio de comentários mais longos, referentes principalmente aos aspectos linguístico-discursivos do texto.

Fonte: Adaptado de SERAFINI (1994) e RUIZ (2001).

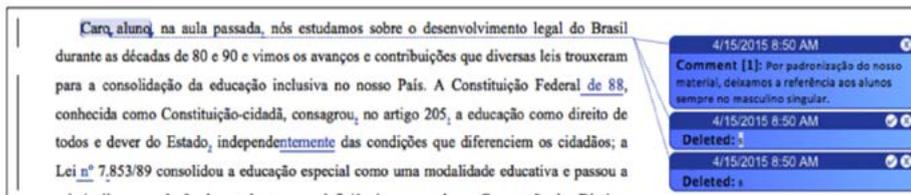
Note-se que, durante a análise, não foram encontradas intervenções do tipo classificatório, tendo em vista que o revisor não utiliza códigos/símbolos, previamente acordados com o professor-autor, no momento de sua revisão.

Análise dos dados

A análise dos dados encontrados ocorrerá da seguinte forma: primeiramente, serão apresentados excertos de textos em sua versão original, junto com a intervenção da revisão, englobados nas categorias de análise expostas. Em seguida, serão apresentados os textos em sua versão reescrita, com acatamento ou não das sugestões da revisão. Simultaneamente às discussões dos exemplos, pretende-se evidenciar a interação entre revisor e professor-autor no processo de produção do material didático em tela.

Capacidades de ação

As capacidades de ação englobam a situação de ação de linguagem e o gênero textual, bem como a adequação do nível de linguagem e a padronização/normalização do material para o destinatário final — o aluno de EaD. Vejam-se abaixo dois excertos que se inserem nesta categoria



The image shows a screenshot of a text editor interface. On the left, there is a text area with the following content: "Caro aluno, na aula passada, nós estudamos sobre o desenvolvimento legal do Brasil durante as décadas de 80 e 90 e vimos os avanços e contribuições que diversas leis trouxeram para a consolidação da educação inclusiva no nosso País. A Constituição Federal de 88, conhecida como Constituição-cidadã, consagrou, no artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado, independentemente das condições que diferenciem os cidadãos; a Lei n.º 7.853/89 consolidou a educação especial como uma modalidade educativa e passou a". On the right, there is a comment box with three entries. The first entry is a comment: "Comment [1]: Por padronização do nosso material, deixamos a referência aos alunos sempre no masculino singular." The second and third entries are marked as "Deleted:".

Figura 1 – Texto 1.

O texto 1 demonstra uma alteração realizada pelo revisor com foco na padronização do material didático e na adequação da linguagem ao destinatário, por isso a capacidade de linguagem mobilizada é a de ação. Aqui o revisor optou, ainda, pelo tipo resolutivo de revisão, por meio do qual realizou a alteração diretamente no texto, porém ele também deixou um comentário (intervenção textual-interativa) explicando o porquê da alteração, provavelmente com o intuito de o professor-autor não cometer o mesmo desvio na elaboração de aulas futuras (“Por padronização do material, deixamos a referência aos alunos sempre no masculino singular”). Nota-se, assim, que há casos nos quais mais de uma intervenção pode ocorrer ao mesmo tempo, como forma de reforçar a revisão efetuada.

Outro excerto que exemplifica a categoria das capacidades de ação é o que segue:

Objetivos da aprendizagem

1. Conhecer um pouco da história dos países africanos de Língua Portuguesa;
2. Discutir e desconstruir visões estereotipadas sobre a África e os africanos;
3. Promover o diálogo entre as experiências de vida e memória de um escritor angolano e os diferentes caminhos seguidos pelas literaturas africanas durante e após a colonização portuguesa.

Comment [1]: Quem seria este escritor? O professor Não há, na aula, nenhum tópico que se refira a este autor e, conseqüentemente, a este item dos objetivos. Sugiro rever este ponto, tomando como base o resumo da aula na seção Trocando em revólver.

Figura 2 – Texto 2-a.

1 OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

- Conhecer um pouco da história dos países africanos de Língua Portuguesa;
- Discutir e desconstruir visões estereotipadas sobre a África e os africanos;
- Promover o diálogo entre as experiências de vida e memória de escritores africanos e os diferentes caminhos seguidos pelas literaturas africanas durante e após a colonização portuguesa.

Figura 3 – Texto 2-b.

No texto 2-a (versão original), verifica-se que o revisor interage com o professor-autor por meio de um comentário sobre o conteúdo da aula, pois houve menção a um tópico (“um escritor angolano”) que não foi abordado durante a aula. O professor-autor concorda com o comentário, como pode ser visto no texto 2-b (versão reescrita), e executa a modificação no texto, substituindo o tópico não abordado por “escritores africanos”. Nota-se que essa alteração foi realizada no aspecto microestrutural do texto (inserção do plural), porém afetou diretamente o enunciado, pois agora o tópico mencionado passou a integrar o assunto da aula. Logo, mesmo que haja, aqui neste trabalho, a separação das categorias de análise para uma melhor didatização do conteúdo apresentado, percebe-se que elas estão imbricadas.

Capacidades discursivas

As capacidades discursivas se relacionam à infraestrutura geral de um texto, ou seja, aspectos referentes à estrutura sequencial e linear do texto e à organização do conteúdo temático. Os textos que se seguem exemplificam este tipo de capacidade.

Mesmo quando nos distanciamos das literaturas orais e entramos no campo da poesia escrita, as relações íntimas entre poesia e canção permanecem. Os sons produzidos na fala servem para que poetas como Craveirinha e ficcionistas como Mia Couto, para citar apenas dois escritores, criem e recriem palavras, numa junção entre palavra e voz, a qual alimenta a imaginação dos leitores e constrói uma nova língua que não é mais o português do colonizador.

O tambor é não apenas o elemento produtor do ritmo africano, mas também o órgão funcional, onde tornam possíveis e estáveis os contactos entre os indivíduos. E, também, o elemento encarregado de unir, no mesmo espaço, o percurso histórico do grupo com os seus problemas actuais imediatos. (MARGARIDO, 1980, p. 496).

7/3/2015 3:09 PM
Deleted: r

7/3/2015 3:09 PM
Deleted: r

7/3/2015 3:33 PM
Comment [4]: Fazer referência, no parágrafo anterior, a esta citação, e retomá-la depois, explicando-a, num parágrafo posterior à citação.

Figura 4 – Texto 3-a.

Em contextos de escolarização da leitura literária, seja no ensino formal ou em espaços como bibliotecas e salas de leitura, o entrelaçamento da poesia e da música promove experiências ricas e gratificantes. A música e a dança conhecemos de alguns países africanos, principalmente os sons dos tambores, podem promover um encontro de culturas e a discussão sobre as relações que unem brasileiros e africanos.

Para Alfredo Margarido:

O tambor é não apenas o elemento produtor do ritmo africano, mas também o órgão funcional, onde tornam possíveis e estáveis os contactos entre os indivíduos. E, também, o elemento encarregado de unir, no mesmo espaço, o percurso histórico do grupo com os seus problemas actuais imediatos. (MARGARIDO, 1980, p. 496).

Em muitas canções populares como sambas, cocos, loas de maracatu, ou ainda em músicas de protesto, o que ouvimos é um convite para lutar por igualdade e justiça. Em países como Moçambique e Angola, os sons dos tambores e as canções populares denunciavam desmandos da organização colonial e clamavam os homens e mulheres para o engajamento na luta armada. Mas o som dos tambores também chamava para a festa, para as danças e para o avivamento da esperança.

Figura 5 – Texto 3-b.

No texto 3-a (versão original), o professor inseriu uma citação sem fazer referência a ela no parágrafo anterior e sem retomá-la em um parágrafo subsequente, o que deixou a citação “solta”, sem nenhuma finalidade de estar ali. Após a intervenção do revisor, por meio de um comentário bem injuntivo informando o que deveria ser feito (“Fazer referência, no parágrafo anterior, a esta citação, e retomá-la depois, explicando-a, num parágrafo posterior à citação”), o professor-autor realizou as modificações (texto 3-b), acrescentando dois parágrafos, um antes e um depois da citação, conforme solicitado pelo revisor. Ou seja, a interferência do revisor e a alteração realizada pelo professor incidiram diretamente sobre a estrutura sequencial do texto e alteraram seu conteúdo temático, logo, a capacidade de linguagem mobilizada foi a discursiva.

Capacidades linguístico-discursivas

As capacidades linguístico-discursivas englobam os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos e os elementos microestruturais. Este tipo de capacidade foi o que apresentou mais ocorrências nos textos analisados, principalmente em relação aos aspectos microestruturais, provavelmente por serem desvios mais pontuais e localizados num nível mais superficial do texto. Pela sua maior ocorrência, o tipo predominante de intervenção utilizado aqui foi a resolutiva e, de certa forma, foi também a revisão mais acatada pelos professores, devido à facilidade proporcionada pelo uso da ferramenta de revisão do programa de edição de texto, que possibilita ao sujeito aceitar ou rejeitar a alteração com apenas um clique, como pode ser visto no exemplo abaixo:

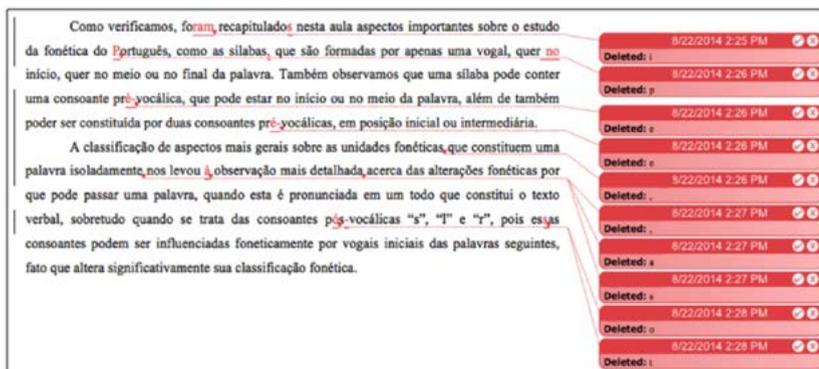


Figura 6 – Texto 4.

Nesse exemplo do texto 4, verificam-se desvios referentes à capacidade linguístico-discursiva, que incidem sobre os mecanismos de textualização (concordância verbal) e sobre os elementos microestruturais (pontuação, acentuação, ortografia). O revisor fez as alterações diretamente no texto, excluindo e adicionando letras e palavras, utilizando-se

da revisão resolutiva, como pode ser visto nas marcações no próprio texto e nos balões indicativos.

Veja-se outra ocorrência que exemplifica a mobilização da capacidade linguístico-discursiva:

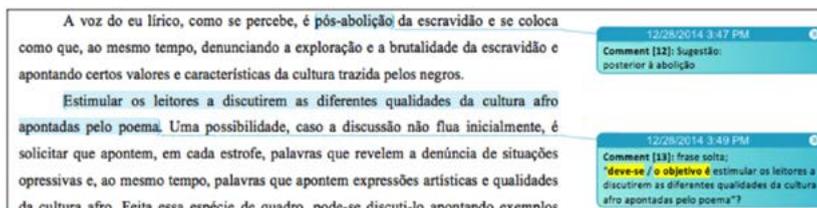


Figura 7 - Texto 5-a.

A voz do eu lírico, como se percebe, é pós-abolição da escravidão e se coloca como que, ao mesmo tempo, denunciando a exploração e a brutalidade da escravidão e apontando certos valores e características da cultura trazida pelos negros.

É preciso estimular os leitores a discutirem as diferentes qualidades da cultura afro apontadas pelo poema. Uma possibilidade, caso a discussão não flua

Figura 8 - Texto 5-b.

No texto 5-a, verifica-se a utilização do tipo indicativo de revisão, no qual o revisor faz sugestões de nível linguístico-discursivo, por meio de comentários diretos, sem muita interação com o professor. No primeiro comentário, o revisor sugere a troca de “pós-abolição” por “posterior à abolição”, o que não foi acatado pelo professor-autor (cf. Figura 8 - texto 5-b), pois este manteve a expressão no texto reescrito. No segundo comentário, o revisor informa que a frase está “solta” e dá duas sugestões de alteração ao professor-autor (“deve-se” e “o objetivo é”), e este modifica seu texto, aceitando a indicação de erro do revisor, mas não suas sugestões, pois reescreve a frase utilizando outra forma de coesão (“É preciso”).

Considerações finais

Para que a educação a distância seja realmente eficaz, há vários aspectos importantes que merecem atenção e um deles é o cuidado que se deve ter com o material didático, uma vez que o texto deve suprir a presença física do professor. Assim sendo, diante do exposto neste trabalho, nota-se a importância das etapas de revisão e reescrita, bem como dos sujeitos envolvidos nessas etapas, dentro do processo de elaboração do material didático de um curso superior na modalidade a distância, pela própria natureza do curso e também para que se tenha um produto final com qualidade e facilitador da aprendizagem, auxiliando na formação acadêmica do aluno.

Há momentos em que a interferência do revisor não se faz de forma muito interativa, por exemplo, quando é realizada por meio da revisão resolutive ou indicativa, mas, mesmo assim, a interlocução entre revisor e professor existe e é proveitosa, visto que ambos têm um mesmo objetivo nesse processo e visam a um destinatário em comum do material: o aluno da EaD. Assim, a revisão promove não só a “assepsia” gramatical, mas também alterações no campo linguístico-discursivo e estrutural do texto.

Percebe-se, ainda, que a atividade de reescrita está ligada também ao nível de conhecimento da língua pelo professor-autor. Mesmo a maioria dos professores sendo da área de Letras, o revisor evita usar termos técnicos e de difícil compreensão, a fim de facilitar o entendimento e o acatamento da intervenção do revisor pelo professor-autor. Poucas foram as ocorrências de não acatamento.

Conclui-se também que a reescrita do professor-autor não deixa de ser um processo de reflexão sobre a escrita só porque ele é professor. A reflexão não é o objetivo principal, mas também ocorre, visto que o professor-autor pensará a respeito das intervenções do revisor e até mesmo não repetirá o erro numa produção textual futura. A reescrita também torna o professor-autor em um autocorretor do seu próprio texto, pois ele é sujeito ativo na construção do conhecimento (Cf. LEITE, 2012, p. 143).

Pelo que foi apresentado, percebe-se, dessa forma, que a intervenção do revisor não é uma atividade puramente objetiva, pois este, *na e pela* linguagem, se constitui como sujeito. Ele não atua simplesmente na esfera da língua, visto que sua revisão não se reduz a meras correções ortográficas no texto e tem natureza discursiva. A revisão é feita pensando-se no contexto de produção do texto, tanto físico (lugar e momento de produção, emissor e receptor) quanto sociossubjetivo (lugar social, enunciador, destinatário e objetivo) e no gênero textual (material didático de curso superior a distância).

Enfim, a revisão focaliza o texto em sua dimensão plena, englobando as diferentes capacidades de linguagem, e a interação que ocorre entre revisor e professor-autor contribui beneficentemente para que o material didático atenda aos seus propósitos pedagógicos e contemple, consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem do aluno, tornando a revisão e a reescrita etapas indispensáveis no processo de elaboração desse material.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.
- CHARTIER, Roger. **Do palco à página. Publicar teatro e ler romances na Época Moderna – séculos XVI-XVIII**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.
- CORRÊA, Michele Antunes. Os materiais didáticos como recursos fundamentais de potencialização da qualidade do ensino e aprendizagem na EaD. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, v. 6, n.1. p. 125-140. Florianópolis, SC, 2013.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 257-273.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- LEITE, Evandro Gonçalves. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 141-177. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 17.

- MARTINS, Jana Gonçalves; OLIVEIRA, Nadia Fátima de. **Material didático**: desconstruindo o ontem para construir o hoje e o amanhã. [S.l:s.n.], 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/512200834611PM.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta B. de Mattos. São Paulo: Globo, 2001.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1997].

SOBRE O OFÍCIO DO REVISOR DE MATERIAL DIDÁTICO¹

Hélia de Jesus Gonsaga²

Heloísa Schiavo³

No ano 2000, Mário Lago — ator, poeta, compositor, escritor —, em entrevista dada ao professor Pasquale Cipro Neto, no programa *Nossa Língua Portuguesa* da TV Cultura, queixava-se do revisor de seu livro *16 linhas cravadas* pela troca de um pronome oblíquo átono na primeira pessoa do singular, “me”, pelo pronome reflexivo “se”. O verbo “suicidar-se” — indica a norma-padrão — deve ser pronominal reflexivo; assim, em vez de manter “Adélia suicidou-**me**”, essencial para a história, o revisor trocou por “Adélia suicidou-**se**”. Após um comentário do professor Pasquale, lembrando que Millôr Fernandes dizia ser “contra a pena de

¹ Título homônimo ao da comunicação apresentada durante o III Fórum Nacional sobre a Formação e a Atuação Profissional do Revisor de Textos (UFSCar, São Carlos, 16 e 17 de março de 2017). Agradecemos a leitura cuidadosa e essencial de Maria Cristina C. L. Pereira e de Claudia Loureiro Virgílio Edreira — e também a cada um que trabalha cotidianamente conosco e divide os desafios e os prazeres de nossa profissão.

² Hélia de Jesus Gonsaga é gerente do Departamento de Revisão da SOMOS Educação. Trabalha há mais de 40 anos com revisão e preparação de textos. É graduada em Letras, com habilitação em Português e Inglês, pelas Faculdades Associadas do Ipiranga (FAI).

³ Heloísa Schiavo é revisora e preparadora de textos desde 2010. Trabalha no mercado editorial há 17 anos e atualmente na SOMOS Educação. É graduada em Administração de Empresas (USP) e em Letras (USP), com habilitação em Português, e cursa Filosofia (USP).

morte, com exceção de revisor”, Mário Lago acrescentou então: “e eu digo que o revisor é um sífilítico que faz filho na mulher dos outros” (CIPRO NETO, 2000, 9:50-11:46).

O escritor, tradutor e revisor Rodolfo Walsh, em sua “Advertência do autor” no início de seu livro *Variações em vermelho*, assim se pronunciou a respeito do fato de seu personagem Daniel Hernández ser, ao mesmo tempo, um (talentoso) detetive amador e um revisor profissional:

Acho que nunca se tentou o elogio do revisor de provas, e talvez seja desnecessário. Mas sem dúvida todas as faculdades de que D. H. se valeu na investigação de casos criminais eram faculdades desenvolvidas ao máximo no exercício diário de sua profissão: a observação, a minuciosidade, a fantasia (tão necessária, *v.g.*, para interpretar certas traduções ou obras originais), e sobretudo essa estranha capacidade de colocar-se simultaneamente em diversos planos que o revisor tarimbado exerce quando vai atentando, em sua leitura, para a *limpeza tipográfica*, o *sentido*, a *boa sintaxe* e a *fidelidade da versão*. (WALSH, 2010, p. 8, grifo nosso)

Quem sabe Rodolfo Walsh, lembrando-nos dos comentários de Mário Lago, do professor Pasquale e de muitos outros que saem na imprensa quando algo de errado é descoberto em um livro, não tenha feito de um revisor — aquele que é sempre o culpado — um detetive — *o profissional que soluciona problemas insolúveis* para a média das pessoas — como uma inversão irônica que evidencia a própria essência do labor de revisão?

O revisor de textos é um profissional muitas vezes desvalorizado dentro e fora do mercado editorial por desconhecerem seu trabalho. Assim, com base em nossa experiência tanto em revisão como em gerenciamento de um departamento de revisão, e também em bibliografia (técnica e acadêmica) relevante para a reflexão e análise de nosso cotidiano,

buscamos discutir este tema: afinal, qual é o ofício do revisor de material didático? É importante frisar que por material didático entendemos aqui especificamente o livro didático, impresso ou digital, direcionado a alunos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2 e Ensino Médio).

Obviamente, não é possível esgotar o assunto em apenas um capítulo, já que a prática da profissão se modifica com constância, principalmente em decorrência, entre outros fatores, dos avanços tecnológicos e das mudanças organizacionais das editoras e instituições de ensino. Justamente por isso, no título deste capítulo ressaltamos a preposição “sobre”, indicando que é uma visão entre as tantas outras desse ofício.

O livro didático é um instrumento mediador no processo de aprendizagem e, por sua vez, um produto bastante mediado por todos os atores envolvidos diretamente em sua produção: diretores e gestores editoriais, editores, *designers*, diagramadores, preparadores, revisores, cartógrafos, iconógrafos. Com base no perfil dos principais públicos leitores do livro didático (professores e alunos com diferentes graus de proficiência), na estratégia de mercado, no orçamento e nas condições básicas para aprovação em programas governamentais, definidas pelo MEC em editais, as intervenções editoriais direcionam várias decisões, entre as quais as relacionadas a formato, projeto visual, quantidade de páginas e de cores, cortes ou acréscimos nos textos, tipos de imagem que podem, devem ou não devem, ser utilizados. Quanto a este último ponto, é importante lembrar que livros didáticos não devem trazer em suas imagens propagandas ou marcas de produtos sem que estas estejam muito bem contextualizadas e tenham uma função didática bastante específica. Além disso, esses livros, sobretudo aqueles que vão ser avaliados pelo governo, não podem ser tendenciosos politicamente (ainda que a tendência política e ideológica do autor, mais que perpassar, de modo indireto embase todo o conteúdo do livro). A mediação editorial constante (tanto na fase de planejamento quanto durante toda a produção do livro), portanto, faz parte de nossa prática diária.

Em geral, editoras de material didático apresentam uma estrutura grande se comparada à de outras editoras (como as de livros de literatura e universitários) — algo diretamente associado à necessidade de uma organização complexa para a produção de grande quantidade de livros em um curto espaço de tempo: livros que precisam ser colocados em circulação rapidamente e que, além do pouco tempo para serem produzidos, têm um ciclo de vida muito breve (em média, ficam defasados após quatro anos). Enfim, trabalha-se muito para construir escritos que não são feitos para durar, que envelhecem rapidamente; escritos destinados a serem apagados e reformulados após cumprirem sua função com uma geração de estudantes.

Cada livro implica a produção de diversas imagens, a escolha e a aquisição de direitos autorais de textos e imagens de terceiros e controle para minimizar erros em um processo em que grande quantidade de provas circula em um curto período. Quando se trata de livros para programas governamentais, o prazo entre a divulgação do edital e a entrega de protótipos a serem enviados para avaliação é bastante apertado, em média 120 dias. Como exemplo, entre o final de 2014 e o início de 2015, para o PNL D de 2017, foram inscritos 72 volumes para o Ensino Fundamental 2 pelas duas editoras do grupo SOMOS na época. Ou seja: uma produção de 72 livros em 120 dias. E, para a produção dos chamados livros de mercado privado — vendas não governamentais —, o prazo entre a entrega de originais e a entrega de protótipos de divulgação para campanha de volta às aulas não é muito diferente.

Embora o autor, em condições ideais, possa trabalhar anos na elaboração de um livro, os originais geralmente são entregues para edição muito próximo dos prazos de fechamento da produção propriamente dita. E quando isso ocorre (prática cada vez mais comum no mercado editorial de didáticos, considerando que o prazo entre a divulgação do edital de compra de livros por meio de programas governamentais e a entrega dos livros prontos para avaliação diminuíram consideravelmente), o Editorial precisa liberar o texto rapidamente para a diagramação a fim de cumprir

os prazos estabelecidos pelo planejamento editorial e, em decorrência disso, corta-se a única fase ainda aparentemente possível de ser cortada sem grandes consequências (e só aparentemente, como vamos mostrar abaixo): a fase de preparação de texto (ou preparação de originais).

A preparação de texto é feita após a edição e antes da diagramação do texto. Conforme indica Cristina Yamazaki (e esta nos parece uma definição bastante adequada para a prática atual do mercado editorial), essa etapa tem como objetivo:

[...] uniformizar a apresentação e a organização do texto editado, por meio de uma normatização ortotipográfica [concernente ao uso de caixa-alta e caixa-baixa, abreviaturas, símbolos, realces gráficos, peso de títulos e subtítulos, entre outros⁴], editorial, gramatical e estilística. (YAMAZAKI, 2009, p. 117)

Desse modo, não havendo a preparação — validada posteriormente pelo(s) autor(es) e pelo Editorial antes da diagramação — o tempo de processo de revisão de provas e o número de provas até o livro ser considerado pronto para impressão aumentam em relação a um processo completo, que tenha todas as fases de elaboração textual anteriores à diagramação. Isso porque, além das questões inerentes à função do revisor, este deverá também enfrentar aquelas não resolvidas pelo preparador. Ou seja, ganha-se um pouco de tempo em uma fase e perde-se muito mais em outra.

⁴ A palavra ortotipografia, indica Yamazaki, apesar de não ter sido encontrada na bibliografia em língua portuguesa, foi empregada na dissertação por ser precisa ao transmitir o conceito de uma das fases da preparação e, assim, a autora emprestou-a do espanhol (corrección ortotipográfica) e do francês (correction orthotypographique). Jean-Pierre Lacroux, autor do dicionário Orthotypographia, observa acerca da formação dessa palavra no francês: “uma palavra-valise sutil: ortho[graphie] + typographie. Ela é perfeita para designar o exercício das prescrições ao mesmo tempo ortográficas e tipográficas [...]” (apud YAMAZAKI, 2009, p. 118, nota 1).

*

Cristina Yamazaki, em sua dissertação de Mestrado pela ECA-USP, defendida em 2009, *Edição de texto na produção editorial de livros*, logo no início deixa claro, mais do que é, o que não é revisar, preparar e editar um texto:

Revisar, preparar e editar um texto não é corrigi-lo. Não se trata de eliminar os erros do texto. [Isso também faz parte, mas “na medida em que o erro pode prejudicar a legibilidade textual ou visual” (p. 95)]. O revisor, o preparador e o editor de texto não são obrigados a saber tudo de gramática.

Dominar as normas gramaticais ou ter conhecimento enciclopédico não define se alguém pode ser revisor, preparador ou editor de texto.

O que pode parecer intuição na verdade é prática e técnica, mesmo que aplicada de forma inconsciente. (YAMAZAKI, 2009, p. 93)

Não apenas concordamos com essas negativas, em que a autora embasa toda a sua dissertação, como as constatamos diariamente. Suas conclusões a respeito das competências do revisor também são relevantes:

[...] o revisor pode não ter compromisso com o conteúdo, mas, por ser o profissional do processo editorial mais comprometido com a correção normativa do texto, é necessário que apresente competências *não só gramaticais, mas também textuais e enciclopédicas* — ou seja, as mesmas competências necessárias ao editor de texto e ao preparador. Pois a revisão de provas pode exigir um conhecimento gramatical, textual, enciclopédico para lidar com um erro aparentemente simples e óbvio. (YAMAZAKI, 2009, p. 150, grifos nossos)

Para esclarecer, Yamazaki chama “competência textual” tanto o entendimento de fatores linguísticos e conceituais (como coerência e coesão), quanto o conhecimento que o revisor tem das habilidades e competências do leitor — por exemplo, um revisor conhecer o currículo básico trabalhado em uma coleção e o ano escolar e a idade do aluno a quem um livro é direcionado. A autora denomina “competência enciclopédica” aquela que tem relação direta com a formação ou bagagem cultural do revisor (YAMAZAKI, 2009, p. 139).

O que distinguiria o editor de textos, o preparador e o revisor, segundo a autora, portanto, não seriam essas três competências, mas a *profundidade e a quantidade de intervenções* e também a técnica de *leitura tipográfica*, tanto a microtipográfica quanto a macrotipográfica (YAMAZAKI, 2009, p. 152).

A microtipografia geralmente não é percebida pelo leitor e ocupa-se das unidades (da letra, do espaço entre letras e palavras e entre palavras e linhas); e a macrotipografia relaciona-se com a composição dos elementos tipográficos de um livro e o *layout*, como a definição de hierarquias de texto, de títulos, de legendas, de imagens, seções, entre outros (CULLEN, 2012, p. 14).

Plínio Martins Filho vai, em certa medida, ao encontro do que Yamazaki indica como atributos de um revisor de provas, apesar de pensar no revisor ideal (e diríamos idealizado):

Com ótimo grau de instrução, cultura geral, bons conhecimentos técnicos de composição gráfica, boa capacidade de atenção e concentração, noções básicas de grego, latim e das principais línguas modernas (inglês, espanhol, francês, alemão etc.), mas, sobretudo, domínio completo da língua portuguesa, esse profissional tem como função prezar não apenas pela correção ortográfica e gramatical do texto, mas também por sua harmonia com o projeto visual do livro.

[...]

Em princípio, o revisor de provas não está autorizado a fazer alterações no texto: caso tenha dúvidas, deve consultar o editor ou o autor. No entanto, é importante que desenvolva o hábito de pesquisa e consulta, principalmente a dicionários, enciclopédias e, atualmente, *sites* confiáveis e de referência para sanar dúvidas mais comuns, contribuindo para agilizar o processo de edição. (MARTINS, 2016, p. 225-226)

Como diz Martins, o revisor de provas não está autorizado a fazer alterações no texto — e aqui podemos acrescentar: alterações que influenciem de alguma forma no conteúdo — sem o aval do editor ou do autor. Dele, contudo, são esperadas sugestões consideráveis de melhorias textuais e, como mencionamos acima, caso o original não tenha passado por uma preparação de originais e o revisor precise suprir essa falta, espera-se, ainda, alto nível de intervenções relacionadas à normatização ortotipográfica, editorial, gramatical e estilística.

O revisor de livros didáticos geralmente não se depara com textos em que a norma-padrão pode ser subvertida seguindo padrões complexos, como o estilo do autor, que pode definir, por exemplo, se um revisor deve manter vírgulas ou a grafia de palavras que fogem ao que é estabelecido pela norma-padrão da língua — algo comum na revisão de textos literários. Na realidade, ele costuma, até mesmo, ter uma posição relativamente conservadora quanto à língua escrita (sugestões de que as frases fiquem na ordem direta, que o raciocínio textual siga uma lógica linear, entre outras); porém, precisa ser sensível às mudanças morais (de costumes e hábitos) e de narrativas históricas da sociedade, para poder indicar possíveis problemas. Entre os vários exemplos que poderíamos citar, não é historicamente correto, na narrativa atual, dizer que o Brasil foi “descoberto” (no território, já havia habitantes antes de 1500); é preciso verificar o uso inclusivo de terminologias de deficiências e trocar termos

em desuso por outros atuais. Além disso, é essencial ter de forma muito clara as competências básicas esperadas dos leitores, nas diversas disciplinas, segundo o nível escolar associado a determinado livro (portanto, dentro de determinado sistema escolar) e as formas mais adequadas para transmitir conteúdos de acordo com essas competências do leitor e também com a faixa etária para a qual o livro é destinado. Ou seja, a lista de exemplos do que esse profissional precisa observar é bastante extensa.

Associada a essas questões, como os prazos são curtos, a pressão que os revisores sofrem é bastante alta. O Departamento de Revisão absorve os problemas surgidos durante a produção do livro e que não são resolvidos por motivos diversos. É, conseqüentemente, o departamento que costuma ser o “gargalo” da produção; e também é nele que os atrasos da cadeia produtiva devem ser tirados. Mesmo com essa pressão, o revisor precisa se preocupar em não deixar passar eventuais falhas do editor, iconógrafo, cartógrafo, diagramador, além de suas próprias. Tem a responsabilidade de enxergar, conferir e validar elementos específicos do livro diagramado e do material conexo a ele, como o Manual do Professor, entre outros. Todos esses elementos e mais aqueles referentes diretamente à leitura tipográfica são complexos e bastante significativos em livros didáticos.

Quanto aos padrões tipográficos, aparentemente de pouca importância, Sophie Brissaud os defende dizendo ser necessário:

[...] ter se iniciado um pouco nos padrões tipográficos, pelo menos um pouco, para se dar conta a que ponto esses pequenos sinais impalpáveis (caixa-alta, caixa-baixa etc.) condicionam de forma subconsciente a própria leitura de pessoas que não conhecem nada disso. (BRISAUD, 1998, p. 41, tradução nossa)

Roger Chartier ressalta, sobre isso, outro aspecto: a importância desses padrões tipográficos na mediação entre o autor e o leitor, transmitindo, juntamente com outros elementos estruturais do texto (como o

uso de parágrafos mais curtos ou mais longos), o modo esperado que o leitor empregue esse texto e a ideia que o autor tem sobre o público-alvo leitor, sobre si mesmo (autoimagem) e sobre a relação dele com outros autores. No caso de editoras de livros didáticos (não poderíamos dizer que isso está restrito a elas, mas é delas que temos experiência para falar), esse papel do autor muitas vezes se confunde com o da editora como empresa, “pessoa” (ainda que jurídica) — sendo esse papel algumas vezes até mesmo transferido para ela:

[...] os textos, quaisquer que sejam, quando são interrogados não mais somente como textos, transmitem uma informação sobre o seu modo de emprego. [...] a separação em parágrafos [...] [pode] ser muito reveladora da intenção de difusão, por exemplo: um texto de longos parágrafos endereça-se a um público mais selecionado que um texto separado em parágrafos pequenos. Isso repousa sobre a hipótese de que um público mais popular demandará um discurso mais descontínuo etc. Assim, a oposição entre o longo e o curto, que pode manifestar-se de múltiplas formas, é uma indicação sobre o público visado e, ao mesmo tempo, sobre a ideia que o autor tem dele mesmo, de sua relação com os outros autores. Outro exemplo, toda a simbologia do grafismo [...]. Penso num exemplo entre mil, aquele do itálico, e mais genericamente em todos os signos que se destinam a manifestar a importância do que se diz, a dizer ao leitor “aí é preciso prestar atenção nisto que digo”, a colocação em maiúscula, os títulos, os subtítulos etc., que são igualmente uma intenção de manipular a recepção. Há portanto uma maneira de ler o texto que permite saber que se quer fazer que o leitor faça. (CHARTIER, 1996, p. 235)

*

Cada uma das impressões (ou arquivos) do texto do livro diagramado, feitas durante o processo editorial, as provas, deve ser revisada. A profundidade e a quantidade de intervenções costumam (e deveriam) diminuir da primeira para a segunda prova, e assim consecutivamente. Em um processo ideal, a terceira prova já estaria “limpa” — sem emendas (correções, dúvidas e sugestões) de revisão —, pronta para passar por uma checagem final e seguir para a gráfica. Assim, espera-se que o revisor da terceira prova de um livro faça menos emendas do que um revisor da segunda prova. Isso, porém, não é regra e depende muito de outros fatores — por exemplo, se o autor ou editor precisar inserir muitas mudanças de texto e de estrutura textual após a diagramação, uma terceira prova pode se tornar, no processo, novamente uma primeira prova.

Basicamente, são necessárias, em qualquer fase do trabalho, as emendas que apontam e corrigem erros gramaticais, discrepâncias em relação a normatizações estabelecidas pelo projeto visual do livro e pelos padrões da editora, problemas tipográficos que podem dificultar a leitura do público leitor esperado e erros de conteúdo. Após a inserção de imagens, não importa em que fase o trabalho esteja, deve ser feita a checagem de legendas, cotas, remissões, entre outras. As emendas mais complexas, que envolvem sugestões consideráveis de intervenção no texto e na diagramação, teoricamente devem ficar restritas à primeira prova e, no máximo, à segunda, reservando às últimas provas emendas relativas à correção gramatical e eventuais deslizes de padronização quanto ao projeto gráfico do livro e àquelas que a Arte eventualmente não tenha feito.

As intervenções feitas pelo revisor devem ter como objetivo tornar o texto revisado um livro legível (adequado ao leitor esperado), harmônico e com conteúdo bem cuidado. Emendas prolixas, confusas ou feitas somente por questão de preferência pessoal em geral são dispensáveis,

já que possivelmente serão descartadas por quem receber o trabalho: ou por falta de tempo de ler textos longos, ou por não compreensão do pedido ou da sugestão. Martins toca nesse ponto quando ressalta: “O revisor não deve hesitar em fazer perguntas, mas deve fazê-las de maneira concisa, clara e oportuna” (MARTINS, 2016, p. 227).

O revisor também precisa tomar consciência de que emendas de conteúdo e de estrutura muito constantes e profundas podem indicar que ele está editando, e não revisando. Nesses casos, é recomendável avisar o responsável pelo trabalho (como o coordenador de revisão ou o editor, dependendo da estrutura da empresa), seja para ter um prazo maior (e ganhar adequadamente para o trabalho extra que vai realizar), seja para receber instruções quanto ao que deve deixar de verificar para respeitar as condições estabelecidas para o trabalho.

A elaboração de uma lista de dúvidas recorrentes e problemas mais graves encontrados nas provas, após a revisão de dois capítulos, por exemplo, é muito útil quando essas questões são resolvidas por quem coordena o trabalho da Revisão. Isso pode diminuir consideravelmente o número de emendas e/ou sinalizar um grave problema logo no início, além de contribuir para que o trabalho fique visualmente limpo e bem organizado, sem excesso de marcações e comentários, com observações de fato relevantes, o que o torna mais bem recebido por quem vai pegá-lo na fase posterior, oferecendo menos risco de problemas ocasionados por ruídos de comunicação.

Mas como saber que um trabalho está finalizado, que nada mais resta a ser feito, que um livro está fechado, pronto para ser publicado?

Fazer livros, diferentemente de fazer um único tipo de produto cuja qualidade e produtividade podem ser mensuradas conforme adequação a um conjunto-padrão de normas técnicas rígidas de gestão, carrega todo o encanto da variação: cada obra é um produto diferente com inúmeras variáveis nem sempre padronizáveis. Além disso, o principal material de que é feito um texto — ideias — não é padronizável. A produção de cada

obra, por isso, carrega também a angústia do erro. Os prazos imperam nas editoras, principalmente nas de livros didáticos, e quem dita quando o trabalho acaba são eles, os prazos — cedo ou tarde todos os revisores aprendem isso, apesar de ainda manterem como essência de seu ofício a língua como pátria e se identificarem secretamente com Raimundo Silva, o revisor de Saramago, em *História do cerco de Lisboa*, no diálogo dele com o autor do livro em que está trabalhando:

[...] vá aos autores, [...] e verá como eles lhe respondem com o aplaudido apólogo de Apeles e o sapateiro, quando o operário apontou o erro na sandália de uma figura e depois, tendo verificado que o artista emendara o desacerto, se aventurou a dar opiniões sobre a anatomia do joelho, Foi então que Apeles, furioso com o impertinente, lhe disse Não suba o sapateiro acima da chinela, frase histórica, Ninguém gosta que lhe olhem por cima do muro do quintal, Neste caso, o Apeles tinha razão, Talvez mas só enquanto não viesse examinar a pintura um sábio anatomista, Você é definitivamente céptico, Todos os autores são Apeles, mas a tentação do sapateiro é a mais comum entre os humanos, enfim, só o revisor aprendeu que o trabalho de emendar é o único que nunca se acabará no mundo, [...]. (SARAMAGO, 1989, p. 14)

Referências bibliográficas

- BRISSAUD, Sophie. La lecture angoissée ou la mort du correcteur. **Cahiers GUTenberg**, n. 31, décembre 1998, p. 38-42.
- CHARTIER, Roger; BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CIPRO NETO, Pasquale. Nossa língua portuguesa. Entrevista com Mário Lago. **TV Cultura**, 2000. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/video/me003926.mp4>. Acesso em: 7 jan. 2017.
- CULLEN, Kristin. **Design Elements, Typography Fundamentals: A Graphic Style Manual for Understanding How Typography Affects Design**. Beverly: Rockport Publishers, 2012.
- MARTINS FILHO, Plínio. **Manual de editoração e estilo**. Campinas: Ed. da Unicamp; São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2016.
- SARAMAGO, José. **História do cerco de Lisboa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- WALSH, Rodolfo. **Variações em vermelho**. Tradução de Sérgio Molina e Rubia Prates Goldoni. São Paulo: Editora 34, 2010.
- YAMAZAKI, Cristina. **Edição de texto na produção editorial de livros: distinções e definições**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2009.

TREZ1 RAZÕ3S POR QUÊ¹

Paulo Anízio Martins de Souza²

Não posso forçar ninguém a ir até lá, mas, se você estiver a fim de entender o que aconteceu, então siga as estrelas. Ou, se preferir, jogue fora o mapa. E eu nunca vou ficar sabendo.

— Hannah Baker, personagem de *13 Reasons Why*.

Manuais de redação e tira-dúvidas gramaticais, como os de Sacconi e o *Manual de Redação da Presidência da República*, aos quais tivemos acesso no exercício da função de revisor de texto, acabaram por nos estimular à elaboração de dois trabalhos de conclusão de curso na área de Letras.

Neles, a pauta principal foi a de enfocar possíveis mitos linguísticos presentes em publicações dessa natureza. Para isso, partimos de uma vertente funcional e pragmática de língua, que a vê como um instrumento de interação social, não isolada, portanto, de sua utilização. Forma diversa de como é vista pela vertente formalista, para a qual a língua se restringe a um código com propósito unicamente comunicativo.

¹ Livre tradução e adaptação do título *13 Reasons Why*, da série cinematográfica da Netflix baseada na obra de Jay Asher e que é estilizado pelo canal, que a exhibe como *Thirteen Reasons Why*.

² Licenciado em Letras pela UFPA (2001), com especialização em Poética da Linguagem pela UFT (2013), em Revisão de Texto pela PUC-Minas (2015). Atua como revisor de texto na Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins (ALETO) desde 2006.

Agora nossa proposta, neste capítulo, será fazer, com alguns ajustes e modificações, uma compilação desses trabalhos, enumerando algumas das “razões por quê”³ tanto o *Manual de Redação da Presidência da República*, doravante MRPR ou *Manual*, quanto Sacconi (2011) seriam obras de caráter formalista, cujo uso provavelmente requer, tanto do revisor consulente, quanto do usuário em geral, uma certa reserva em relação às prescrições e recomendações expostas.

As “razões por quê” envolvendo o MRPR

1) Confusão e imprecisão

Na parte voltada às questões estritamente linguísticas do *Manual*, chama a atenção o fato de a ambiguidade ser tratada na parte de sintaxe, não na de semântica, e a parte que seria de semântica restringir-se a listas de homônimos e parônimos e de expressões a evitar e de uso recomendável.

Embora o capítulo 1 fale de impessoalidade, em nenhum momento trata dos recursos para alcançá-la, como o uso de modalizadores, formas impessoais do verbo, voz passiva, sujeito indeterminado etc. Situação análoga se dá quando o mesmo capítulo aborda a clareza dos textos oficiais, não tratando de noções de coerência e coesão textuais, fatores de textualidade, esses que nos parecem caros ao desenvolvimento do assunto.

³ O título alude à série citada, numa analogia às inverdades que se propagam de forma irrefletida e precipitada sobre determinado tema ou pessoa. No caso deste trabalho, as inverdades decorrem de uma orientação formalista de língua e de gramática, que costuma vê-las sob o prisma do senso comum, isto é: em um sentido estrito e, em geral, como termos sinônimos.

2) Tratamento homogeneizante do destinatário



Figura 1 – Vocativo uniformizador.

Fonte: Imagem elaborada pelo autor.

O MRPR apresenta como os envolvidos nas comunicações oficiais o serviço público ou o conjunto de cidadãos, com a orientação de que eles sejam entendidos de forma homogênea e assim tratados.

Percebe-se, assim, que o tratamento impessoal que deve ser dado aos assuntos que constam das comunicações oficiais decorre:

[...]

b) da impessoalidade de quem recebe a comunicação, com *duas* possibilidades: ela pode ser dirigida a *um cidadão*, sempre concebido como público, ou a *outro órgão público*. Nos dois casos, temos um destinatário *concebido* de forma *homogênea* e impessoal. (BRASIL, 2002, p. 4, grifos nossos)

Mais adiante parece apontar, ainda que incidentalmente, para certa diversidade, quando se refere à possibilidade de a comunicação oficial envolver ministério, secretaria, departamento, divisão, serviço, seção e/ou outro órgão público, do Executivo ou dos outros Poderes da União. Os destinatários, porém, parecem continuar sendo tratados de forma monolítica.

No caso da redação oficial, quem comunica é sempre o Serviço Público (*este ou aquele Ministério, Secretaria, Departamento, Divisão, Serviço, Seção*); o que se comunica é sempre algum assunto relativo às atribuições do órgão que comunica; o destinatário dessa comunicação ou é o público, o conjunto de cidadãos, ou *outro órgão público, do Executivo ou dos outros Poderes da União*. (BRASIL, 2002, p. 4, grifos nossos)

Lançando à questão um olhar funcional e pragmático de língua em relação à figura desse pretenso receptor, não parece possível deixar de considerar que, na verdade, o que o MRPR deveria considerar seriam os sujeitos reais em situações concretas, ocupantes de lugares sociais de onde falam e ouvem, sujeitos esses dos quais fala, por exemplo, Travaglia (2009).

3) Linguagem superestimada

Uma anunciada linguagem adequada parece ser vista como necessariamente eficaz, garantidora da obediência da legislação e do entendimento das comunicações e dos atos oficiais. O emprego de “só” e da oração subordinada na passagem a seguir parecem comprovar essa impressão.

Os atos oficiais, aqui entendidos como atos de caráter normativo, ou estabelecem regras para a conduta dos cidadãos, ou regulam o funcionamento dos órgãos públicos, *o que só é alcançado se em sua elaboração for empregada a linguagem adequada*. O mesmo se dá com os expedientes oficiais, cuja finalidade precípua é a de informar com clareza e objetividade. (BRASIL, 2002, p. 5, grifo nosso)

Na verdade, o que pode acontecer, interessa-nos observar, é de os falantes deixarem de usufruir dos serviços públicos exatamente por não conseguirem compreender a linguagem utilizada pelos órgãos públicos (BAGNO, 2009, p. 30-31); a linguagem empregada nas leis públicas não alcançar todos os cidadãos e, quando alcança, dar margem a interpretações várias, pela não absoluta obviedade e explicitude da linguagem convencional (CAGLIARI, 2003, p. 80); e a compreensão não se resumir a um uso correto e eficiente da língua, mas passar por conhecimento de mundo compartilhado (PERINI, 2002, p. 67).

O próprio MRPR parece reconhecer os limites dessa linguagem adequada, embora implicitamente e *en passant*:

Na revisão de um expediente, deve-se avaliar, ainda, se ele será de fácil compreensão por seu destinatário. *O que nos parece óbvio pode ser desconhecido por terceiros*. O domínio que adquirimos sobre certos assuntos em decorrência de nossa experiência profissional muitas vezes faz com que os tomemos como de conhecimento geral, o que nem sempre é verdade. (BRASIL, 2002, p. 6, grifo nosso)

4) Noção duvidosa de clareza textual

Vejamos como o MRPR define um texto claro:

Pode-se definir como claro aquele texto que possibilita *imediate compreensão pelo leitor*. No entanto a clareza não é algo que se atinja por si só: ela depende *estritamente* das demais características da redação oficial. (BRASIL, 2002, p. 6, grifos nossos)

A partir do que vimos na “razão por quê” anterior, podemos considerar que a compreensão do que lemos, em se tratando de texto no sentido mais estrito do termo,⁴ passaria não apenas por um código linguístico ou uma linguagem convencional, mas também pela partilha de um conhecimento de mundo entre os envolvidos na comunicação.

E como expõe Costa Val: “O sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido por locutor e alocutário a cada interação, a cada ‘acontecimento’ de uso da língua” (COSTA VAL, 2004, p. 2). Ou como diz a metáfora de Beaugrande citada pela autora:

[...] a sequência de sons que nós realmente ouvimos ou lemos é como a ponta de um iceberg — uma pequena porção da matéria e da energia dentro da qual uma enorme quantidade de informação foi ‘condensada’ por um falante ou escritor e está pronta para ser ‘amplificada’ por um ouvinte ou leitor. (BEAUGRANDE apud COSTA VAL, 2000, p. 46-47)

Tendo por base essas colocações, acreditamos que poderíamos questionar a possibilidade dessa “imediate compreensão do leitor”. Mas não apenas isso. O *Manual*, além de propalar essa instantânea clareza textual, mesmo com o considerando de que não seja algo que por si mesmo se atinja, expõe que a clareza dependeria *estritamente* das demais características da redação oficial, a saber, impessoalidade, uso do padrão culto de linguagem, clareza, concisão, formalidade e uniformidade, dando-se

⁴ Ver COSTA VAL (2004) para um maior entendimento de texto na atualidade.

novamente o uso de um advérbio que parece comprometer uma relativização da questão, como vimos na “razão por quê” anterior com a ocorrência de “só”.

As “razões por quê”⁵ envolvendo Sacconi (2011)

1) Apresentação de supostos erros contradizendo a si mesmo e a outros autores

Na prescrição, o autor parece contraindicar um determinado caso de concordância verbal, confundindo língua com gramática normativa, mas, em Scherre (2008), vamos encontrar gramáticos, entre os quais o próprio Sacconi, que dão guarida à tal concordância.

A TURMA “GOSTARAM” DO JOGO
E da língua? Da língua, a turma não *gosta*?
(SACCONI, 2011, p. 207, Prescrição: A turma “gostaram” do jogo, grifos do autor)

Embora com restrições quando o sujeito da construção está imediatamente antes do verbo, gramáticas normativas as mais diversas registram o uso de verbo no plural com sujeitos coletivos singulares, sob a denominação de “concordância de palavras para sentido” (BECHARA, 1999: 555); “silepse de número” (CUNHA & CINTRA, 1985: 614; CEGALLA, 1991: 521; NICOLA & INFANTE, 1995: 380); “concordância ideológica” (ROCHA LIMA, 1969: 418-423); “concordância siléptica ou lógica” (ALMEIDA, 1992: 442); “silepse ou concordância ideológica”

⁵ Convém lembrar que tais “razões por quê” foram observadas a partir de características elencadas por BAGNO (2001).

(FARACO & MOURA, 1992: 414); “concordância irregular ou figurada” (Sacconi, 1994: 387-388). (SCHERRE, 2008, p. 47-48, grifo nosso)

2) *Pressão estatística ignorada*

Na prescrição, embora o autor sustente que não encontra a pronúncia paroxítona da palavra “cateter” em nenhuma publicação séria, afirma que tal ocorrência seria comum entre os jornalistas brasileiros e, segundo descreve, entre os médicos também. Nem por isso, deixa de considerar a forma oxítona como a única possível.

Em prescrições semelhantes a essa, ele chega a ser peremptório ao afirmar que determinadas palavras e/ou expressões “não existem”, trazendo exemplos, contudo, que só comprovam a existência do que supostamente “não existe”.

CATETER (COMO SE PRONUNCIA CORRETAMENTE?)

Pronuncia-se corretamente catetér: a palavra é oxítona, ou seja, tem tonicidade na última sílaba. O plural, cateteres, é que é paroxítono: catéteres. Não há sequer um livro, não há sequer um dicionário, não há sequer uma publicação séria que tenha como registro “catéter” nem “catéteres”. Mas os jornalistas brasileiros continuam pronunciando erradamente essa palavra [...] Mas não são apenas os jornalistas que cometem tal impropriedade, chamada silabada; todos os médicos (note: todos os médicos) vivem dizendo o que não devem. (SACCONI, 2011, p. 127)

3) Rigidez e inflexibilidade de regras gramaticais

Entre o obrigatório de Sacconi (2011) e a possibilidade apresentada por Cegalla (2008), parece evidente o tom rígido e inflexível do primeiro. O que nos fez ver em Souza (2013) semelhança com o personagem Aldrovando Cantagalo, de “O colocador de pronomes”, de Monteiro Lobato.

UM DOS QUE

Esta expressão leva o verbo *obrigatoriamente* ao plural, no português contemporâneo: Sou um dos que mais trabalham aqui. Você é um dos que mais reclamam, porém, um dos que menos ajudam. Manuel foi um dos que mais me incentivaram.

A mídia brasileira ainda não tomou conhecimento do assunto. Tanto é que só usa o singular com tal expressão. (SACCONI, 2011, p. 151, grifo nosso)

UM DOS QUE, UMA DAS QUE

Quando, em orações adjetivas restritivas, o pronome que vem antecedido de um dos ou expressão análoga, o verbo da oração adjetiva flexiona-se, em regra, no plural: “O príncipe foi um dos que despertaram mais cedo.” (Alexandre Herculano) [...] Essa é a concordância lógica, geralmente preferida pelos escritores modernos. Todavia, não é prática condenável fugir ao rigor da lógica gramatical e usar o verbo da oração adjetiva no singular (fazendo-o concordar com a palavra um), quando se deseja destacar o indivíduo do grupo, dando-se a entender que ele sobressaiu ou sobressai aos demais: Ele é um desses parasitas que vive à custa dos outros. (CEGALLA, 2008, p. 457)

4) *Supervalorização da escrita mais monitorada*

A prescrição do uso do futuro do subjuntivo do verbo *ver* sustentando que a forma “se eu ver” não existe, parece inaplicável nos gêneros textuais telefonema, carta pessoal, bilhete, reunião de condomínio, horóscopo, piada, conversação espontânea, *e-mail*, troca de mensagens pelo WhatsApp, dentre outros, nos quais “se eu ver”, “se você ver” etc. são mais do que recorrentes, sendo provavelmente até esdrúxula, incorreta e pernóstica a forma prescrita.

VER/VIR

Cuidado, ao usar esses verbos! O problema maior com o primeiro se dá no futuro do subjuntivo. Muitos usam “se eu ver”, que não existe. O futuro do subjuntivo do verbo *ver* é este: *vir, vires, vir, virmos, virdes, virem* (que muitos pensam ser do verbo *vir*). (SACCONI, 2011, p. 269)

Convém observar que, à publicação da obra analisada, ainda não tínhamos certas formas de troca de mensagens, como o WhatsApp, tão popularizadas. Também não se recorria ao Google como se faz hoje, o que, por sinal, parece deixar o autor à vontade para defender as supostas inexistências e fazer prescrições como essa. No entanto, ocorrências no YouTube, como observamos com Tavares (2017), fazem-nos perguntar até que ponto todo o acesso à informação que temos hoje nos põe a salvo de autores como Sacconi e de posições intransigentes como as dele e até se antes o que ocorre não é uma facilidade de disseminá-las.⁶

⁶ Não é objetivo nosso, aqui, dar um *spoiler*, mas as “razões por quê” da personagem Hannah Baker, da série a que aludimos, são, principalmente, provocadas pela disseminação de boatos que a difamam. A série televisiva explora como as redes sociais podem ter uma atuação decisiva nesse sentido com o compartilhamento de fotos e comentários.

5) Regras monolíticas

Caso semelhante ao anterior. Dessa vez o autor parece desconsiderar o emprego da forma no gênero textual “entrevista”. Ele defende uma regra à revelia dos diferentes enunciados possíveis, das esferas sociais onde circulam e mesmo dos propósitos comunicacionais em questão. No caso do trecho empregado, ao que tudo indica, o de evidenciar a luta da mulher em uma sociedade ainda machista, com um substantivo que se torna epiceno para o efeito de sentido em questão:

“Todavia, num programa de famosa rede de televisão, uma repórter saiu-se com esta, ao apresentar uma mulher que trabalha a um volante: Ela é a única “motorista mulher” de máquinas pesadas entre 2.100 homens.

Ora, sim senhor! Será possível que se, em vez de mulher, tivéssemos ali um homem, ela diria também: Ele é o único motorista homem de máquinas pesadas? (SACCONI, 2011, Prescrição: motorista, p. 260)

6) Atitude preconceituosa

Na prescrição, a atitude preconceituosa parece presente quando o autor atribui a supostas formas “véve” e “asséste” tão somente a pessoas de baixa escolaridade, como se as formas descritas só se dessem entre essas pessoas e como se elas não fossem capazes de usá-las “corretamente” a depender da situação. Outros fatores, além da escolaridade, que podem influenciar na fala de representantes de diferentes segmentos sociais parecem não ser levados em conta.

A GENTE “VÉVE” BEM AQUI

Imagine se não vivesse... Pessoas a quem falta alguma escolaridade costumam usar “véve” por vive e também “asséste” por assiste. São pessoas que devem ter muita afinidade com Bento Carnêro, “vampir brasileiro”, aquele que “véve” no além e no aquém... (SACCONI, 2011, p. 39)

7) *Confusão entre língua, gramática e variedade de maior prestígio*

Como é possível perceber na prescrição, o suposto erro pode ferir as regras tão somente da variedade de prestígio da língua. Para que levasse a língua à falência, se é que isso fosse possível, acreditamos que a ausência do pronome teria que comprometer a frase em aspectos semânticos e sintáticos — entendido este último aspecto em relação à ordem natural internalizada que temos das palavras e partículas na frase.

SOBRESSAIR

Não é nem nunca foi verbo pronominal, o que equivale a dizer que nunca devemos usá-lo com o pronome oblíquo (“sobressair-se”).

Na mídia, porém, encontra-se de tudo [...] Escrever assim, francamente, é querer levar a língua à falência.

Aliás, à falência também andam querendo levar a *língua* certos dicionários, tidos por muita gente como a fina flor da lexicografia portuguesa. (SACCONI, 2011, p. 49, grifo nosso)

Lembremos aqui da gramática internalizada, da qual todos seríamos possuidores, porque falantes nativos. Ela se manifestaria fundamentalmente por meio de um conhecimento lexical e sintático-semântico que

teríamos acumulado da língua desde quando nascemos e que independe-ria de educação formal.⁷

O conhecimento lexical se daria, por exemplo, quando empregamos de forma adequada as palavras e o conhecimento sintático-semântico, quando distribuíríamos as palavras em uma dada sentença a partir de uma determinada ordem.

8) Dicotomia ultrapassada entre língua falada e língua escrita

Marchuschi (1999, apud BAGNO, 2001, p. 78) traça uma trajetória das noções entre fala e escrita. A primeira noção teria sido a da dicotomia entre elas, vistas como duas línguas diferentes e com regras específicas, para posteriormente ser substituída pela ideia de *continuum*, onde fala e escrita não se oporiam radicalmente, mas se distribuiriam ao longo do mais falado para o mais escrito. E, por último, a noção de mescla entre fala e escrita, com a qual se percebe que o que antes era tido como característico da fala também existe na escrita e vice-versa, com a noção de gênero textual.

Tendo essa retrospectiva de Marchuschi como referência, podemos observar, na prescrição, que a noção de Sacconi (2011) parece ser ainda a da dicotomia fala–escrita, já superada, como se não pudesse haver uma escrita menos monitorada que pudesse usar uma forma por outra e a fala fosse sempre o palco dos “erros”.

EU “SUBE” – EU “TRUSSE”

Há pessoas que substituem, *na fala*, soube por “sube” e trouxe por “trusse”: Eu “sube” disso ontem. Eu não “trusse” dinheiro. São elegantes? (SACCONI, 2011, p. 91, grifo nosso)

⁷ Como observam LUFT (2001), POSSENTI (2001), PERINI (2002), TRAVAGLIA (2009), dentre outros.

9) Criação e difusão de falácias

Se pegarmos todas as “razões por quê” levantadas até aqui em Sacconi (2011), parece-nos possível delas extrair as seguintes inverdades: infalibilidade na prescrição das regras normativas da língua (“razão por quê” 1); determinadas palavras ou expressões não existiriam porque não constam do que o autor chama de publicação séria (“razão por quê” 2); as regras da gramática seriam inflexíveis e rígidas (“razão por quê” 3); na língua, só a escrita, e a mais monitorada, teria importância (“razão por quê” 4); as regras da gramática normativa seriam válidas para qualquer situação de uso da língua (“razão por quê” 5); a obediência ou a desobediência à “norma culta” ou à “língua padrão” estaria ligada necessariamente à escolaridade (“razão por quê” 6); gramática normativa e língua como elementos sinônimos (“razão por quê” 7); e fala e escrita como duas modalidades completamente diferentes, distantes e estanques (“razão por quê” 8).

No MRPR, essas inverdades ficariam por conta das “razões por quê” 2, 3 e 4 nele apresentadas. Respectivamente, como vimos, por considerar o receptor dos escritos oficiais de forma homogênea, supervalorar o código linguístico com que se revestiria uma mensagem presumidamente adequada e crer em uma clareza textual *a priori*.

Considerações finais

Com relação ao tratamento homogeneizante que observamos no *Manual de Redação da Presidência da República*, acreditamos que ele deveria assumir a diversidade dos envolvidos na comunicação oficial, porém, e por isso mesmo, chamando a atenção para mecanismos que garantissem a impessoalidade, tais como o uso de modalizadores, da voz passiva e de indeterminação do sujeito — a respeito dos quais o *Manual* não se manifesta.

Em relação ao emprego de uma linguagem adequada nos expedientes oficiais, sentimos a necessidade de ressaltar que não ignoramos sua importância para com o uso de um registro de língua mais monitorado, sobretudo pelo Poder Público. Até porque acreditamos que, por esse uso, passaria em boa medida a credibilidade de tudo o que é publicado, mas, por óbvio, não só por isso. Nossa intenção, todavia, foi pôr em dúvida uma eficiência do código linguístico por ele mesmo, principalmente quando levamos em conta as idiosincrasias da população de um país tão vasto quanto o Brasil.

Destarte, não quisemos desmerecer a orientação pelo padrão culto de linguagem, tampouco o cuidado relativo à clareza do texto oficial, mas sim observar que o *Manual* deveria apresentá-los de forma a fazer com que os expedientes oficiais chegassem não apenas a meros “destinatários” homogeneizados. Pensamos que, com isso, teríamos um manual de redação oficial democraticamente verdadeiro ou, dizendo de outra forma, nestes tempos distópicos, verdadeiramente democrático, que se preocupa com cidadãos e cidadãs.

Quanto ao tira-dúvidas gramaticais de Sacconi, acreditamos que duas “razões por quê” seriam nele decisivas. A primeira envolveria o fato de não trazer a Linguística às suas prescrições, fazendo estas se ressentirem de respaldo teórico-científico que lhes dê fundamentação, tornando-as, com efeito, grafocêntricas e falaciosas.

A segunda decorreria, ao que somos levados a crer, dessa “primeira razão por quê” e residiria tanto no trato da língua como gramática ou na variedade de maior prestígio, quanto, e quiçá principalmente, no trato da língua não como um elemento de interação operante nas mais diversas circunstâncias para os mais variados propósitos. Em suma, tratar as questões de português a serem elucidadas com uma concepção reducionista de gramática e de língua.

E não poderíamos concluir sem reforçar, como vimos na “razão por quê”⁴ que envolve Sacconi (2011), que se trata de publicações — tanto

a do autor, quanto o *Manual* —, que se dão em um contexto no qual o uso da internet ainda não era tão popular, com suas ferramentas de busca e de troca de mensagens largamente em uso. E mesmo a análise que foi feita por nós se deu naquele momento e contexto, o que nos faz alertar para uma possível necessidade de atualização não só dessas obras, mas também do que compilamos e observamos aqui.

Referências bibliográficas

- 13 REASONS WHY**, 1ª temporada. Criação: Brian Yorkey. Série original Netflix. 2017. Série exibida pela Netflix. Acesso em: 22 ago. 2017.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1989.
- ASHER, Jay. **Os 13 porquês**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- _____. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. **Manual de Redação da Presidência da República**. Gilmar Ferreira Mendes e Nestor José Forster Júnior. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/manual/ManualRedPR2aEd.PDF>. Acesso em: 01 mar. 2015
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). **Língua Portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-51. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ-a-dist-jan-fev2014/BELEM/belem-2013-A/repensando%20a%20textualidade.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2015.
- _____. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. v. 1. São Paulo:

- Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128. Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/sabriinad/texto-textualidade-textualizacaocosta-val>>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- LOBATO, Monteiro. O colocador de pronomes. In: _____. **Negrinha**. São Paulo: Brasiliense, 1956.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade – Por uma nova concepção de língua materna**. São Paulo: Ática, 2001.
- PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- POSSENTI, Sírio. **A cor da língua e outras crônicas de linguista**. Campinas, SP: Mercado de Letras: 2001.
- SACCONI, Luiz Antonio. **Não erre mais!** São Paulo: Nova Geração, 2011.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de *poodle*: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SOUZA, Paulo Anízio Martins de. **Manual de Redação da Presidência da República: entre princípios e mitos**. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2015.
- _____. **Desmi(s)tificando Sacconi: para além do “certo” e do “errado” dos “comandos paragramaticais”**. Porto Nacional: Universidade Federal do Tocantins, 2013.
- TAVARES, Marcela. **Não seja burro #6**. Youtube, 31 mar. 2017. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ilH8jyRQNRE>>. Acesso em: 13 maio 2017.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

O TRABALHO COM A CORREÇÃO TEXTUAL REALIZADO EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIÁS¹

Lara Roberta Silva Assis²

Maria de Lurdes Nazário³

Introdução

O objetivo da presente pesquisa é analisar os diferentes tipos de correção realizados por um professor nos textos de seus alunos do Ensino Médio, em busca de compreender melhor o processo de correção vivenciado pelo docente e debater como suas intervenções têm contribuído e/ou podem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa escrita dos discentes.

¹ Pesquisa realizada em 2016 para conclusão do Curso de Graduação em Letras – UEG (Campus Itapuranga).

² Graduada em Letras, com especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino – UEG (Campus Itapuranga), mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – FL/UFG.

³ Professora Doutora em Letras e Linguística, leciona na graduação em Letras, na especialização em Linguagens e Educação Escolar e na especialização Linguagem, Tecnologia e Ensino da UEG. É coordenadora da Pós-graduação *Lato Sensu* em Linguagens e Educação Escolar – UEG/Campus Anápolis.

O interesse em produzirmos este trabalho se deu por compreendermos a necessidade de se repensar o ensino de escrita no Ensino Básico; compreensão que surgiu na graduação em Letras e se fortaleceu durante as observações realizadas em sala de aula durante o estágio supervisionado. Acreditamos na possibilidade de ampliar cada vez mais a competência comunicativa escrita dos discentes, ao realizarmos um trabalho com a escrita em uma abordagem sociointeracionista (ANTUNES, 2003), pensando nas etapas que envolvem a produção de um texto.

A pesquisa é de cunho qualitativo e se constitui de estudo bibliográfico e de campo, que foi realizado com um único professor, nas seis turmas do ensino médio em que leciona. Foram discutidas as correções realizadas nas produções dos alunos e os dados obtidos durante uma entrevista concedida pelo professor das turmas.

Fundamentação teórica

Quando se fala no trabalho com a disciplina Língua Portuguesa no espaço escolar, tem havido um consenso de que sua importância concerne em melhorar as habilidades de *falar, ouvir, escrever e ler* do educando (ANTUNES, 2003), defendendo que, por meio dos conhecimentos construídos, ele possa se comunicar de forma ativa e crítica em suas práticas sociais. Entendamos comunicação aqui “como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas” (PCN, 2000, p. 17), as quais se constituem sujeitos autores de seus textos em uma prática discursiva diária.

Por outro lado, embora tal disciplina tenha esse papel fundamental, ela é, de modo geral, muito temida por grande parte dos estudantes, principalmente quando falamos em produção de texto. Geralmente, os alunos não gostam de produzir textos, às vezes por não saberem sobre

o tema, por não conhecerem o gênero e a tipologia, por não saberem por onde começar, e acabam por escrever o que lhes vem à cabeça, sem condições reais de vivenciarem um trabalho processual que exige uma produção de texto, outras vezes por não acreditarem que podem escrever um bom texto. Há também uma reação muito negativa às intervenções feitas pelos professores em seus textos; uma reação, entendemos, fruto da ausência de um trabalho consciente de reescrita nas aulas de português desde as séries iniciais.

Considerando as discussões de Antunes (2003), Jordão e Belotti (2014), Passarelli (2004) e Serafini (2004), a produção de um texto na escola deve ser proposta pelo professor de forma contextualizada e processual. Na sala de aula, devem ser feitas discussões sobre o tema em questão a partir da coletânea e dos conhecimentos que cada um já possui do assunto e, também, a explicação e a discussão sobre o gênero e a tipologia a serem desenvolvidos. Produzir um texto não é apenas ter um tema e já partir para a escrita, é preciso todo um processo de planejamento antes de escrever, entre outras etapas, para que se chegue até uma produção textual que esteja adequada à proposta de escrita.

Nesse sentido, Serafini (2004) defende, então, a realização de etapas necessárias no processo de produção de textos na escola, que são: planejamento, seleção e organização das ideias, desdobramento, revisão e redação final. Já Antunes (2003) elenca três etapas distintas, mas intercomplementares na atividade de escrita: planejar, escrever e reescrever. Em ambas as autoras, entende-se que realizar essas etapas no desenvolvimento do texto é de extrema importância, porque, em cada uma delas, o aluno tem a possibilidade de refletir e discutir suas escolhas e corrigir os problemas encontrados em seus textos, construindo gradativamente conhecimentos sobre os mecanismos textuais (como coesão, coerência, seleção lexical, progressão textual), pragmáticos, gramaticais, ortográficos, gráficos, e a habilidade em manipulá-los.

Nesse trabalho com a escrita, especificamente, em se tratando da correção textual feita pelo professor, Serafini (2004) define três tipos: a indicativa, a resolutiva e a classificatória.

Segundo a referida autora, na correção *indicativa*, o professor “frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco [o texto]; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.” (SERAFINI, 2004, p. 113). Esse tipo de correção é feita por meio de uma sinalização (como o uso do X) *no texto e/ou na sua margem* (RUIZ, 2010).

Sobre a *resolutiva*, Serafini explica que “consiste em [o professor] corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros.” (2004, p. 113). Com essa escolha no trabalho com a escrita, o docente passa a fazer o papel do aluno, não tendo este um trabalho realmente reflexivo e produtivo a fazer depois da correção, pois os problemas ali presentes já foram resolvidos.

Serafini apresenta uma terceira correção, que é, segundo a pesquisadora, “utilizada mais raramente”, a correção *classificatória*. Nesta, o professor sugere as modificações, sendo comum propor que o aluno corrija seu texto sozinho a partir dali (SERAFINI, 2004, p. 114). O professor sublinha os problemas que estão presentes no texto, assim como na indicativa, mas ao invés de apenas indicar de maneira vaga e imprecisa, para dizer que ali naquele trecho há algo para se corrigir, na *classificatória*, há um destaque juntamente com o uso de um símbolo preciso relacionado ao erro, por exemplo, “CN = Concordância Nominal”. Assim, o aluno é levado a pensar e a refletir sobre o que precisa ser mudado, mesmo que seja a partir do esclarecimento por parte do professor.

A correção *classificatória* contribui com o trabalho de correção do texto, mas é preciso estabelecer um diálogo com os discentes, para que entendam o significado dos símbolos e sua funcionalidade, aprendendo a corrigir produtivamente a partir daí, pois apenas classificar os problemas sem explicá-los e/ou sem refletir sobre a sua recorrência e os motivos dessas ocorrências não é suficiente.

Conforme Ruiz (2010), ainda há mais um tipo de correção não relatado nos estudos de Serafini (2004), a “correção textual-interativa”. Esta trata “de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de pós-texto)” (Ruiz, 2010, p. 47). A autora chama de pós-texto as partes em branco excedentes ao texto onde são escritos os “bilhetes”, que expressam a tarefa de revisão do aluno.

A proposta textual-interativa de correção rompe com os demais modelos tradicionais de apenas marcar no texto os problemas e/ou resolvê-los. Esse tipo vai além, porque, apesar de ser usado também para chamar a atenção para questões de léxico, ortografia, pontuação, que devem ser corrigidas, quando os símbolos ou indicações nas margens não são suficientes, são apontados especialmente problemas de coerência, ideias desconexas, confusas, desorganizadas, dentre outros, estabelecendo um diálogo entre professor-aluno. São redigidos “bilhetes” também para elogiar e/ou chamar a atenção do aluno para seu empenho na tarefa de rascunhar e corrigir seus textos antes de entregar a seu professor, como ainda questionamentos sobre o porquê de se ter afirmado tal questão (Ruiz, 2010).

Ruiz explica que esses “bilhetes”, de modo geral, possuem duas funções básicas: “falar acerca da tarefa de revisão do aluno, ou falar metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção do professor” (2010, p. 47).

No entanto, infelizmente na escola, há uma prática de intervir quase que somente nas superficialidades dos textos (como acentuação, ortografia, concordância verbal, separação silábica, entre outros). Tais correções são importantes e necessárias, pois constituem o texto e são exigências do trabalho com a escrita (cultura). Só não podemos compactuar com um trabalho que se caracterize pela correção exclusiva ou quase exclusiva desses problemas. Um trabalho com a escrita requer o diálogo, as etapas de produção de texto, a compreensão de que aprender a escrever é algo que envolve reflexão e ação sobre/nos textos produzidos em seus diversos aspectos.

Nesse contexto de discussão, vale pontuarmos que são muitos os fatores que interferem no trabalho com a escrita em sala de aula de modo negativo, como: a quantidade excessiva de aulas dadas e de alunos, uma formação acadêmica deficiente na graduação, a falta de incentivo à profissão docente, a “falta de recursos materiais e perspectivas pedagógicas” (SOUZA; ARÃO, 2009, p. 76) por parte dos docentes. Acrescentamos, também, o pouco tempo destinado às aulas de produção textual (ANTUNES, 2003). No caso em discussão, dispensa-se somente uma aula semanal da disciplina “Tópicos de Língua Portuguesa” para o 1º e o 2º ano e duas para o 3º ano.

Em relação ao trabalho docente e sua formação acadêmica, Souza e Arão (2009, p. 76) dizem que

Não se trata de responsabilizar o professor sobre uma redefinição e alinhamento de posturas, uma vez que [...] trata-se de uma questão cultural ainda muito forte. A adoção tardia da lingüística nos cursos de formação, bem como o estágio em que essa ciência chegou aqui, fez com que etapas fossem suplantadas, o que obrigou os estudiosos a assimilarem conceitos sem o devido amadurecimento teórico-conceitual.

A resposta de fato não é culpabilizar o professor por não desenvolver melhores processos pedagógicos de ensino, mas procurar meios de contribuir com o ensino de língua e com a formação do professor de língua portuguesa, com pesquisas, projetos colaborativos nas escolas, cursos de formação, entre outras ações.

Retomando o como corrigir o texto do aluno, ainda pontuamos que as correções não precisam ser feitas isoladamente, ou seja, pode haver mais de um tipo presente nesse trabalho. A partir dos estudos de Ruiz (2010) e Serafini (2004), entendemos que a junção do tipo *classificatória* com a *textual-interativa* contribui mais para o processo de aprendizagem

da escrita. Se por um lado, a *classificatória* é objetiva e clara para corrigir muitos problemas no texto, além de agilizar o trabalho do professor, que geralmente tem muitos alunos e diversos textos para serem corrigidos, por outro, a *textual-interativa* indica com os “bilhetes” os problemas que necessitam de mais explicação para que o aluno entenda o que precisa ser revisto no texto. Esses dois tipos de correção se aproximam e se fortalecem pela possibilidade de diálogo criada entre professor-aluno no processo de produção. No entanto, funcionarão se o aluno detiver os conhecimentos necessários para compreendê-los e aproveitá-los no seu processo de escrita e reescrita, uma resposta que vem das escolhas pedagógicas do professor e da escola.

Metodologia

Este trabalho é de caráter qualitativo, por procurar “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34) de ensino de língua portuguesa no Ensino Médio.

Fundamentamos nossa discussão nas teorias sobre o trabalho com produção textual nas aulas de língua portuguesa (SERAFINI, 2004; PASSARELLI, 2004; JORDÃO; BELOTI, 2014), sobre a proposta de ensino de língua em uma abordagem sociointeracionista (ANTUNES, 2003; PCN, 2000), sobre os tipos de correção textual, bem como suas contribuições nos textos (SERAFINI, 2004; RUIZ, 2010) e sobre as metodologias de ensino de produção textual (ANTUNES, 2003; SERAFINI, 2004; PASSARELLI, 2004).

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola estadual de Itapuranga (GO) no ano de 2016, que possuía uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental e seis turmas de Ensino Médio, sendo duas de cada ano, funcionando no período matutino. Este estudo contou com a participação da maioria dos alunos do Ensino Médio da escola com suas

produções textuais e, também, com a contribuição do professor regente por meio de uma entrevista.

Coletamos cerca de 300 produções de texto e analisamos 36 cadernos de produção textual dos alunos da disciplina de “Tópicos de Língua Portuguesa”.⁴ Na entrevista com o professor, abordamos questões sobre o seu trabalho com produção e correção de texto — como quais os critérios de correção utilizados —, bem como sobre a importância de ambos no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Análise e discussão dos dados

No processo de leitura e análise do *corpus*, algumas questões nos chamaram a atenção, além dos tipos de correção utilizados pelo professor, como a quantidade de textos realizados durante um curto período de tempo e os critérios de correção utilizados pelo professor.

Vimos que o docente propõe um grande número de produções de texto em um curto período de tempo. Recolhe até duas produções por bimestre mais as produzidas no caderno, que durante os meses de fevereiro a abril redigiram de sete a quatorze textos dependendo do caderno analisado, um número excessivo de textos. A lógica dessa prática talvez seja a crença de que mais produção se relacione com mais aprendizado, mas se este for o pensamento, além de uma resposta sem fundamento teórico-metodológico para o ensino de escrita, há uma valorização da quantidade e não da qualidade. Sabemos, a partir da realidade vivida nas escolas e de pesquisas já desenvolvidas (como PASSARELLI, 2004; RUIZ, 2010) que esse não é um caminho para a ampliação da competência comunicativa escrita do aluno.

⁴ As imagens utilizadas neste trabalho são fragmentos de textos dos alunos das três séries do Ensino Médio, coletados durante pesquisa de campo. Para a realização da pesquisa, foram concedidas autorizações do diretor e do professor regente da escola campo.

Essa preocupação demasiada com a quantidade é um fator que influencia negativamente os professores a não trabalharem mais tempo em uma produção, não dando a devida atenção para as etapas de produção e para a reescrita textual. Como explica Antunes, produzir um texto escrito “não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. [...] Supõe, ao contrário, várias etapas [planejamento, escrita e reescrita], interdependentes e intercomplementares [...]” (2003, p. 54).

Entretanto, para isso, é preciso que o professor promova uma prática pedagógica que considere a escrita como trabalho, como processo, encontrando meios de ajudar seus alunos a desenvolvê-la em um processo contínuo e gradativo de aprendizado. Assim, pensando no contexto da maioria das escolas públicas, seria mais produtivo que o professor desenvolvesse poucos textos, mas se atendo às etapas de produção e praticando um trabalho coerente com as teorias linguísticas de áreas como a Linguística Textual e o Estudo sobre os Gêneros Textuais.

Quanto aos critérios de correção dos textos, constatamos uma preocupação do professor em corrigir quase que exclusivamente problemas como: ortografia, acentuação, pontuação, separação de sílabas, erro na escolha lexical, concordância, margem, criatividade do título e repetição de palavras. A preocupação demasiada com aspectos da superficialidade do texto também fica evidente na entrevista feita com o docente, quando este fala do recolhimento dos cadernos dos alunos para correção, explicando sua escolha em “corrigir os erros de português”, como a concordância.

Conversando sobre os tipos de correção na entrevista, o docente afirmou que, em sua escola, trabalham mais a correção *classificatória*. Entretanto, na verdade, não há correção desse tipo presente nos textos com os quais tivemos contato, cuja predominância é da correção *indicativa* e da *resolutiva*. A *indicativa* é realizada por meio da utilização de círculos, riscos, sublinhados e traços que ligam problemas idênticos. Por exemplo, quando é corrigida a repetição de palavras, em grande parte dos casos, as mesmas são circuladas e/ou sublinhadas, sendo ligadas ou não por traços umas às outras, como no texto 154:

1. I que a mídia faz com sua mente é te mani-
 2. pular a querer coisas ~~de~~ que ~~querem~~ nós não precisamos
 3. presenças egomeras, manipulações.
 4. É te faz querer coisas que ~~de~~ ~~os~~ ~~vezes~~ não
 5. é real e te manipula a gastar dinheiro com coisas
 6. que não é real.

Figura 1 – Fragmento do texto n. 154.

~~Alimentação~~
 01. Alimentação com muitos menores
 02. São muito gase, ouanceas por
 03. consumir muito açúcar, dente,
 04. ~~correm~~ risco muito grande de ~~perder~~
 05. ~~gosto~~ e isso acontece por não
 06. ter uma boa alimentação no
 07. dia-a-dia, como uma ~~alimento~~
 08. com ~~gosto~~ muitas ~~danças~~.
 09. Os ~~risco~~ que ~~temer~~ e não
 10. comer comidas que nos faz ~~gosto~~
 11. se ~~temer~~ uma ~~boa~~ ~~alimen~~
 12. tação, como ~~risco~~ ~~saudável~~,
 13. faz ~~exercícios~~ físicos, não
 14. faz dietas ~~de~~ ~~dieta~~ acima
 15. do ~~risco~~.
 16. ~~Porque~~ ~~esse~~ ~~tem~~ ~~isso~~ ~~como~~
 17. ~~porque~~ ~~exercícios~~ ~~todos~~ ~~os~~.

Figura 2 – Fragmento do texto n. 206.

A correção *resolutiva* ocorre por meio de correções de superficialidades do texto como as que se dão no texto 206 acima, na linha 4 (concordância verbal em *correm*) e na linha 12 (acento em *saudável*).

Em outras produções, são colocadas observações no pós-texto, mas, em grande parte, acabam por apontar os mesmos erros que já foram

corrigidos no corpo do texto por meio da correção *indicativa*, como ocorre no trecho abaixo (texto 203), em que é corrigida a repetição da palavra “criança”, que aparece três vezes em ocorrências muito próximas, e também é apontada a questão da margem com traços nos espaços em branco, para depois, no final do texto, o professor textualizar essas intervenções.

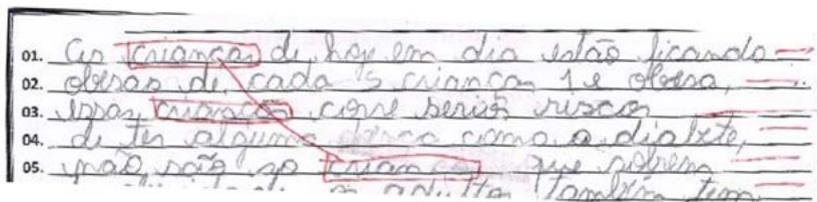


Figura 3 – Fragmento do texto n. 203.

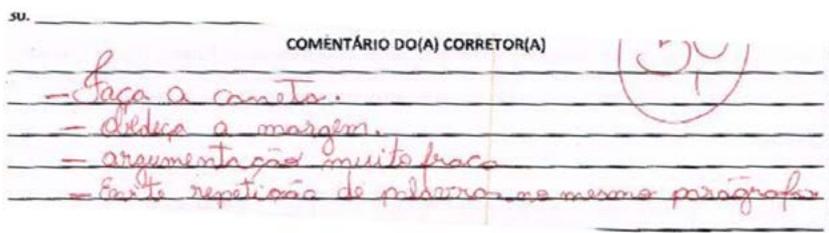


Figura 4 – Fragmento do texto n. 203.

Essa correção dupla de problemas no texto se dá porque o docente não faz uso da correção *classificatória* e, provavelmente, sente necessidade de tornar mais clara a correção *indicativa* que realizou no texto. Com isso, seu trabalho se estende em tempo e em textualizações desnecessárias por não adotar um mecanismo mais objetivo e ágil como a *classificatória*.

A correção no pós-texto usada pelo professor (espaço denominado na folha de produção disponibilizada pelo professor de *comentário do(a)*

corretor(a)), que é a *textual-interativa*, é uma ótima escolha para se intervir nas produções. No entanto, na intervenção feita no texto 203, primeiro, o objetivo para se fazer uso do pós-texto foi equivocadamente em alguns dos apontamentos, pois foram destacados dois problemas que já tinham sido corrigidos no corpo do texto (*margem* e *repetição de palavra*); e, segundo, essas duas correções de fato não cumprem com o objetivo principal da correção *textual-interativa*. Esta é usada para estabelecer diálogos com os alunos sobre certos tipos de problemas, os quais necessariamente não são simples de serem explicados com símbolos, como por exemplo, questões de coerência textual.

No texto 028, produzido por um aluno do 1º ano, vemos que o professor corrigiu, no corpo do texto, acentuação, ortografia e margem, e seus comentários no pós-texto ressaltam novamente o que já foi corrigido por ele, acrescentando mais três problemas, que são: dividir o texto em parágrafos, caprichar na caligrafia e trabalhar melhor a argumentação. Vejamos:

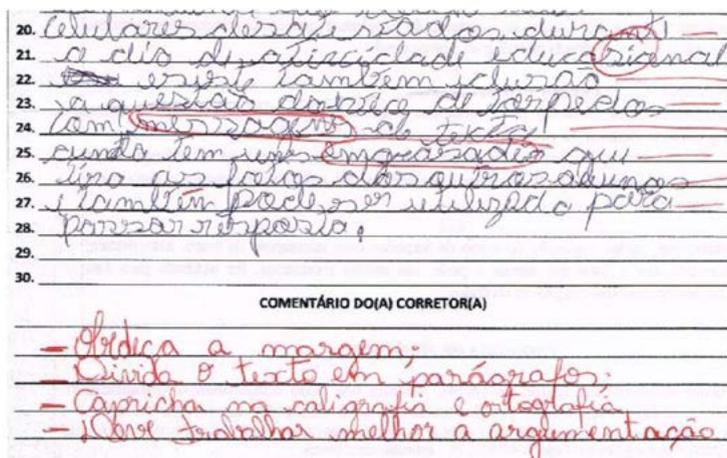


Figura 5 – Fragmento do texto n. 028.

As intervenções *argumentação muito fraca* (texto 203) e *Deve trabalhar melhor a argumentação* (texto 028) são esperadas na correção *textual-iterativa*. Só devemos estar conscientes, como professores, de que esse tipo de problema precisa ser melhor explicado, já que as duas colocações específicas do docente se mostram muito vagas, imprecisas, pois, para o aluno, o que significa de fato *melhorar a argumentação*? O que, em termos de procedimentos, o aluno pode fazer para chegar à dita *melhor argumentação*? Caso essa compreensão não seja construída posteriormente à correção nas discussões em sala de aula ou individualmente com o aluno, este provavelmente não terá elementos suficientes para rever sua argumentação.

Alguns aspectos de correção (como desorganização na sequência de ideias, desconexão entre os segmentos do texto, coerência) não se resolvem com uma simples busca na internet ou em uma gramática ou dicionário, como os problemas de acentuação e ortografia, mas sim por meio do trabalho realizado pelo professor com os alunos no corpo a corpo de seus textos e com os diálogos em sala.

A correção *textual-iterativa* pode e deve ser explorada especialmente para os problemas que envolvem a subjacência textual, pois nesses casos um símbolo, como na *classificatória*, provavelmente não alcançaria o nível de explicação e clareza oferecida pela *textual-iterativa*. Com isso, o professor tem a oportunidade de levar seus alunos a interpretar as ponderações e as correções realizadas, para que, assim, na reescrita do texto, organizem melhor suas ideias, tenham uma argumentação mais consistente e reescrevam de maneira coesa e coerente. Sobre isso, Ohuschi (2006, p. 24) expõe que

[O] trabalho, denominado processo de refacção textual, é de suma importância para a formação de produtores de textos, [...] o objetivo desse procedimento é que o aluno aprenda a reestruturar seu texto, com a ajuda do professor, adquirindo, assim,

noções práticas de revisão que os levam, aos poucos, à autocorreção, ou seja, à interação com seu próprio texto.

A importância da reescrita está em estimular o aluno a refletir sobre os problemas do texto, a compreendê-los, com o objetivo de não os repetir em suas próximas produções, construindo para si um aprendizado sobre os mecanismos de produção e de correção de texto. Com base na análise do *corpus*, compreendemos que, no caso em questão, realizar a reescrita a partir das correções atualmente utilizadas pelo docente pouco contribui para ampliar o aprendizado da escrita por parte de seus alunos, por entendermos que estas minimamente estimulam ou não estimulam o pensamento crítico e a produção de conhecimento dos mecanismos textuais, pragmáticos, gramaticais, a fim de explorá-los devidamente no processo de correção e refazimento do texto.

Além dessa realidade pedagógica, infelizmente, as redações corrigidas pelo docente são entregues para os alunos sem um trabalho de discussão das correções e de reescrita. Com isso, podemos inferir que tais produções são cobradas para cumprir o conteúdo, o tempo da aula e/ou justificar nota para os alunos, e não em função do processo de aprendizagem da escrita como prática social.

Considerações finais

Interpretamos que o trabalho com a produção de texto nas turmas do Ensino Médio que participaram da pesquisa se enquadra em uma perspectiva de ensino tradicional. Há uma preocupação demasiada com superficialidades textuais numa tentativa de ensinar aos alunos o uso padrão do português escrito, em detrimento de um trabalho que vise ao aprendizado da escrita como prática social.

Não observamos, por exemplo, nas correções, uma preocupação coerente com questões mais subjacentes do texto, como: argumentação crítica, sequência lógica das ideias, coerência textual, elementos coesivos, proposta de intervenção para o tema em questão, dentre outros.

Considerando os objetivos da pesquisa, identificamos que os tipos de correção textual predominantes, sem dúvida, foram a *indicativa* e a *resolutiva*, quando, em nossa interpretação, a partir dos estudos realizados (PCN, 2000; RUIZ, 2010; SERAFINI, 2004), as correções que mais podem contribuir para o processo de aprendizagem do aluno são a *classificatória* e a *textual-interativa*; especificamente, a união das duas possibilita uma prática pedagógica mais dialógica e colaborativa, dependendo da abordagem adotada pelo docente.

Finalizando, infelizmente, a perspectiva tradicional de ensino ainda se sustenta em muitas salas de aula por diferentes razões, que influenciam negativamente o trabalho dos docentes em suas aulas, como já discutimos aqui. A partir dessa realidade, visualizamos o quanto ainda precisamos percorrer para termos em nossas aulas de língua portuguesa um ensino de escrita que atenda às demandas de aprendizagem de nossos alunos. Por outro lado, temos diversos estudos que contribuem com o repensar de nossas práticas e muitos professores interessados em fazê-lo.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita**. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2006.
- JORDÃO, Taísa Martins; BELOTI, Adriana. Estudo sobre produção textual escrita: revisão de textos e suas influências para a reescrita textual. **IX EPCT - Encontro de produção científica e tecnológica**, 2014, Campo Mourão. **Anais do IX EPCT**. Campo Mourão: UNESPAR, 2014.
- PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensinando a escrita o processual e o lúdico**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- RUIZ, Eliane Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.
- SOUZA, Dalva Soares Gomes de; ARÃO, Lílian Aparecida. A Contribuição da Linguística no Ensino da Língua Portuguesa no Brasil. **Babilônia**, nº 6/7, p. 67-78, 2009.

O TRAÇO PELA PROSA NA TRILOGIA DA MARGEM

*Adriana Rodrigues Gonçalves*¹

*Isa Maria Marques de Oliveira*²

É um livro

A famosa frase de Alice, de Lewis Carroll, ainda ressoa nos nossos dias: “De que vale um livro sem figuras nem diálogos?”. Mas, o que é um livro? Poderia um autor escrever um livro sem palavras para crianças? Poderia ele realizar um livro sem palavras para os adultos? Diversos questionamentos nos levaram a essa pesquisa, pretendemos, porém, nos concentrar em alguns pontos que remetem à seguinte reflexão: que influência a materialidade do livro pode ter sobre a história? A metodologia consiste na revisão bibliográfica do tema e na identificação dos principais elementos peritextuais da Trilogia da Margem, de Suzy Lee.

¹ Mestre em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, onde também se bacharelou em Letras Tecnologias de Edição. Licenciada em Português pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG. Contato: palavrasinspiradas@gmail.com

² Mestre e doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Pós-graduada em Linguística (UGF), Comunicação (UFMG) e Gestão Cultural (SENAC). Graduada em Administração Pública (EG-FJP). Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental no Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA-MG), na Assessoria de Comunicação Social. Revisora, resenhista, poeta e artista. Contato: poetaisa@gmail.com

A obra *É um livro* (2010), de Lane Smith, demonstra a diferença dos suportes. Dois personagens sentados, um burro e um macaco, conversam sobre o livro. O burro portando um *notebook* questiona se o livro que o macaco tem em mãos possui *wi-fi* ou manda mensagens; a cada comentário do burro, o macaco responde: “Não. Isso é um livro!” A constante repetição dessa frase mostra que o livro não precisa de senha, *mouse*, bateria nem *software*. O tom impaciente do macaco tende a mostrar que a conversa sobre o livro está dada, mas não é o que pensa o burro questionador. Tratando da relação do impresso frente ao digital, a autora coreana Suzy Lee (2012) questiona: “Nessa era digital, o objeto pode parecer um meio básico e limitado. Entretanto, as coisas são de fato mais livres e sem limites?” (LEE, 2012, p. 102).

Essa discussão do ponto de vista dos estudos contemporâneos das linguagens tem fomentado vários debates em torno do que é o livro e de seu futuro. Nesse sentido, alguns autores têm se debruçado na tarefa de caracterizar as especificidades de cada suporte, dentro do seu papel e da função de cada objeto na relação intrínseca com o conteúdo que é estabelecido por ele, do qual destacaremos, particularmente, o livro-imagem, que exige competência de leitura a partir do signo visual.

É imagem

Conforme Roland Barthes:

“Abre-se a cortina, esperamos, recebemos, compreendemos; e, terminada a cena, desaparecido o quadro, recordamos e já não somos mais os mesmos que antes como no teatro antigo, fomos iniciados” (BARTHES, 1990, p. 161).

Poderíamos assumir tal proposição quanto ao livro-imagem no sentido da contemplação apresentada. Seria como olhar um quadro. Desse modo, por meio do repertório intelectual e emocional de cada um, se estabelecem os sentidos possíveis para uma mesma história a partir das imagens.

Daí pode se colocar a problemática: como ler um livro sem palavras? Para se ler um livro-imagem, que pressupõe um livro só de imagens, o leitor é convidado à experimentação sensorial. O livro-imagem deve ser constituído de um repertório de interpretação do código visual não transcodificado semioticamente em outra linguagem, tais como a sonora e a verbal ou até mesmo a Língua de Sinais. Esse tipo de livro deve ser carregado de expressões e sentimentos específicos, despertados por cada leitor e até mesmo universais, como medo, alegria, tristeza etc. Segundo Lima (2009), “o pensamento por conceitos surgiu do pensamento por imagens, através do lento desenvolvimento dos poderes de abstração e simbolização [...]” (LIMA, 2009, p. 73).

Assim, da mesma forma que na leitura de uma narrativa verbal construímos imagens mentais, a leitura imagética nos faz construir textos e sons mentais que configuram numa tradução intersemiótica. Para muito além da leitura literária, o livro-imagem concede poder ao leitor de construir a sua própria narrativa e interpretação conforme o quadro cultural que se é constituído. O papel da imagem é estruturante enquanto código visual para compreendermos as dimensões simbólicas que perpassam por diferentes fases da formação humana e cultural.

Nesse sentido, tratar a imagem como linguagem autônoma no processo de produção do livro é, antes de tudo, resignificar o sentido costumeiro das obras convencionais que utilizam o trabalho do ilustrador apenas como um complemento. Desse modo, destacamos o livro-imagem como um espaço onde a imagem é múltipla, polifônica. O conceito deste tipo de livro pode variar mediante o olhar do pesquisador. O fato é que tal livro apresenta uma linguagem singular que é constituída, por vezes, por signos desprendidos da palavra.

É livro-imagem

No mercado editorial infantojuvenil os livros compostos exclusivamente de textos visuais têm crescido em grande proporção. Conforme aponta a ilustradora Marilda Castanha na obra *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador* (2008), desde 1981 a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) premia livros na categoria “imagem”. Os primeiros contemplados foram as obras de Eva Furnari, com seus livros da coleção Peixe-Vivo (*Cabra-cega, De vez em quando, Esconde-esconde, Todo dia*) e Juarez Machado, com *Ida e volta*. Nesse sentido, alguns autores têm a ousadia de contar sua narrativa por meio das imagens de forma independente da palavra.

Luís Camargo (1995) considera o objeto estudado como “livro de imagens”, que em sua perspectiva se refere aos “livros sem texto”. Camargo aponta que são assim classificadas também as obras que contêm pouco texto e que a ilustração tenha papel primordial. Segundo o autor, outras palavras são utilizadas para se referir ao mesmo objeto no intuito de não repetir os mesmos termos, por questão de estilística; ou em busca de um significado melhor, são elas: livro sem texto, álbum de figuras, texto visual, livro mudo, dentre outras. Graça Ramos (2011), por sua vez, aponta a diferença entre livro-álbum, livro-imagem e livro ilustrado. Para a autora, no primeiro caso, texto e ilustração se equiparam em importância, já no livro-imagem é a ilustração que determina a leitura, pois o texto verbal está ausente. “Em um livro ilustrado, o texto escrito, isto é, a palavra, tem o predomínio, pois as ilustrações têm a função de acompanhar a narrativa” (RAMOS, 2011, p. 146).

Entrevistada por Odilon Moraes, Rona Hanning e Maurício Paraguassu (2012), a ilustradora Ângela Lago pontua: o livro que tem uma “função narrativa, ele é um livro de imagem [...] Chamam-se *picturebooks* ou *albums* os livros onde a imagem tem um viés narrativo, independente de estarem ou não acompanhados de palavras” (MORAES et al., 2012, p. 233).

A ilustradora de *Cântico dos Cânticos*, obra realizada com iluminuras, que tratam de paixão, amor e sonho, bem como aludem ao texto do Antigo Testamento da Bíblia, atribuído a Salomão, aponta de forma singular o processo de produção da obra. “Por algum motivo este livro se quis silencioso” [...] “Só consegui terminar o livro, quando decidi deixá-lo sem palavras. Velei o texto. Cobri o espaço a ele reservado nos desenhos, com ornamentos e flores...” (LAGO, 1992).

Já Evelyn Arizpe Solana (2014) refere-se ao livro-imagem como livro-álbum sem palavras. Segundo a autora, em inglês, o livro-álbum, neste caso, se intitula *nearly wordless picturebook*; *libro-álbum sin palabras*, na Espanha e *silent books* (livros silenciosos) na Itália, o que pressupõe que a sonoridade da narrativa será dada pelo leitor que imaginar as palavras para cada cena.

Nota-se que, no Brasil, frequentemente utilizam-se termos diferentes para nomear o tipo de livro abordado nessa pesquisa. Conforme também ratifica Sophie Van der Linden (2011), por vezes, livro ilustrado, livro de imagem, livro-álbum, *picturebook* são usados sem um critério definido. Linden ressalta ainda que essa não é uma questão apenas brasileira. Segundo a autora, de acordo com o contexto, em espanhol se diz álbum; em Portugal álbum ilustrado; em francês *album* ou *livre d'images*; e, ainda, na língua inglesa *picture book*, *picture-book* ou *picturebook*.

Nesse sentido, diante das diversas conceituações que os livros tratados aqui podem receber, o livro-imagem se apresenta como um objeto instigante. Para Lee “o mais desafiador na criação de livros-imagem é ser capaz de conduzir, com delicadeza, os leitores e, ao mesmo tempo, abrir todas as possibilidades de diversas experiências de leituras” (LEE, 2012, p. 146). Leitura essa que nasce da nossa competência visual: de forma muito particular damos voz aos acontecimentos, aos personagens, aos brancos das páginas, assim, o que parece mudo, portanto, guarda muitas interpretações, muitas vezes.

É Trilogia da Margem

Nota-se que imaginar cenários, personagens a partir da leitura escrita é uma atitude comum aos leitores desde as crianças até os adultos. Criar história a partir dos traços e oferecer ao leitor as possibilidades de prosa é a peculiar característica do livro-imagem. No processo de produção do livro-imagem cabe ao ilustrador conduzir o leitor com delicadeza, como quem diz: “apenas sinta”, conforme ressalta Suzy Lee (2012), autora da Trilogia da Margem: *Onda* (2008), *Espelho* (2010) e *Sombra* (2011) publicados pela Cosac Naify. Os livros tratam de forma leve e com muita beleza, respectivamente, o encontro de uma menina com o mar; o encontro de uma garota com o reflexo no espelho e as brincadeiras de uma menina com a sombra.

Para analisar a construção paratextual dessas obras lançamos mão dos postulados de Gérard Genette (2009), que nos esclarece que paratexto é “aquilo por meio de que um texto se torna livro” (GENETTE, 2009, p. 9), tanto os elementos internos (peritexto), quanto os elementos externos (epitexto). Deteremos-nos no peritexto, isto é, na zona espacial, que se refere à realização material do livro: linha da encadernação, formato, título, capa, página de rosto, cores, guardas iniciais e finais etc. A partir da identificação desses aspectos torna-se possível compreender melhor os processos que envolvem as escolhas editoriais na produção do livro-imagem.

Espelho | ohlepsE

A trilogia nasce a partir de uma obra ilustrada por Suzy Lee: uma adaptação livre de *Alice no País das Maravilhas* (LEE, 2012). Inspirada no original de Lewis Carroll, para demonstrar o jogo de ilusão vivido por Alice e pelo coelho branco, a autora relata que usou os métodos que

considera autorreferenciais, como: “espelho dentro do espelho” e “sonho dentro do sonho”. Lee utilizou-se das dobras centrais da página para espelhar os gêmeos do clássico, Tweedledum e Twedledee, técnica que iria ressurgir em *Espelho*, o primeiro livro da trilogia.

Da ideia à boneca do livro foram duas semanas de produção. Em *Espelho* destaca-se o uso do carvão que contribui para a linearidade das linhas e para o volume. Bem como se usa a decalcomania³ — em que se comprime o material já desenhado sobre uma superfície para se obter um efeito duplo de uma imagem. Esse método permite que os leitores vejam “aquilo que desejam ver” (LEE, 2012, p. 23). Ademais, Lee pondera que um de seus leitores chega a comparar as imagens de *Espelho* com o “Teste das Manchas de Rorschach”, técnica do psiquiatra e psicanalista suíço Hermann Rorschach, em que as pessoas, ao observarem as manchas de tintas, deveriam descrever o que pensam/veem a partir da imagem oferecendo com isso traços de sua personalidade.

Um dos peritextos mais significativos no processo de sedução do leitor é a capa. Alan Powers (2008) descreve o nascimento das capas de livros infantis, ainda no século XVI, com os chamados *Chapbooks*, impressos dobrados em doze ou dezesseis partes, de baixo custo: “A capa do livro ilustrado surgiu associada às crianças — e permaneceu uma constante na edição de literatura infantil, sendo depois imitada pela indústria de livros” (POWERS, 2008a, p. 10). Em entrevista à Cosac Naify, Powers declara: “[...] as capas continuam sendo a primeira ponte para o leitor, fornecendo uma visão instantânea do gênero e do conteúdo do livro” (POWERS, 2008b). Suzy Lee explora esse artefato na trilogia de maneira singular.

³ O processo de decalque é comumente utilizado por ilustradores e consiste na cópia de uma imagem (foto ou imagens muito detalhadas) em um papel sobreposto à imagem original para posterior reprodução dessa imagem em outro material, preservando os contornos e os preenchimentos bases que darão forma ao desenho.

Ainda na capa, a ideia de espelho pode ser instigada tanto pelas letras (e s p e l h o) que aparecem refletidas, quanto pelo reflexo das costas da menina que aparece de frente no canto inferior direito. Nota-se que a imagem da menina aparece estática, em outras palavras, a atenção é dada ao título, que cumpre a função de ser visto e não apenas lido. Nas guardas iniciais, unindo as cores amarelo e preto, a decalcomania é repetida diversas vezes, funcionando como precursoras da técnica que envolverá a narrativa. Após a página de créditos, a folha de rosto traz um espelho, dentro de outro, de outro, que nos convida “Para dentro, dentro, dentro do espelho” (LEE, 2012, p. 25).

Na primeira página aparece uma menina sentada, de cabeça baixa, com os braços sobre os joelhos. Em seguida a menina descobre seu reflexo na página ao lado esquerdo, numa mistura de surpresa e estranhamento, neste momento, tanto a margem como a dobra ou linha central do livro sugerem para o leitor a moldura do espelho. Depois de tentar se esconder da imagem a menina ainda tímida se levanta e as páginas seguintes revelam o início de um encontro entre a realidade e a ilusão. As mãos das meninas, a real e a refletida, tocam o centro da página que até então as separavam. A partir daí os movimentos das meninas revelam ainda mais a técnica de decalcomania, por vezes, assimétricas, afinal “o mundo em que vivemos não é simetricamente perfeito” (LEE, 2012, p. 29).

Nota-se como o clímax da história está também intrinsecamente ligado ao formato do livro. Em determinado momento da obra, as meninas se fundem na linha da encadernação, posteriormente o leitor tem que lidar com a página em branco. A princípio, o primeiro livro foi projetado no formato vertical, o que contribuiu para estabelecermos o foco na personagem. A partir dessa obra, a autora ao deitar o livro descobriu outra possibilidade, que seria observada no segundo livro, *Onda*, em que o formato horizontal contribuiu para a relação proposta na história entre a protagonista e o ambiente. Nesse sentido, o formato de cada livro da trilogia tem uma relação importante com a história. A forma como a obra é construída abre ao leitor inúmeras possibilidades de interpretação.

Ao longo da narrativa a linha da encadernação é ultrapassada; o que antes parecia ser o reflexo da menina abre possibilidades de questionamentos inclusive do início da história. O leitor pode se perguntar quem é quem nesta segunda parte da narrativa, quem afinal é o reflexo? Qual é a menina do início? Em determinada cena, a menina da esquerda empurra a da direita; o espelho entre elas cai e quebra; restam os cacos e a escuridão. Nota-se que, nesse peritexto, a dobra do livro traz ao suporte mais do que apenas uma parte do livro, mas o suporte como parte construtora da narrativa, além de delimitar o espaço, a forma (tamanho), o objeto livro entra como conteúdo também, porque sem ele a utilização espacial da folha se perderia e o diálogo se constrói claramente em cima dessa exploração.

De volta ao cenário inicial, mas para dar o desfecho da narrativa, agora assentada no canto inferior esquerdo, a menina aparece de cabeça baixa com as mãos sobre os joelhos. Suzy Lee relata que um leitor indicou que essa cena mostra uma criança que está solitária arqueada, já outro descreve que a criança está cochilando. Fica para o leitor a tarefa de dizer quem é a menina que agora ficou à esquerda.

As guardas finais fecham o ciclo da história com a mesma imagem da guarda inicial, como a própria metáfora da narrativa. Assim como a imagem da menina no início é lida de um jeito e no final se ressignifica, as guardas finais se traduzem como as possibilidades dadas pelo decalque para o leitor. A quarta capa ainda apresenta uma intertextualidade com a obra *La reproduction interdite*, de René Magritte. Nessa obra a figura de um homem diante do espelho não nos apresenta sua imagem frontal, ele continua de costas no reflexo do espelho, continuamos sem saber quem ele é. A menina, protagonista da narrativa encerra a história nesta cena. A quarta capa funciona aqui não como elemento meramente convidativo, mas oferece o desfecho da própria obra.

Onda

A obra nasce depois de uma viagem da autora ao litoral, para realizar os esboços dos desenhos do livro que narra o encontro da protagonista com as ondas que se quebram na praia. Esse encontro é mediado pela linha da encadernação, que funciona nas obras de Lee como peritexto indispensável à narrativa.

Normalmente, por razões editoriais, isto é, para não atrapalhar a leitura, os ilustradores são orientados a manter as imagens longe da dobra central de encadernação. Ademais poucos se atentam para essa parte do livro. Aquele artista, portanto, que se arriscar a ignorar essa questão editorial pode gerar uma imagem distorcida ou causar a impressão de que falta algo, em outras palavras, que foi um erro de impressão. Descumprindo essa premissa editorial, Suzy Lee questiona: “Mas o que aconteceria se essa regra fosse deliberadamente ignorada? E se a linha invisível da encadernação não fosse censurada, mas sim aceita?” (LEE, 2012, p. 9).

De fato, com a publicação do segundo livro da trilogia, *Onda*, o dono de uma livraria localizada no Reino Unido entrou em contato com a autora, por estar confuso com as páginas duplas: “É assim mesmo? Verificamos com nosso fornecedor, com o distribuidor e com outra livraria e todos os exemplares são iguais a este. Será que não entendemos o sentido ou o impressor se equivocou?” (LEE, 2012, p. 4). Burlando propositalmente esta regra, a autora mostra como a materialidade do livro pode influenciar diretamente na história, “de uma maneira ou de outra somos influenciados pelo seu formato, a textura, do papel, a direção na qual as páginas são viradas” (LEE, 2012, p. 6).

Gérard Genette (2009) segue a premissa de que o título tem como função identificar a obra, indicar seu conteúdo e valorizá-lo. O autor declara que “o título [...] é o ‘nome’ do livro e, como tal, serve para nomeá-lo, isto é, designá-lo com tanta precisão quanto possível e sem riscos demasiados de confusão” (GENETTE, 2009, p. 76). Nesse sentido,

o título *Onda* sugere bem o assunto da obra; sua cor azul remete às características das ondas. Ademais, na tipografia do título, que se apresenta tal como tentamos ilustrar (O nda), há uma quebra intencional entre o “O” e as demais letras “nda”. Conforme Suzy Lee, esse peritexto foi construído com sua própria caligrafia com o objetivo de “expressar o sentimento de ondas se quebrando” (LEE, 2012, p. 138). Outro aspecto no título é a letra cursiva “D” feita caligraficamente, o que dá a ideia de uma onda que se forma, um recurso estratégico utilizado pela autora para tornar a escrita uma imagem. Lee ressalta que, apesar de não haver uma ligação entre o conceito da palavra ONDA e suas letras (O-N-D-A), ao serem desenhadas promove uma ligação, em que tudo se torna imagem.

Na capa, somos convidados a contemplar a amplitude do mar junto à menina que aparece de costas. O azul do mar ultrapassa as margens da capa, o que reforça sua grande extensão. A ideia das ondas e do mar é explorada, conforme apontamos, no título. Ainda notamos a presença de aves voando, desde a capa, nossos sentimentos são evocados “há emoções que podem ser sentidas, mesmo nas profundezas” (LEE, 2012, p. 46).

As guardas iniciais, assim como no primeiro livro, anunciam parte da história, situam o leitor para o pano de fundo da narrativa. Nelas surge uma imagem que remete à areia do mar. Lee explica que desejou retratar a areia do mar “desejei retratar uma textura que não se filtra em papel, mas ricocheteia; por isso utilizei tintas acrílicas altamente diluídas sobre o papel laminado” (LEE, 2012, p. 46). Além disso, a folha de rosto apresenta, além de a menina correndo no primeiro plano, a sua mãe. Segundo Suzy Lee, a protagonista da obra e o mar não se encontram no papel. A menina e as ondas foram desenhadas separadas e, posteriormente, unidas por meio de recursos digitais. A autora aponta que a trilogia deve muito ao computador, embora haja a desvantagem de não se ter uma “ilustração original” com esse recurso.

Nas primeiras páginas do livro a menina é acompanhada por gaiotas em sua retaguarda. Essas parecem funcionar como ecos de suas ações e

ao mesmo tempo apresentam detalhes singulares, como em certa cena, quando a protagonista avança rumo ao mar, a ponta da asa de uma gai-vota se tinge de azul. Anterior a isso, a menina se depara com a dúvida “molhar-se ou não molhar-se, eis a questão” (LEE, 2012, p. 49). O auge do uso do peritexto da linha invisível do livro é quando acontece a traves-sia da menina e das gai-votas, da página esquerda para a direita.

As páginas funcionam como duas cenas que separam os cenários e personagens por meio da linha central do livro. Nota-se que a linha cen-tral do livro é o demarcador de território dos personagens, delimitando os limites de cada um, cada qual ocupa o seu espaço. À medida que um invade o território do outro, ultrapassando esse limite, os elementos como as cores e os personagens se confundem. Em determinada cena, enquanto as aves fogem das ondas, a menina, acreditando estar segura na página esquerda, mostra sua língua num sinal de triunfo. As ondas, porém, conseguem atravessar a dobra central e ocupam as duas páginas. O azul é amplamente explorado nas páginas seguintes, a menina jogada ao chão aparece com o vestido azul, bem como, o céu se mostra comple-tamente azul.

Nas próximas cenas, a protagonista se despede do mar; as gai-votas se vão. O azul preenche completamente a página de créditos. A quarta capa demonstra a união da menina com a gai-vota. Em volta do seu ves-tido estão os presentes do mar (pedras, estrela do mar e conchas) o que encerra a história.

Sombra

Quem olha para a trilogia pode ter a ideia de que ela foi pensada desde o início. Suzy Lee, contudo, desmistifica essa noção, apontando que foi no decorrer do trabalho que percebeu essa possibilidade. Torna-se claro seu cuidado com o objeto “acho interessante que a motivação

para criar um livro possa vir das condições de sua forma estrutural e não somente de temas literários resultantes de esforços conscientes do autor” (LEE, 2012, p. 65). Seguindo essa premissa depois de elaborar *Espelho* na vertical, *Onda* na horizontal, o formato de *Sombra* é horizontal, como o livro anterior, porém abre para cima.

A autora parte da ideia de um mundo dividido. Um mundo de cima (página superior) e um mundo de baixo (página inferior) novamente explorando a dobra central da encadernação brincando com o “eu” refletido, tal como em *Espelho*. A capa apresenta uma menina brincando com sua sombra, formando uma ave com suas mãos. O título mostra a sombra da sombra, isto é, a palavra (S o m b r a), na cor preta, aparece refletida na cor amarela. Nota-se que essas cores percorrerão a narrativa, contrapondo fantasia e realidade. O formato da obra possibilita ao leitor explorar mais a leitura.

O leitor também sente o livro físico enquanto lê. Se você colocar *Sombra* a noventa graus em seu colo, o desenho das sombras parecem mais convincentes, como se fossem lançadas no chão. Além disso, para comparar a realidade com a fantasia, é preciso girar o exemplar. Ao girá-lo, é possível até escolher a parte da história que se deseja ver primeiro. Todos os métodos de leitura são possíveis porque se trata de um livro. (LEE, 2012, p. 102)

As guardas iniciais, peritextos que se apresentaram muito significativos na trilogia, aparecem cobertas da cor preta, revelando a escuridão do local; e com a palavra *click* na parte superior central, apontando para o começo da brincadeira entre os dois mundos, o real e o imaginário. A folha de rosto comprova que as guardas iniciais já começaram a contar a história: uma menina no sótão, em cima de caixas, aparece apagando a luz e comendo uma maçã. A página abaixo cumpre a função de mostrar a sombra dos elementos da página superior, porém inicialmente, o tom

de realidade é explorado na página de baixo, pois cada objeto e a menina aparecem com uma forma muito similar à imagem da página superior. Vários elementos são encontrados no espaço apresentado: escada, mangueira, bicicleta etc. A autora descreve que uma das técnicas utilizadas na obra foi a tinta *spray*⁴ devido a sua flexibilidade.

Nas páginas seguintes observa-se que, aos poucos, as sombras vão ganhando formas e até vida própria, o que permite que a ave que a menina projeta na sombra saia voando; a menina se transforma em lobo; a maçã vira coroa. Além disso, a escada se transforma em uma bananeira, a vassoura em flor, as rodas da bicicleta em duas luas. Aos poucos o sótão vira uma selva com lobo, elefante, serpente, coelho. É notório como a autora deixa espaço para a imaginação do leitor se aflorar ao longo das páginas, contrariando as publicações que são muito lógicas, com medo de que o leitor perca o sentido da história imagética. O que ratifica a ideia de que “Um livro ilustrado bem-sucedido deixa espaço para o leitor imaginar; um livro ilustrado frustrante não deixa espaço nenhum e está inteiramente cheio de imagens de um artista sem imaginação” (LEE, 2012, p. 146).

A cor amarela nas páginas remete ao sentido de fantasia, isso acontece de maneira sutil na capa — quando a menina brinca de fazer uma ave com a sombra das mãos, pois o contorno da ave é amarelo. Mas o que torna esse sentido mais forte é quando as sombras ganham vida própria, o real (página superior) se esvazia cada vez mais, até que chega o momento em que as sombras não dependem de algo para refletir.

⁴ “Quando aplicada em papel ela oferece contornos claros; quando o papel é ligeiramente erguido após a aplicação do *spray*, o movimento e a perspectiva da sombra se tornam marcantes. O trabalho prático foi bem mais difícil. Após recortar os contornos das sombras uma a uma, meus dedos ficaram tortos por algum momento. Entretanto, os resultados foram sempre compensadores. O encanto da gravura são os efeitos inesperados do processo mecânico adicionados ao meu trabalho manual. Sempre que a matriz do estêncil é erguida, sempre que a capa da gravura recém-impressa é aberta... eu fico curiosa e excitada” (LEE, 2012, p. 70).

Com isso, a página fica cada vez mais em branco, os objetos transformados ocupam a página inferior e o fundo da página é amarelo. A fantasia está no auge. Lee explica a técnica utilizada nessa cena: “Usei verniz em *spray* para expressar o tom fino das sombras. E para o fundo amarelo que gradualmente se espalha, coloquei a tinta em uma velha escova de dente e a salpiquei no papel para um efeito grosseiro e desigual” (LEE, 2012, p. 73).

A dobra também é explorada na obra. A fantasia parece começar a se perder ao salto do lobo em direção à menina e a gaiivota, essas escapam para a sombra (a página inferior), atravessando também a página como as personagens dos dois primeiros livros. Com isso, as sombras se unem e criam um monstro que assusta o lobo, que, por sua vez, se põe a chorar. Mas o lobo é a menina. Há, portanto uma reconciliação entre os mundos, todos se tornam amigos.

A figura da mãe da protagonista aparece nas palavras “o jantar está pronto”— nota-se que esse é o único livro que carrega a palavra escrita na trilogia, o que nos termos de Camargo (1995) não o descaracterizaria da classificação de livro de imagens. Segundo a autora, a ideia partiu de uma cena do livro *We Are Naked Painters* (2005), (*Nós, os pintores nus*), em que as crianças são chamadas para o banho, enquanto estavam pintando seus corpos, o que as tiram da fantasia e as levam para a realidade. As cenas que seguem o chamado para o jantar também se amparam na obra citada. Após ouvir o chamado, a criança acende a luz e o leitor vê a bagunça instalada, “É uma cena em que as mães leitoras ficam boquiabertas. Claro que as crianças apenas dão risinhos” conta Suzy Lee (2012, p. 80).

A protagonista se despede dos amigos de sombra. As páginas seguintes ficam escuras, nota-se que a autora além de quebrar a regra de explorar a dobra do livro utiliza-se da página vazia, descumprindo a premissa de que o livro deveria estar cheio. Essa estratégia também acontece em *Espelho*, quando o reflexo da menina e a menina desaparecem dentro da borda. Porém, no final da página inferior outro *click* se instaura: as sombras continuam a brincadeira. As guardas iniciais ficam na escuridão,

os créditos aparecem sobre o fundo preto. A quarta capa apresenta o monstro-sombra. Nela as sombras dos elementos da história aparecem unidas, apresentando de forma mais clara como o monstro foi construído.

Conclusão – É o traço que faz a prosa

Lee (2012) ressalta que, por vezes, é questionada sobre a ausência de palavras em suas obras, e sobre isso a autora explica: “Se o livro tem ou não palavras, não é o primeiro ponto considerado quando faço um livro ilustrado. Meu interesse principal é expressar da melhor maneira possível uma ideia” (LEE, 2012, p. 143). Com isso, cabe ao leitor ler a obra seja em textos, em texto e imagem, ou apenas em imagens, isto é, puramente imagético.

Nessa perspectiva, percebemos o quanto o livro-imagem carrega um sentido polissêmico. Polissemia, no que se refere à conceituação do termo, é a possibilidade de múltiplas interpretações da recepção e, ainda, pelas vozes que assumem a narrativa da história; pode também ser entendido como polissêmico no que tange ao público-alvo, já que pode transitar das estantes de crianças a adultos. A quantidade de experimentações também é algo a ser discutida: variadas técnicas de sua produção são aplicadas, assim como questões que envolvem a intertextualidade; a semelhança com outros gêneros como quadrinhos, em determinadas obras, e ainda a quantidade de gêneros que pode ser abrigada no livro-imagem como contos, fábulas, dentre outras. Além de pensar o livro dentro do seu suporte físico e tátil, como objeto de Arte, mesmo para representações mais diversas.

No livro-imagem, porém, as imagens não estão postas para facilitar a leitura, e sim para ser o caminho. Dentro da discussão do gênero literário infantil, Martins (2009) levanta uma questão dentro das relações autor-ilustrador, “quem é o ‘autor’ do livro infantil?” (p. 49). Neste sentido, uma

vez que as imagens são postas para ser o caminho da leitura, tanto adultos como crianças podem passear por livros-imagem. Destacamos que o famoso estranhamento experimentado na literatura pode ser atribuído a esse tipo de publicação. Não por acaso, a autora Ligia Cademartori elaborou para a editora Autêntica uma cartilha intitulada *Para pensar o livro de imagens — Roteiros para leitura literária*. Cademartori define que “cada livro de imagem traz implícito seu leitor. Ele pode ser para crianças menores; para crianças de qualquer idade; ao gosto de adolescentes; ou próprio para adultos”. O que ratifica sua proposição de que a “condição é que esses diferentes leitores saibam olhar e desfrutar a riqueza dos múltiplos recursos de um livro de imagens” (CADEMARTORI, 200-, p. 5).

Martins (2009) convida a repensar o papel do autor do livro-imagem e de livros infantis, diante de uma experiência que passou. Durante uma palestra para uma turma de crianças excepcionais, ele reviu sua postura enquanto autor-ilustrador: devo desenhar/ilustrar com uma visão e ótica de um adulto para uma criança ou de uma criança (a que ainda possa existir dentro de mim) para outra criança? Qual diálogo eu estabeleço com meus leitores quando produzo um livro-imagem?

Ressaltamos que a tarefa de definir o livro, e aqui particularmente, o livro-imagem, não é óbvia, o que também postula Odilon Moraes, a o tratar do livro ilustrado:

À primeira vista pode parecer apenas falta de convenção linguística, mas de fato ainda é necessário determinar o que constitui a diferença entre um livro ilustrado e um livro com algumas ilustrações. (MORAES et al., 2012, p. 9)

O ilustrador ainda afirma que seus “extremos são difíceis de apontar”, já que uma obra “cuja ilustração apareça apenas na capa não deve ser chamada de livro ilustrado, e um livro com narrativa construída só com imagens é claramente um livro ilustrado” (MORAES et al., 2012, p. 9).

Por fim, observamos que a página de um livro-imagem se apresenta como um objeto de contemplação polifônico, o qual convida o leitor a ser coautor num processo de leitura semiótica e semântica. O contato da criança e do adulto com o livro passa pelo que o ilustrador imaginou, portanto seu olhar sobre a obra ainda informe torna-se indispensável para a imagem nascer, ser incorporada aos livros, até desaguar no leitor. Esse interpretará o visto, segundo suas experiências, conhecimentos, o que possibilita a uma mesma história receber vozes e olhares diferentes.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Trad. L. Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- CADEMARTORI, Ligia. **Para pensar o livro de imagens**. Coleção de encartes Roteiros para a leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 200-. Disponível em: < http://grupoautentica.com.br/download/roteiros/roteiro_livro_de_imagens.pdf> Acesso em: 16 jan. 2016.
- CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- CHARTIER, Roger. **Da história da cultura impressa à história cultural do impresso**. Disponível em: <<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/1085/986%3E%20Acesso%20em:%202016>> Acesso em: fev. 2016.
- GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Tradução Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução Cid Knipel. Ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LAGO, Angela. [1992] Disponível em:< <http://www.angela-lago.com.br/aulaCant.html>> Acesso em: 13 jan. 2017.
- LEE, Suzy. **A Trilogia da Margem** [o livro-imagem segundo Suzy Lee]. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- _____. **Onda**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- _____. **Espelho**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- _____. **Sombra**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LIMA, Graça. O universo fascinante dos signos visuais. In: GÓES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jakson de (Orgs.). **Alma da Imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009. (Coleção Pedagogia e Educação).

- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- MARTINS, Cláudio. Leituras. In: GÓES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jakson de (orgs.). **Alma da Imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009. (Coleção Pedagogia e educação).
- MORAES, Odilon et al. **Traço e prosa**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- OLIVEIRA, Ieda de. (Org.) **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.
- POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa**. Tradução Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008a.
- POWERS, Alan. [2008b] Disponível em: <<http://editora.cosacnaify.com.br/ObraEntrevista/11138/53/Era-uma-vez-uma-capa--Hist%C3%B3ria-ilustrada-da-literatura-infantil.aspx>> Acesso em: 22 fev. 2017.
- RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- SOLANA, Evelyn Arizpe. **Imagens que convidam a pensar: o “livro álbum sem palavras” e a resposta leitora**. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=380>> Acesso em: 13 jan. 2016.

POR ENTRE AS ÁGUAS DE S. E O NAVIO DE TESEU: PRINCÍPIOS DE UMA DISCUSSÃO SOBRE AS MUDANÇAS DE SUPORTE DO ESCRITO

Vitória Ferreira Doretto¹

Quando pensamos em qualquer assunto relacionado à *S.*, obra-quebra-cabeças nascido da parceria criativa entre o cineasta de sucesso J. J. Abrams e o romancista conceituado Doug Dorst, publicado em 2013 nos Estados Unidos (sua versão traduzida para o português brasileiro foi publicada no Brasil em 2015, pela editora Intrínseca), logo nos vem à mente a imagem de sua caixa ou do exemplar antigo de *O Navio de Teseu*, que está abrigado na caixa. Entretanto, raramente pensamos na sua versão para livro eletrônico, no momento, encontrado somente em inglês. Dessa forma, pretendemos neste texto pensar e discutir brevemente as diferenças na leitura propiciada pelo e-book de *S.*, buscando observar as mudanças que obrigatoriamente ocorrem de um suporte material para o outro (livro impresso e e-book) e quais são as consequências para o leitor acarretadas por essa mudança, uma vez que

os livros eletrônicos organizam de uma nova maneira a relação entre a demonstração e as fontes, a organização da argumentação e os critérios

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal de São Carlos, mestranda em Estudos de Literatura (PPGLit/UFSCar).

da prova. Escrever ou ler essa nova espécie de livro supõe desligar-se dos hábitos adquiridos e transformar as técnicas de validação do discurso erudito [...]. (CHARTIER, 2002, p. 107)

Os autores dizem que *S.* é sua carta de amor para o mundo da escrita e podemos acrescentar que esta é uma carta bastante elaborada: *S.* é uma caixa preta com um grande S em fonte sugestiva de um texto medievo, com um laque que mais uma vez repete a letra S. Os nomes dos autores só aparecem no laque, na parte frontal da caixa junto a uma ilustração de um macaco. Atrás temos a reprodução da pintura de um grande navio navegando em águas revoltas com a frase “o que começa na água lá deve terminar e o que lá termina deve mais uma vez começar” (ABRAMS; DORST, 2015) — tudo muito sugestivo, dando um tom misterioso e possivelmente cheio de significados.

Quando rompemos o laque descobrimos que a caixa abriga um antigo e gasto exemplar “de biblioteca” do romance *O Navio de Teseu*, última obra de um escritor conhecido como V. M. Straka — segundo o próprio livro, uma figura enigmática cuja vida e identidade misteriosas geram discussões entre os “especialistas em literatura”. No decorrer das páginas do livro de Straka — que foi traduzido por F. X. Caldeira, outra figura misteriosa, que deixa dezenas de notas de rodapé ao longo das páginas do livro —, há dezenas de anotações manuscritas, compondo uma conversa entre dois leitores que não se conhecem, Eric e Jen, e que trocam informações e documentos, fazendo reflexões, criando hipóteses e buscando fatos reais para os mistérios das notas, comunicando-se pelo exemplar deixado no canto de uma estante da biblioteca da universidade que eles frequentam (DORETTO, 2017).

No exemplar manuseável de *S.*, um dos fatores que mais chamam a atenção ao leitor é o cuidado que ele deve ter ao manusear suas páginas para que nenhum dos anexos seja perdido durante a leitura — esse

manejo é um dos maiores desafios que a leitura de *S.* impõe.² O leitor que realiza a leitura da versão digital de *S.* não encontra, obviamente, os mesmos problemas que o leitor da versão física — uma vez que não há anexos que podem ser perdidos no e-reader, por exemplo —, assim, sua experiência de leitura é bastante diferente.



Figura 1 – O exemplar de biblioteca.

Fonte: Fotografia do exemplar da autora.

No romance manuseável, a leitura pode ser feita de diversas formas, lendo o romance e as anotações e os anexos, lendo apenas o romance e depois as notas e os anexos... não existe certo ou errado na sequência de leitura, pois o leitor possui a liberdade de ir e vir entre as páginas e acompanhar a história conforme sua preferência — ainda que haja, sim, a sugestão [implícita] de sequência

² Antes de prosseguirmos, é importante destacar que, ao citarmos *S.*, nos referimos não apenas à caixa, mas a tudo o que a compõe: o exemplar de ONDT, as páginas anexadas, os cartões-postais, as anotações nas margens etc. Já quando citamos *O Navio de Teseu*, estamos nos referimos apenas ao livro e sua história.

para realizar a leitura dos comentários feitos entre Eric e Jen. No e-book, também há a possibilidade de ir e vir nas posições de leitura, pois além de o leitor saber em que página está, pode pular partes e navegar pelo livro com o passar do dedo na tela (geralmente os e-readers mostram “onde” o leitor está no livro que está lendo através de porcentagens ou posições das páginas e ele também pode ir e vir livremente).

Parece-nos que a leitura linear não é a mais realizada em livros eletrônicos justamente por esse recurso de pular posições com um clicar do dedo. Outra praticidade possibilitada pelos e-readers com conexão à internet é a facilidade que o leitor tem em poder dialogar com as informações dispostas nas margens do livro pelos leitores de Straka (Eric e Jen) — Tumblrs,³ *sites*, *blogs* —, tendo assim uma “lógica que não é mais necessariamente linear e dedutiva, mas sim aberta, expandida e relacional, pois o próprio leitor pode consultar os documentos” os quais “são os objetos ou os instrumentos da pesquisa” (CHARTIER, 2002) com apenas um clique na tela de leitura. Então aqui ele também “pode sondar o texto, comparar certas partes, de forma a elaborar interpretações” (MAINGUENEAU, 2002, p. 79) e tentar decifrar todos os códigos e demais informações que estão presentes não apenas no romance de ONDT,⁴ mas nas notas de rodapé de Caldeira e nas anotações e conversas de Eric e Jen. Como Chartier (2002) comenta sobre a possibilidade de o livro eletrônico organizar de forma diferente o livro,

³ Plataforma ao estilo *microblog* que permite aos usuários publicar textos, imagens, vídeo, *links*, citações, áudios e diálogos. Os usuários também podem seguir outros usuários [Tumblrs], verem seus *posts* em seu painel [*dashboard*], curtir *posts* ou reblogar (compartilhar/repostar) conteúdo de outros Tumblrs.

⁴ Enquanto acompanhamos Eric e Jen conversando nas margens de *S*, nos deparamos diversas vezes com a sigla ONDT, que se refere exatamente ao título do livro — onde os dois estão conversando e sempre procurando pistas sobre a identidade e vida de seu autor — que, por acaso, estamos lendo. Por estamos mergulhados na problemática da obra, acabamos por também adotar seu uso.

O hipertexto e a hiperleitura que ele permite e produz transformam as relações possíveis entre as imagens, os sons e os textos associados de maneira não linear, mediante conexões eletrônicas, assim como as ligações realizadas entre os textos fluidos em seus contornos e em número virtualmente ilimitado.

Entendemos, então, que há sim diferenças na leitura de um mesmo livro, mas em plataformas ou suportes diferentes — não queremos dizer, no entanto, que um suporte é melhor do que o outro, apenas que existem diferenças, principalmente quando falamos de um objeto editorial tão complexo quanto o aqui mencionado, cuja idealização foi pensada para um exemplar físico e, ainda assim, foi migrado para o ambiente eletrônico, o qual está muito presente em sua narrativa.

Começamos assim a chegar no ponto que gostaríamos de discutir. Nos dois casos (livro impresso e livro eletrônico), o papel do leitor é o mesmo — um peregrinador em terras distantes, caçando por lugares que não são seus conhecidos, diria De Certeau (1998). Para conseguir realizar a leitura de *S.* de forma a penetrar esse texto hiperprotegido, o leitor deverá “jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha” (DE CERTEAU, 1998), deverá ser capaz de saber que um encarte no meio de seu livro é uma carta ou um telegrama, deverá ter a possibilidade de diferenciar um texto de outro.

No livro manuseável isso é possível. No e-book, todos os encartes, que permanecem intercalados entre as folhas do livro, têm a aparência de uma página diferente, mas é apresentada/disposta como qualquer outra do livro. Os encartes que são parte importante, se não vital, da construção desse quebra-cabeça, passam a ser apenas páginas com cores diferentes, de acordo com o que é possibilitado pela materialidade de seu suporte — o e-reader.

Na cultura impressa, uma percepção imediata associa um tipo de objeto, uma classe de textos e usos particulares. A ordem dos discursos é assim estabelecida a partir da materialidade própria de seus suportes: a carta, o jornal, a revista, o livro, o arquivo etc. Isso não acontece mais no mundo digital, onde todos os textos, sejam eles quais forem, são entregues à leitura num mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor). É assim criada uma continuidade que não mais distingue os diferentes gêneros ou repertórios textuais que se tornaram semelhantes em sua aparência e equivalentes em suas autoridades. (CHARTIER, 2002, p. 109)

Ainda que a aparência das páginas e dos encartes no e-book seja a mesma das páginas e dos encartes do livro físico (cf. Figura 2), a experiência que o leitor terá ao ler ONDT será diferente. A própria manipulação das páginas é diferente, uma vez que não há páginas físicas para serem viradas, nem os anexos podem ser desdobrados e manuseados como o proposto.

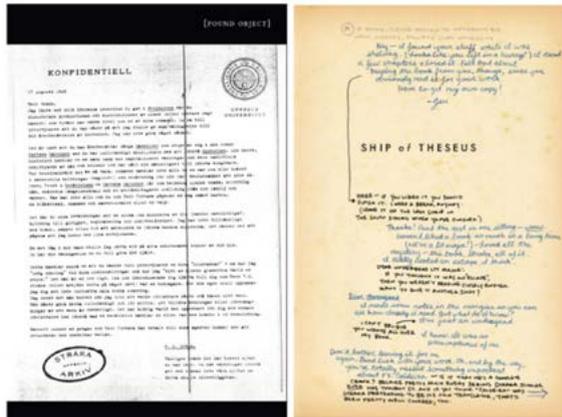


Figura 2 – Primeiro anexo e página do e-book.

Fonte: Captura de tela feita pela autora.

As páginas que compõem os encartes parecem meras digitalizações dos encartes “físicos” e o uso de tarjas pretas nos espaços “em branco” da página (como pode ser conferido na Figura 2) faz com que essa ideia de digitalização fique ainda mais forte. Não parece ter havido uma preparação ou planejamento para que o e-book pudesse ser tão viabilizador de descobrimentos quanto o livro físico — seria por que a intenção dos autores fosse sugerir fortemente a leitura da versão física? Provavelmente.

Temos também que comentar sobre o aviso que há no e-book. Quando o leitor adquire a versão eletrônica da história em inglês, logo nas primeiras páginas encontra um aviso dos autores, reproduzido⁵ abaixo e apresentado⁶ na Figura 3:

PLEASE NOTE: A fundamental part of the experience for the characters in *S.* is that of holding, reading, and sharing a physical book. Their experience of reading books — of reading *this* book — is a tactile one, one where they jot notes in the margin and can begin to communicate, back and forth, upon the pages themselves. There is a world of found items, clues, pieces of ephemera, and the intimacy of handwriting on paper. The physical version of *S.* offers its readers all of this in precisely the way that the characters offer it to each other.

The Kindle Fire version attempts to work with platform limitations to replicate the experience of the physical book. Every handwritten note is here, as are the images of the other items throughout.

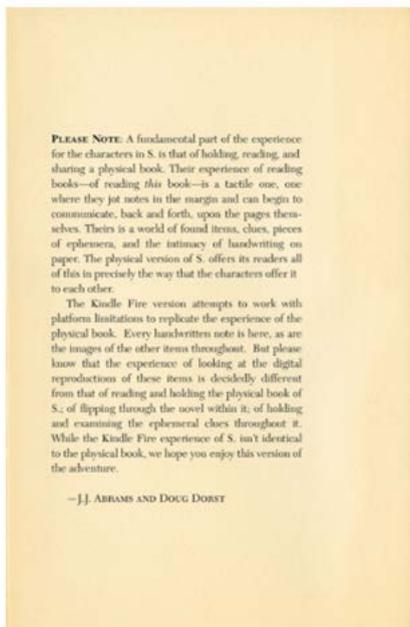
⁵ Note que, para este artigo, foram utilizadas imagens e trechos disponíveis na versão do livro em e-book em inglês disponível para visualização [e compra] no *site* da Amazon Brasil (disponível em: https://www.amazon.com.br/S-J-Abrams-ebook/dp/B00G99SIO6/ref=tmm_kin_swatch_0?_encoding=UTF8&qid=&sr=).

⁶ Escolhemos apresentar duas vezes o mesmo aviso (em escrito e a captura da tela da página), pois entendemos que na imagem, por seu tamanho diminuto, o texto não está muito legível.

But please know that the experience of looking at the digital reproductions of these items is decidedly different from that of reading and holding the physical book of *S.*; of flipping through the novel within it; of holding and examining the ephemeral clues throughout it. While the Kindle Fire experience of *S.* isn't identical to the physical book, we hope you enjoy this version of the adventure.⁷ (ABRAMS; Dorst, 2013)

Figura 3 – Nota de advertência em *Ship of Theseus*.

Fonte: Captura de tela feita pela autora.



⁷ Em nossa tradução: Por favor, note: Uma parte fundamental da experiência para os personagens de *S.* é a de segurar, ler e compartilhar um livro físico. Sua experiência de leitura dos livros — da leitura *deste* livro — é uma experiência tátil, uma em que eles anotam nas margens e podem começar a se comunicar, de um lado a outro, pelas páginas do próprio livro. O seu mundo é um [mundo] de itens encontrados, pistas, pedaços de coisas efêmeras e a intimidade da escrita em papel. A versão física de *S.* oferece aos leitores tudo isso, na forma precisa em que os personagens oferecem entre si. A versão Kindle tenta

A inclusão de uma página de aviso faz com que o leitor, antes mesmo de iniciar a leitura de *S.*, já tenha em mente que essa sua experiência não será a idealizada pelos autores, pelo contrário, será diferente e não da “forma precisa em que os personagens oferecem entre si”. É nessa nota que sabemos que tudo é uma reprodução digital do livro físico e dos itens que há dentro dele — e também temos a resposta para a pergunta que fizemos há alguns parágrafos acima: *S.* foi planejado para ser uma experiência tátil, sendo assim, foi planejado para ser um livro físico, manuseável. Fica a questão, então: se a experiência do e-book não é a idealizada, podemos considerar que este *S.* é o mesmo livro que o *S.* manuseável? Possivelmente. Por entendermos que os livros são “unidades textuais dotadas de uma identidade própria” (CHARTIER, 2002), podemos considerar o e-book de *S.* como um livro por ele possuir uma identidade própria — a de ser uma reprodução digital — e ser uma unidade textual (também bastante complexa, diga-se de passagem).

Nos parece bastante claro que, com a mudança de suporte, o escrito também sofreria mudanças pontuais, afinal o livro eletrônico impõe uma “redistribuição dos papéis na ‘economia da escrita’, a concorrência (ou a complementariedade) entre diversos suportes dos discursos e uma nova relação, tanto física quanto intelectual e estética, como mundo dos textos” (CHARTIER, 2002), mas ao falarmos sobre o e-book de *S.*, sobre essa mudança de suporte, temos que considerar também que seria bastante difícil (mas não impossível, dadas as possibilidades que podem surgir com o desenvolvimento de novas tecnologias para leitura digital) conseguir reproduzir a experiência tátil e manuseável dos itens que compõem

trabalhar com as limitações da plataforma para replicar a experiência do livro físico. Cada nota escrita à mão está aqui, assim como estão as imagens dos outros itens ao longo das páginas. Mas, por favor, saiba que a experiência de olhar para a reprodução digital desses itens é decididamente diferente daquela de ler e explorar o livro físico de *S.*; de folhear o romance dentro dele; de segurar e examinar as pistas efêmeras ao longo dele. Ainda que a experiência com o Kindle não seja idêntica à do livro físico, nós esperamos que você aproveite esta versão da aventura.

a obra — por exemplo, como reproduzir a experiência de desdobrar uma das cartas enviadas entre Eric e Jen? — em um e-reader.

Assim sendo, pensamos que, para o leitor que pular o aviso, essa mudança não terá nenhum efeito que cause danos durante a leitura, uma vez que, por não conhecer a versão física, não terá como comparar. Enquanto que para o leitor que se detiver no aviso, essa mudança fará com que, ao logo da leitura, ele se pergunte como seria ler na forma idealizada originalmente, fazendo com que a experiência da leitura fique “contaminada” pelos “se” [“se a minha versão fosse a física eu iria...”, “se eu pudesse manusear a carta...”] que estão inferidos no texto de Abrams e Dorst.

Disso concluímos que embora a experiência proporcionada pela leitura do e-book seja distinta da idealizada/pensada pelos autores para a versão original, é uma experiência que possibilita que seu leitor passeie pelas páginas e anexos, fornecendo o elemento principal para o entendimento e desbravamento da história (ou histórias) contidas na obra — o ir e vir entre as páginas, o retornar a anotações que ficaram em capítulos anteriores. Não podemos dizer que é uma experiência completa, pois, para usar as palavras dos autores, no e-reader o leitor não terá a “parte fundamental da experiência para os personagens de *S.* [que] é a de segurar, ler e compartilhar um livro físico”, entretanto, já que o leitor estará segurando o e-reader e estará lendo e desbravando a história junto com Eric e Jen, entendemos que será uma experiência mais do que válida.

Esperamos que, com este artigo, possamos ter despertado o interesse em pensarmos nas mudanças que ocorrem nos livros quando alteramos seus suportes, em especial as mudanças que deveriam ser feitas para que um livro labiríntico como *S.* possa ser distribuído/compartilhado como um livro eletrônico. Os temas para estudos tendo como objeto principal a obra de Abrams e Dorst são variados, mas entendemos que abordar seus aspectos de leitura é tão interessante quanto os outros temas.

Referências bibliográficas

- ABRAMS, J. J.; DORST, Doug. **S.** e-book Kindle. [Main edition] Edinburgh: Canongate Books, 2013.
- _____. **S.** Tradução de Alexandre Martins e Alexandre Raposo. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca e Melcher Media, 2015.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** Tradução de Fulvia Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- DORETTO, Vitoria F. **S.:** Questões de autoria no objeto editorial criado por J. J. Abrams e Doug Dorst. 2017. 76f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

E-BOOKS E BOOKS-APP: DOIS CONCEITOS DISTINTOS

*Isabela Parada*¹

*Suria Scapin*²

A perspectiva da produção editorial digital voltada para o público infantil aborda necessariamente as diferenças entre dois formatos de publicação: os e-books e os books-app. Ao fundarmos uma editora de livros infantis prioritariamente digitais, em 2013, um de nossos principais objetivos era ampliar o acesso das crianças aos livros utilizando o recurso digital como ferramenta para isso. Naquele momento, as pesquisas que realizamos sobre os dois possíveis formatos de publicação nos mostraram que o modo como cada um deles se insere no mercado é completamente diferente. A maneira como são distribuídos, a forma como se utilizam da indústria do livro e, conseqüentemente, como ocorre o acesso pelas crianças apresentam diferenças significativas, e este é o motivo pelo qual afirmamos que, embora sejam produtos semelhantes, o processo de produção permite vê-los como conceitos distintos de livros digitais.

¹ Pedagoga, atuou como pesquisadora no projeto Contra -Violência na Infância; foi educadora no Centro Educativo Pés no Chão, contadora de histórias pelo Instituto Milho Verde e, atualmente, é coordenadora pedagógica da Editora Pipoca.

² Graduada em Desenho Industrial e pós-graduada em Letras e Literatura, ambas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Profissional da área editorial desde 1997, trabalhou em grandes editoras como Leya, Saraiva e Abril. É uma das fundadoras da Editora Pipoca.

Desde o início, então, consideramos a capilaridade digital como ferramenta para levar os livros até as crianças — e não o contrário, como é o modelo tradicional de atuação de editoras —, já que essa é uma das principais características deste universo que permite fazer os livros chegarem a lugares onde os impressos não chegam, seja com a publicação no formato digital, seja no impresso comprado pela internet, já que 74% das livrarias no país estão concentradas nas regiões Sul e Sudeste (ANL, 2013).

A nossa base pedagógica está na teoria de Arendt (2013), que afirma que a natalidade é a essência da educação, o motivo de ser necessário um processo educativo. As crianças chegam a um mundo desconhecido e é preciso apresentar esse mundo a elas para que possam conservar a cultura já construída anteriormente a seu nascimento, ao mesmo tempo que possam criar uma nova cultura a partir do conhecimento da antiga. É uma visão de educação pela perspectiva do cuidado e da conservação da construção histórica da cultura e do ímpeto criador que surge a cada nova geração e em cada novo nascimento.

Ao analisarmos especificamente a história da literatura infantil, é possível notar que os livros digitais são uma continuidade lógica da história dos livros e da produção literária voltada para crianças e, portanto, são também responsáveis pela conservação desta história — e não uma ruptura, como pode parecer, à primeira vista.

Literatura infantil: diversas linguagens, diversos letramentos

Desde a primeira publicação editorial voltada para o público infantil, em 1658, percebe-se que o livro infantil é um espaço de mescla de linguagens, pois já estavam representadas ali as linguagens textual e imagética. As ilustrações ainda serviam apenas para apresentar o que o texto explicitava — e essa foi uma das evoluções dos livros infantis, já que, atualmente, as ilustrações muitas vezes trazem informações adicionais ao

texto, ampliando as possibilidades de interpretação da história e apresentando, também elas, uma narrativa.

Dessa maneira, o contato das crianças com os livros infantis sempre promoveu um letramento em três níveis: o linguístico, o estético e o literário. De acordo com Kümmerling-Meibauer (2015), o que consideramos como literatura é o uso estético da língua, assim, a leitura de literatura promove o letramento linguístico e estético. Mas a autora cunhou também o termo *letramento literário* pelo fato de que o suporte tem papel importante na narrativa, ou seja, interfere diretamente na literatura. O livro, enquanto objeto, permite brincadeiras com seu suporte, fazendo com que, na literatura infantil, o suporte seja também uma linguagem que faz parte da narrativa e traga elementos a mais para interpretação da história — um exemplo disso, que já é bastante conhecido, são os livros *pop-up*, e vale destacar que o primeiro livro com este recurso foi publicado em 1771.

No contato com livros desde muito pequenos, as crianças constroem o conceito de livro antes do de literatura, pois é o elemento mais concreto e, portanto, de mais fácil entendimento para o nível de pensamento das crianças pequenas. Assim, o letramento literário está presente também no fato de que o livro em si já provoca um desenvolvimento da capacidade leitora.

Os livros infantis, inicialmente, tinham o objetivo claro de formar leitores competentes, o que, nas palavras de Kümmerling-Meibauer (2015) é “aquele que lê diferentes formatos de mídias e de linguagens. Leitores competentes são aqueles que entendem textos complexos, por isso é importante que tenham contato com diferentes gêneros e mídias, diferentes formatos e técnicas artísticas”. A responsabilidade dos adultos que têm contato direto com crianças pode, portanto, ser compreendida como sendo a de apresentar essa diversidade. Mas há também a responsabilidade dos editores de trabalharem com as várias linguagens no livro de maneira a integrá-las e apresentá-las diante do contexto em que as crianças estão.

O digital: nova linguagem e novo suporte

E se desde o início da história da literatura infantil o contexto permitiu que os livros fossem este espaço de mescla de linguagens, hoje temos maturidade suficiente para darmos mais um passo e inserir uma nova linguagem: a digital. Esta maturidade vem do fato de a própria literatura infantil já estar consolidada como um espaço pioneiro na mescla das linguagens; de termos dados claros a respeito da grande penetração de equipamento digitais na vida das crianças em quase qualquer lugar — só na América Latina, 84% da população tem acesso a estes equipamentos (DOSDOCE; BOOKWIRE, 2016) —; e de a tecnologia estar desenvolvida a ponto de possibilitar a produção de livros para serem lidos nestes equipamentos, mantendo o *layout* dos livros — aspecto tão importante na literatura infantil, que trabalha com um peso muitas vezes igualitário (e às vezes até maior) das imagens em relação ao texto — e permitindo a inserção de recursos como interação, animação e sonoplastia, recursos opcionais que dependem da tecnologia presente nos diferentes equipamentos digitais.

Hoje, esta linguagem pode, portanto, ser utilizada como mais um recurso narrativo quando se mantém o processo produtivo muito similar ao dos livros impressos em termos da relação do texto com as ilustrações. A diferença é que, durante esse processo, já se pensa em como inserir os recursos digitais de uma maneira que eles também façam parte da narrativa, sem se sobrepor ou ser desnecessário. Isso só é possível quando se produz um livro pensando especificamente em sua funcionalidade no formato digital, possibilitando um diálogo de todas as linguagens ali presentes. Após a conclusão de seu processo produtivo, a diferença é que, em vez de ir para a gráfica, o arquivo vai para a programação.

Vemos a questão do suporte como Roger Chartier (2015) afirma: “na experiência da leitura, o que realmente importa é a obra. A leitura e a escrita são lugares distintos. A leitura é imaterial e o texto é material, por

isso o leitor não se importa com a materialidade do livro”. O historiador considera que a leitura digital é uma sequência natural na história da leitura. Nos livros digitais o que muda é o suporte, é dado o passo da leitura em papel para a leitura em tela, mas o essencial mesmo é a narrativa, é o texto, é a ilustração e a relação do texto com a imagem, enfim, é a obra, o livro, que é uma produção resultante de muitas vozes, como destacou Rendelli (2017).

Essa visão de obra, a forma de distribuição e a compreensão desse caminho de inclusão de linguagens a um objeto com uma imagem tão estabelecida nos fez escolher publicar no formato (ou nos formatos) e-book.

Livro infantil digital: produção, distribuição e acesso

Benchimol (2015) considera que os formatos PDF, e-Pub e iBooks são os mais parecidos com livros impressos, enquanto os web books, books-app e game books, são os menos parecidos com os livros impressos. E nós observamos que isso se deve ao fato de que os mais parecidos com os livros impressos privilegiam a experiência da leitura e o foco na narrativa, enquanto os menos parecidos privilegiam as interações necessárias para o leitor dar sequência à narrativa. São experiências de leitura diferentes que, portanto, incentivam diferentes desenvolvimentos: e-books focam no desenvolvimento das habilidades de leitura e concentração e books-app, de criação de estratégias de jogo.

Se em termos de experiência de leitura as diferenças já são significativas, na maneira de distribuição as diferenças ficam ainda mais evidentes. Quando se produz books-app, a distribuição se dá por lojas de aplicativos, enquanto os e-books são encontrados em livrarias e bibliotecas digitais. O acesso dos leitores aos books-app é quase sem intermediários, enquanto os e-books se utilizam da estrutura do mercado editorial e da maneira

como a indústria do livro está absorvendo os digitais, inclusive existindo o papel dos agregadores, que nada mais são do que os tradicionais distribuidores no caso de livros impressos: eles reúnem os arquivos com seus metadados em uma plataforma e os distribuem para os canais de venda, assim, facilitando a negociação de promoções, destaques etc.

Além das lojas, outro canal de distribuição de e-books são as bibliotecas digitais. Em nossa trajetória, observamos o fortalecimento desse mercado com o surgimento de vários novos serviços que funcionam, em sua maioria, por sistema de pagamento de assinatura. Então, o acesso direto do leitor ao conteúdo ou a presença de intermediários é uma questão de escolha comercial e editorial, sendo que é preciso considerar, também, que lidamos com leitores-crianças e sempre vai existir um adulto a intermediar essa relação, como afirma Hunt (2015, p. 32),

a dificuldade inerente aos estudos sobre literatura infantil é que entre o livro e o leitor há uma terceira pessoa que altera toda esta relação: o adulto. E isto trata de um enfrentamento do problema de articular as respostas e os processos receptivos de leitores que não são nossos pares, em termos de experiência e conhecimento.

Assim, analisamos que a partir do momento em que um book-app se posiciona de maneira independente da indústria do livro, esta produção literária entra em um campo diferente do editorial — um campo que, até o momento, em termos de público infantil, é dominado pelos *games* — e, com isso, os books-app precisam competir diretamente com esses jogos, o que faz com que suas características editoriais, na maioria das vezes, acabem sendo subjugadas à necessidade de gerar mais interações. E é preciso considerar que as produções digitais trazem, sim, diversas alterações no mundo, mas a produção de livros digitais, seja em um formato ou no outro, ainda fazem parte de um mundo já estabelecido. No entanto,

na medida em que os e-books são encontrados nos mesmos locais em que já estão os livros impressos, eles mantêm as características editoriais em sua produção (como ISBN e ficha catalográfica, por exemplo) e, com isso, conservam também o conceito de livro como já concebido há muito tempo.

Uma possibilidade importante da produção editorial digital — e isso é válido tanto para books-app quanto para e-books — é a facilidade de se trabalhar com um potencial de alcance global a partir de produções locais, que permitam acesso a um conteúdo de determinado país em outros países de mesmo idioma, como ferramenta para manutenção da língua original em famílias expatriadas. Analisando dados da publicação de e-books em espanhol, observamos que pouco mais da metade dos livros produzidos na Espanha é vendida no próprio país, enquanto a outra parte é vendida na América Latina, especialmente no México, um dos principais mercados de e-books do continente. E o mesmo ocorre com a produção latino-americana,

A parceria com a Worldreader, organização norte-americana que leva livros digitais para países em situação de grande vulnerabilidade, às vezes até em situação de guerra, onde os impressos realmente não chegam, nos rendeu números de leituras bastante significativos. A organização recebe das editoras livros disponibilizados gratuitamente e os produz em formatos simplificado para que possam ser lidos em celulares modestos, muitas vezes de tela monocromática, e os dados de leitura são incríveis. Inicialmente disponibilizamos 3 livros de cerca de 10 páginas cada para distribuição gratuita nos países lusófonos da África, e, de maio a agosto de 2016, foram mais de 30.000 páginas lidas.

É preciso produzir um e-book em diversos formatos para que ele possa ser lido no máximo de suportes digitais de leitura possível, e programas como Worldreader e bibliotecas digitais (que têm também como objetivo ampliar o alcance da leitura) aceitam algum desses formatos, mas não aceitam arquivos no formato aplicativo.

No contexto brasileiro existe a barreira da falta de inclusão digital e também a do desconhecimento em relação aos livros digitais: em 2011, apenas 30% da população sabia da existência dos e-books e em 2015 esse número subiu apenas para 41% apesar da grande penetração dos equipamentos digitais em todas as camadas sociais (CETIC-BR, 2015). Com base na função social que as editoras também têm, consideramos parte importante de nossa atuação alavancar o letramento literário digital para que estes equipamentos sejam utilizados também para a leitura.

Por que não incentivar a leitura também no suporte digital? Trabalhar com esse foco é possível tanto produzindo e-books quanto books-app. Nós fizemos a nossa escolha pelos e-books, mas entendemos os dois formatos como conceitos distintos de produção que cada editora escolhe com base em suas decisões editoriais e comerciais

Referências bibliográficas

- ARENDRT, Hannah. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE LIVREIROS – ANL. Produção e venda do setor editorial brasileiro. São Paulo, BR. 2013.
- BENCHIMOL, Daniel. Formatos, formas de producción y distribución, y modelos de negócio del libro electrónico. **Seminario de Edición Digital**, 2015, Guadalajara. Feria Internacional del Libro de Guadalajara, 2015.
- CETIC-BR. **Acesso e uso das TIC nos domicílios e por indivíduos**. São Paulo, SP. 2016.
- CHARTIER, Roger. La lectura como experimento. **Encuentro de Promotores de Lectura**, 2015, Guadalajara. Feria Internacional del Libro de Guadalajara, 2015.
- DOSDOCE.COM; BOOKWIRE. **Evolución del libro electrónico en America Latina y España**. Madrid, ES. 2016.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. Qual literatura para crianças de até 6 anos e por quê? **Ceale-Debate**, 2015, Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.
- RENDELLI, Tiago Fabris. A gestão do trabalho com textos. **Fórum Nacional sobre a Formação e a Atuação Profissional do Revisor de Textos**, 2017, São Carlos. Universidade Federal de São Carlos, 2017.

GESTÃO DE AUTORIA NA PLATAFORMA COLABORATIVA WATTPAD

*Amanda Chieregatti*¹

É importante darmos início a este capítulo propondo pensar o mercado editorial como uma instituição discursiva, noção que sublinha “a imbricação do discurso e de suas condições sociais de emergência” (MAINGUENEAU, 2014, p. 280). Quando afirmamos se tratar de um ponto de vista discursivo, dizemos, entre outras coisas, que se consideram tanto os aspectos linguísticos quanto os históricos do mercado editorial, ou seja, a emergência de um dizer que tem dadas condições de produção em um contexto sócio-histórico-cultural.

Para pensar em mercado editorial é necessário, antes de tudo, pensá-lo enquanto um mercado que se caracteriza por ser sempre um ambiente de trocas e, em um sistema capitalista, um ambiente de trocas que envolve dinheiro (tanto para a produção quanto para o consumo). Por isso, faz sentido pensar o mercado editorial como uma instituição discursiva, uma vez que

¹ Bacharel em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Mestre em Linguística no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL-UFSCar). Participa quinzenalmente do grupo de estudos COMUNICA: inscrições linguísticas na comunicação — sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Luciana Salazar Salgado, e é membro do LABEPPE (Laboratório de Escritas Profissionais e Processos de Edição).

o conceito de instituição discursiva permite acentuar as complexas mediações nos termos das quais a literatura é instituída como prática relativamente autônoma. (MAINGUENEAU, 2012, p. 53)

E, no que tange à literatura como parte dessa institucionalidade:

[...] o discurso só vem a ser se se manifesta através das instituições de fala que são os gêneros do discurso, que são pensados através de metáforas do ritual, do contrato, da encenação; a instituição literária, por sua vez, é ela mesma incessantemente reconfigurada pelos discursos que torna possíveis. (MAINGUENEAU, 2012, p. 53-54)

Desse modo, o mercado editorial brasileiro é constituído daquilo que nele se produz, ou seja, das “discursividades textualizadas em publicações (isto é, o produto do trabalho dos escritores)” e daquilo que produz esse mercado, “as discursividades sobre essas publicações (ou seja, sobre o trabalho dos escritores)” (SALGADO, 2016, p. 41-42).

E quando nos referimos ao mercado editorial como um ambiente de troca, além das trocas econômicas, características de todo mercado, há diversos outros tipos de troca, como as intervenções de uma gama enorme de atividades profissionais e amadoras envolvidas na produção e publicação de um livro, por exemplo. Todas essas práticas compõem o mercado e são compostas por ele.

Polarização do mercado editorial

O mercado editorial atual se divide em dois diferentes sistemas: o sistema das *majors*, as corporações, e o das *indies*, isto é, as independentes (MUNIZ JR., 2016), e a plataforma colaborativa Wattpad insere-se entre

esses dois sistemas, apresentando características de um e de outro. Isso ocorre porque ela se apresenta como uma plataforma de autopublicação, ou seja, como um tipo de publicação em que o autor é responsável por sua própria promoção e de sua obra, mais próximo do funcionamento das *indies*, mas tendo na mira uma possível publicação por editoras convencionais, em geral *majors*. Embora Muniz Jr. (2016, p. 21) aponte para o fato de que o termo “independente” tem uma “grande diversidade de sentidos e usos”, neste capítulo assumimos que:

Em termos muito gerais, a produção cultural independente será concebida como aquela que está fora — ora por escolha, ora por condição — dos circuitos e mercados massivos; que não adota as lógicas dos grandes conglomerados de cultura e mídia; que se identifica com métodos artesanais de produção, com o experimentalismo estético e/ou com discursividades dissonantes, alternativas, contra-hegemônicas. Ao mesmo tempo que se opõe implicitamente ao dependente (ou seja, aos agentes e às práticas culturais subordinados a tais lógicas), esse produtor se definirá a contrapelo de certos carcosos da dependência — o mercado, o *mainstream*, as empresas privadas, os grandes conglomerados, as instâncias políticas etc. que controlam a produção, a circulação e a consagração dos bens simbólicos. (MUNIZ JR., 2016, p. 16)

Segundo Muniz Jr. (2016, p. 69), há uma “crescente e ameaçadora polarização entre as *majors* (as grandes empresas que dominam tais mercados) e as *indies*” e “relações de força no mercado editorial” (p. 95). E, nesse contexto, o “independente” “(re)emerge como critério de hierarquização do espaço editorial”, critério que “faz sentido para os agentes e dá sentido a suas práticas” (p. 17-18).

Para situar essa discussão sobre *indies* e *majors* em nosso contexto editorial, isto é, focando o mercado editorial brasileiro, é impossível não

mencionar que, pensando no sistema da *majors*, um bom exemplo desse tipo de funcionamento no Brasil é a Companhia das Letras, que, por si só, é capaz de legitimar e conferir *status*, valor e credibilidade a qualquer título publicado.²

[...] a Companhia das Letras tornou-se um ponto central nos estudos sobre editoras brasileiras não apenas pelos seus *altos números de vendas e lucros*, mas ainda por apresentar projetos gráficos tidos como de alta qualidade e coesão, *tornando-se referência no sistema editorial brasileiro*. (DE SERRÃO, 2017, p. 24, grifo nosso)

Ainda sobre a Companhia das Letras, a materialidade é um aspecto importante:

São comumente citados como exemplos da qualidade da editora o uso de tipografias discretas em suas capas, o uso de uma impressão fosca em papel pólen e um cuidado com os respiros de leitura, que visam oferecer conforto a seus leitores. É uma das primeiras casas de edição brasileiras a assumir como foco esse aspecto material, usando o projeto gráfico como um ponto estratégico de suas produções, *aliado a uma logística de marketing, exposição e distribuição de amplo alcance*. (DE SERRÃO, 2017, p. 24, grifo nosso)

Assim, como foi dito, ao se pensar numa grande visada sobre o mercado editorial, pode-se assumir que há dois segmentos distintos: o das

² Livros de youtubers, por exemplo, como é o caso do livro *Tá todo mundo mal*, da famosa youtuber conhecida como Jout Jout que, diferentemente de outros livros de youtubers, foi publicado com o selo Companhia das Letras — dedicado a livros de “alta literatura” —, em vez do selo comumente usado para esse tipo de publicação, o Paralela. Isso define, por exemplo, o modo de circulação desse livro.

majors, ou seja, grandes grupos e casas editoriais que participam de negociações de porte, que publicam livros em grandes tiragens, optando pela publicação de títulos extremamente rentáveis; e o das *indies*, editoras menores e autodeclaradas independentes, o que significa que estão sempre à margem de grandes circuitos literários, ou na margem deles. Não pretendemos desenvolver profundamente esse aspecto, mas, a partir desse raciocínio, procuramos entender o funcionamento da autoria tendo esse mercado editorial, com essas características, como ambiente em que se dá essa produção cultural e simbólica.

Embora a postagem de textos autorais em plataformas colaborativas seja um tipo de autopublicação, os usuários-autores, que se colocam na função de escritores, não se autodeclaram “independentes”, na medida em que, a partir dessas plataformas, pretendem a construção de uma carreira de escritor inserido num sistema em geral representado pelas *majors*. É interessante pensar que essas plataformas estão numa espécie de limiar entre essas duas coisas, *majors* e *indies*, porque elas não são editoras *majors*, mas também não são editoras *indies* — elas nem sequer são editoras. Essas plataformas não são nem uma coisa, nem outra, não conseguimos delimitar ou classificar o que exatamente elas são. O que podemos afirmar é que essas plataformas se inserem em um mercado editorial com características de uma coisa e de outra. Mas, de certa forma, tem mais a ver com o sistema das *majors*, pois é esse sistema que está na mira desses usuários-autores, que almejam à publicação por editoras convencionais, visando um alcance massivo, por exemplo, por isso os números (de leituras, visualizações, curtidas...) importam tanto.

Plataformas colaborativas de autopublicação

É cada vez maior o número de plataformas e comunidades de leitores disponíveis na internet, como, por exemplo, Skoob, Orelha de Livro,

Livreto, Goodreads, entre outras. Há desde comunidades em redes sociais, nas quais se pode registrar leituras e opiniões sobre livros, até plataformas colaborativas em que é possível encontrar milhares de títulos inéditos disponíveis para leitura gratuita, como a plataforma Wattpad,³ que será estudada neste capítulo.

Essa plataforma colaborativa, que apresenta mais de 60 milhões de usuários,⁴ os quais podem ter acesso a milhões de histórias (segundo denominação da própria plataforma), utilizando-se de uma conta no Facebook ou uma conta de *e-mail*, oferece, a princípio, uma mútua satisfação: de um lado o leitor, que dispõe de um catálogo imenso de títulos à sua escolha, podendo ler no computador ou em outros dispositivos (*smartphone, tablet* etc.); de outro, o responsável pela escrita de determinado texto, geralmente aspirante a escritor, que tem seu texto lido e divulgado por outros usuários — por meio de curtidas (chamadas de votos na plataforma), compartilhamentos e comentários, além da importância do número de visualizações, que podem funcionar como um atrativo para editoras, já que servem como indício do interesse dos usuários-leitores. Assim, a plataforma, além de um espaço para autopublicação, também funciona como uma espécie de vitrine dos usuários-autores.

No entanto, apesar das novas tecnologias e da adesão a essas novas práticas de leitura e, de certa forma, de publicação, o livro impresso ainda carrega o *status* de legitimador. Para ser *livro*, o texto precisa ser impresso; só assim é *obra*. Há, então, a coexistência entre os formatos impresso, eletrônico e *online* — o que transforma a circulação dos objetos editoriais. O livro impresso enquanto objeto editorial, portanto, é legitimador da autoria, conferindo aos usuários que publicam textos autorais nessas plataformas o *status* de *escritor*.

³ Disponível em: <https://www.wattpad.com/>. Acesso em: 31 mar. 2017.

⁴ Conforme dados oferecidos pela plataforma Wattpad. Disponível em: <https://www.wattpad.com/about/>. Acesso em: 30 nov. 2017.

Um ponto interessante a ser observado sobre a Wattpad é a possibilidade de interação entre os usuários, tanto aqueles que se colocam na plataforma como leitores (usuários-leitores), quanto os que postam os próprios textos (usuários-autores), de forma que aquele que escreve pode acompanhar o modo como cada capítulo postado na rede é recebido pelos usuários-leitores e pode, conforme o retorno obtido, mudar o rumo da história que está sendo produzida. Essa interação ocorre tanto por meio de comentários (e o responsável pela escrita da história acompanha a recepção de seus textos por meio desses comentários), como pelo número de curtidas e de visualizações. Em alguns casos, após um número razoável de acessos e demais demonstrações de interesse por parte dos leitores (por meio de visualizações, por exemplo), alguns aspirantes a escritor conseguem chamar a atenção de editoras convencionais e, enfim, ter seus textos publicados no formato livro impresso, para só então terem seu trabalho chamado de *livro* e, assim, serem devidamente reconhecidos no mercado editorial como *escritores*.

Trata-se de compreender o funcionamento da autoria na plataforma colaborativa Wattpad, considerando o funcionamento do mercado editorial brasileiro atual, em que o livro impresso no formato códice segue sendo um objeto de alta tecnologia, além de possuir um imenso valor simbólico. Como afirma Salgado (2013, p. 109), “o livro impresso, apesar das sentenças de morte, guarda alto valor simbólico e pode sacralizar posições, institucionalizar banalidades, definir comunidades”. Pretendemos, portanto, observar o valor do livro na atual conjuntura do mercado editorial, que inclui, por exemplo, plataformas colaborativas de autopublicação.

Na plataforma estudada, no caso dos usuários que ocupam o lugar de leitores, a escrita é estimulada por meio de pequenos comentários, sugestões e recados que podem ser postados em cada texto publicado na plataforma, possibilitando não apenas a interação com outros usuários-leitores, mas também com os usuários-autores. Os comentários também direcionam os usuários para outras histórias, estimulando o acesso

a outras obras, uma vez que esse espaço serve, muitas vezes, como ferramenta de divulgação de outros textos presentes nessas plataformas; um espaço de autopromoção para novos autores, o que “contribui para tornar indistinta a divisão entre o mundo da criação e o mundo do consumo literários” (MAINGUENEAU, 2012, p. 107).

O que chamamos anteriormente de interação, referindo-nos aos comentários e sugestões realizados pelos usuários, ocorre de maneiras diferentes: i) por meio de comentários ao final de cada capítulo separadamente, já que o conteúdo é postado em partes; ii) no perfil do usuário-autor (uma espécie de mural); iii) por meio de comentários *inline*, que são comentários mais pontuais: sobre determinado parágrafo do texto. Do lado direito de cada parágrafo, conforme o usuário vai “rolando a página”, há diversos “balões” para inserir comentários. Esses comentários serão exibidos no final da página, mas é possível saber em que ponto do texto foram inseridos.

Dessa forma, em vez de receber o texto já finalizado e, com base em sua própria leitura, tirar conclusões e fazer uma ou outra apreciação, a plataforma permite que o usuário-leitor assuma função de participante de uma equipe, uma peça importante na produção do texto. Por isso, assumimos que os leitores de textos dessas plataformas são coenunciadores. A leitura é, de fato, sempre uma coenunciação, mas nessa plataforma a interação do leitor influi não apenas em sua interpretação e apreciação sobre o texto, mas no próprio texto que está em produção.

O fato de o usuário-leitor poder fazer contribuições e o usuário-autor receber algum feedback no processo de edição do texto mostra uma nova dinâmica entre as categorias tão facilmente chamadas de “autor”, “leitor” e “livro”, um novo modo de colocar o texto em circulação e, por isso, o modo como as novas tecnologias digitais vêm modificando certas práticas a partir da modificação de certos objetos. No entanto, como aponta Maingueneau (2012, p. 107), “isso provoca em contrapartida uma sacralização das formas de literatura anteriores, que se distinguem cada vez mais do processo comum da produção”.

Um dado importante sobre esses comentários é que se uma história ou determinado capítulo é excluído pelo usuário-autor, seja por mudanças na trama de sua história ou por solicitação de editora, em caso de publicação do livro no formato impresso, todos os comentários são excluídos junto. Ou seja, existia uma gênese que era pública, e que desaparece.

Neste capítulo, procuramos tentar compreender o funcionamento e a gestão da autoria, tendo como modelo teórico-metodológico a *paratopia criadora*, proposto por Maingueneau (2012).

Para tanto, temos como *corpus* três histórias postadas na Wattpad, todas selecionadas na lista de títulos premiados na categoria “Mais Populares”, no *The Wattys*, uma premiação anual realizada pela plataforma. Pretende-se observar a interação entre os usuários nos comentários e identificar as três instâncias da *paratopia criadora*: *pessoa, escritor e inscritor* (MAINGUENAU, 2012).

Os títulos selecionados na plataforma foram: *Uprising*,⁵ de Marta F. Z., que conta com aproximadamente 319 mil leituras (visualizações) e 22.3 mil votos (curtidas); *Mens@gens*,⁶ de Chris Salles, que conta com aproximadamente 2,2 milhões de leituras e 157 mil votos (curtidas); *Dark Jeans*,⁷ de Catarina Rodrigues, que conta com aproximadamente 3 milhões de leituras e 174 mil votos (curtidas).

A paratopia criadora na plataforma colaborativa Wattpad

Maingueneau (2012) propõe um modelo de abordagem da autoria que pretende analisar seu funcionamento em cada caso, em cada relação autor–obra: a *paratopia criadora* aborda a produção do literário a partir

⁵ Disponível em: <https://www.wattpad.com/story/21334676> . Acesso em 05 de mar. 2017.

⁶ Disponível em: <https://www.wattpad.com/story/33525797> . Acesso em 05 de mar. 2017.

⁷ Disponível em: <https://www.wattpad.com/story/13365964> . Acesso em 05 de mar. 2017.

de uma perspectiva discursiva, ou seja, sem separar a instituição literária de suas condições de enunciação.

A *paratopia criadora*, conceito proposto para indicar um pertencimento paradoxal à instituição literária, que é compreendida em sua relação indissociável com dispositivos enunciativos que a tornam possível, assenta-se em uma dinâmica entre as três instâncias que a compõem: *pessoa*, *inscritor* e *escritor*. Essas instâncias são, ao mesmo tempo, indissociáveis e interdependentes. Por meio desse conceito, é possível entender melhor a relação entre escritor e sociedade, escritor e obra, obra e sociedade e, segundo Maingueneau (2012, p. 109), só se formula “mediante uma atividade de criação e de enunciação”.

Esse conceito rompe com a perspectiva romântica, que tende a valorizar uma singularidade absoluta do autor, a ter a obra como resultado de uma mente inspirada, alheia à rede de aparelhos que garantem e estabilizam os contratos genéricos considerados literários.

As instâncias apresentadas por Maingueneau como constitutivas da autoria são, mais detidamente: a instância *pessoa*, que diz respeito ao autor enquanto indivíduo no mundo, participante de comunidades, dotado de certas práticas, membro de grupos específicos, que se reúne ou não com amigos, nasceu em uma ou outra conjuntura social etc.; a instância *inscritor*, por sua vez, engloba o que chamamos de ritos genéticos, “o conjunto de atos realizados por um sujeito em vista de produzir um enunciado” (MAINGUENEAU, 2008, p. 132), e a lida com o material linguístico propriamente dito, incluindo, segundo Salgado (2016), aspectos editoriais como revisão, tradução, capa, diagramação etc.; e a instância *escritor*, que engloba aquilo a que Maingueneau dá o nome de “modo de difusão”, ou seja, a circulação do enunciado no mundo. Segundo o linguista, esse modo de difusão “vai de mãos dadas com o modo de consumo do discurso, isto é, com o que se ‘faz’ dos textos, como eles são lidos, manipulados...” (MAINGUENEAU, 2008, p. 134).

Como foi dito, essas instâncias são indissociáveis e interdependentes: “através do inscritor, é também a pessoa e o escritor que enunciam; através da pessoa, é também o inscritor e o escritor que vivem; através do escritor, é também a pessoa e o inscritor que traçam uma trajetória no espaço literário” (MAINGUENEAU, 2012, p. 137).

O Diagrama 1 ilustra um modelo genérico do entrelaçamento das três instâncias constitutivas da autoria, uma vez que as instâncias da *paratopia criadora* movimentam-se de acordo com cada autoria, mas o que toda autoria tem em comum é fato de as instâncias serem interdependentes, e a definirem apenas em sua tripla conexão. Como afirma Maingueneau (2012, p. 53), “os escritores produzem obras, mas escritores e obras são, num dado sentido, produzidos eles mesmos por todo um complexo institucional de práticas”.



Diagrama 1 – Modelo genérico de nó borromeano com as três instâncias da *paratopia criadora*, pessoa, escritor e inscritor.

Pretendemos, a seguir, observar e analisar alguns comentários postados nas três histórias selecionadas, observando como cada uma das três instâncias da *paratopia criadora* se apresenta.

Identificando as instâncias da *paratopia criadora* nos comentários

Começemos por *Uprising*,⁸ da usuária-autora portuguesa Marta F. Z., que apresentou uma gestão de autoria interessante, já que a usuária-autora tirou a história do ar em meados de 2016, aparentemente por medo de plágio.⁹ Percebemos que a retirada do título da plataforma é, também, um modo de gestão da autoria, que mescla o declarado medo de plágio,¹⁰ quando a usuária-autora diz que não consegue ter controle sobre sua história tendo-a disponível na plataforma. Isso, inevitavelmente, produz um efeito de raridade, ou seja, a partir do momento em que a história é retirada da plataforma, alguns leitores questionam, ficam curiosos e desejam lê-la na íntegra. Cria-se uma demanda. Em fevereiro de 2017, a usuária-autora disponibilizou a história novamente.

O que foi descrito no parágrafo anterior ilustra um pouco do que chamamos de instância *escritor*, pois apesar de não possuir uma carreira propriamente dita, a usuária-autora administra sua autoria de modo a criar uma maior procura por sua história.

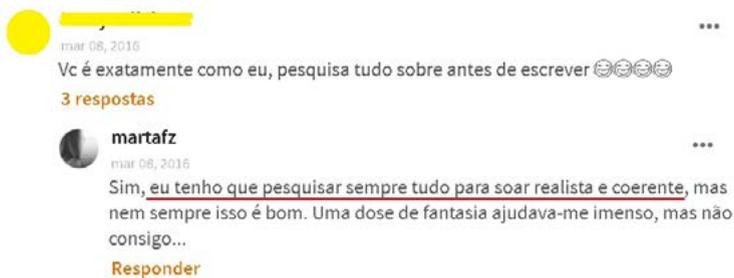


Figura 1 – Comentário postado no capítulo 55 de *Uprising*.

⁸ Disponível em: <https://www.wattpad.com/story/21334676> . Acesso em 05 mar. 2017.

⁹ A usuária-autora postou uma nota em seu perfil na plataforma. Disponível em: <http://wattys.wattpad.com/2015/pt/>. Acesso em: 27 mar. 2017.

¹⁰ Disponível em: <https://www.wattpad.com/user/martafz/activity>. Acesso em: 27 mar. 2017.

A Figura 1 apresenta o comentário realizado por um usuário-leitor no capítulo 55 da história, observando a evidente pesquisa realizada pela usuária-autora em seu processo de criação.

Tal comentário, assim como a resposta dada por Marta F. Z., apresentam indícios dos hábitos escriturísticos da usuária-autora, ou seja, dos atos realizados em vista de produzir um enunciado: a pesquisa, que confere maior veracidade à sua história de ficção.

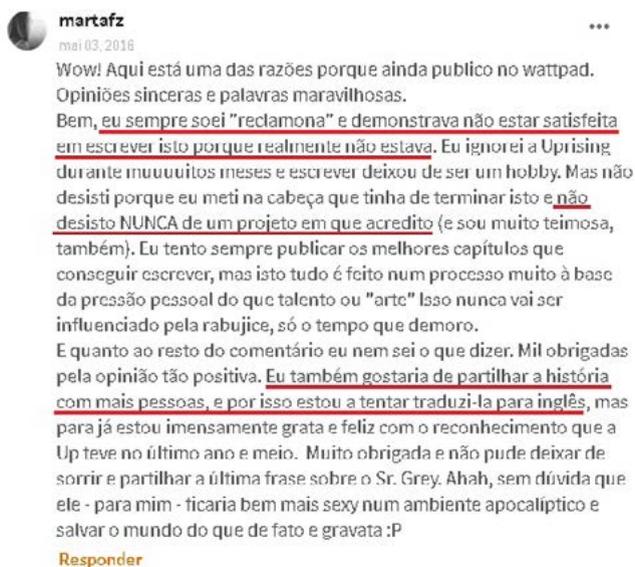


Figura 2 – Resposta da usuária-autora a um comentário postado no capítulo 68 de *Uprising*.

Na Figura 2, é possível identificar alguns aspectos da instância *pessoa* e, mais uma vez, *inscritor*, quando, em resposta a um usuário-leitor, a usuária-autora admite sempre ter soado reclamona, uma característica que pode estar evidente tanto em seu texto autoral quanto em sua interação com outros usuários. Além disso, a usuária-autora afirma seu

desejo em compartilhar a história com mais pessoas e, para tanto, está traduzindo o texto para o inglês, uma característica tanto da instância *inscritor*, uma vez que diz respeito ao texto, propriamente dito, quando da instância *escritor*, já que visa à maior circulação, ou seja, trata-se da gestão de sua autoria, de uma possível carreira.

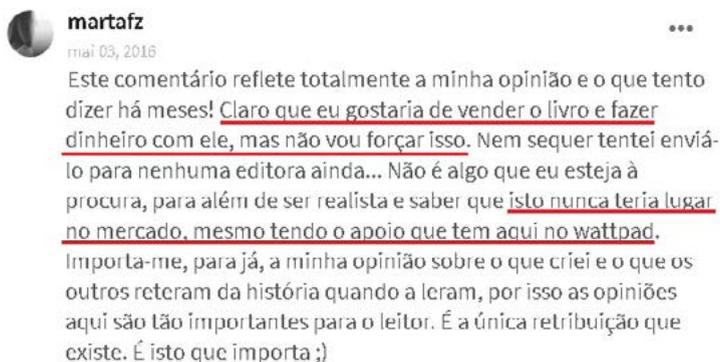


Figura 3 – Resposta da usuária-autora a um comentário postado em na nota final (após a conclusão da história).

Na Figura 3, podemos observar uma possível característica das instâncias *escritor* e *inscritor*, quando a usuária-autora afirma que *Uprising* “nunca teria lugar no mercado” mesmo tendo o apoio que possui na Wottpad. Além disso, o comentário ilustra o que comentamos anteriormente sobre a aspiração por uma publicação no formato impresso. Isso fica claro quando a usuária-autora afirma que “gostaria de vender o livro e fazer dinheiro”, uma característica da *majors*, citadas anteriormente.

A segunda história selecionada para a aplicação do modelo teórico-metodológico, *Mens@gens*, de Chris Salles, é um dado interessante por várias razões. A primeira delas é que foi o segundo título da usuária-autora a ser premiado na *The Wattys* de 2015, na mesma categoria. O outro título, *O diário (internacional) de Babi*, que contou com mais de 3,3 milhões de leituras e aproximadamente 209 mil votos na plataforma,

foi publicado em livro impresso em julho de 2016 pela Editora Outro Planeta, selo da Editora Planeta de Livros.

Na página da história *Mens@agens*, ao observarmos o índice, percebemos que, além dos capítulos numerados, às vezes a usuária-autora posta alguns avisos, notas e que, mesmo após o término da história, a interação entre a autora e seus usuários-leitores é constante, realizando, por exemplo, sorteio de livros e brindes entre os usuários-leitores que comentaram nos capítulos da história. Trata-se, evidentemente, de gestão de autoria, mais especificamente da instância *escritor*.

A Figura 4, abaixo, apresenta o comentário de um usuário-leitor, juntamente com a resposta da usuária-autora, ambos postados no perfil da usuária-autora (e não em um dos capítulos da história). Nesse comentário, podemos observar mais um dado sobre a instância *escritor*, já que uma das histórias da usuária-autora, inicialmente postada na plataforma, foi objeto de estudo de um usuário-leitor, que conseguiu tirar a nota máxima em uma prova sobre *O diário (internacional) de Babi*.

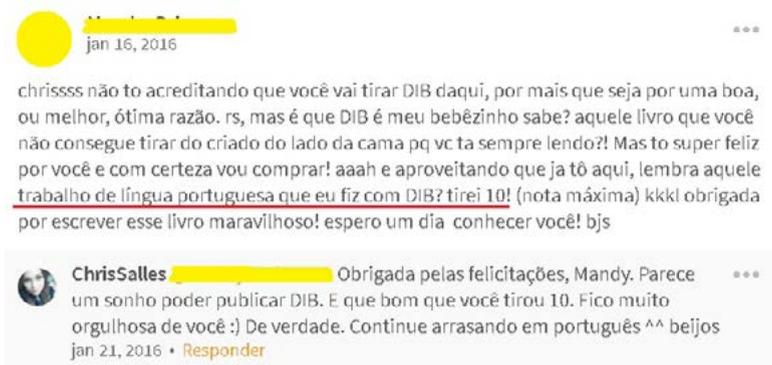


Figura 4 – Comentário e resposta postados na página da usuária-autora Chris Salles na Wattpad.

Do mesmo modo, o fato de estarmos usando a usuária-autora e sua(s) história(s) neste capítulo, trata-se da instância *escritor* em funcionamento, trata-se da difusão, da circulação, da retomada da autoria de Chris Salles.

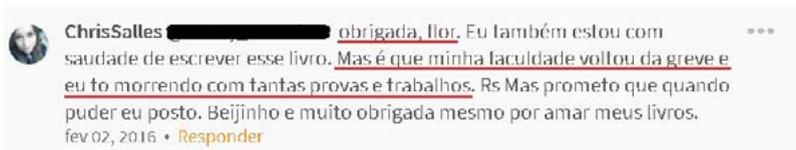


Figura 5 – Resposta da usuária-autora ao comentário de um usuário-leitor, na qual apresenta informações sobre sua vida “fora da plataforma”.

As Figuras 5 e 6 evidenciam, entre outras coisas, aspectos da instância *pessoa*, como o fato de a usuária-autora cursar uma faculdade que “voltou da greve” e de trabalhar como professora.

Terceiro que eu vou continuar trabalhando como professora e tentando terminar a faculdade. Então minha vida seguirá nesse mar de caos e falta de tempo porque autores iniciantes ganham um merreca que não dá nem para comprar três paçocas. Mentira, acho que um potinho de paçocas dá.

Figura 6 – Em uma das notas postadas pela usuária-autora, ela revela alguns dos planos para o futuro, evidenciando alguns aspectos da instância *pessoa*.

Na Figura 6, outra coisa que fica evidente é um aspecto do mercado editorial brasileiro, como o fato de autores iniciantes serem mal pagos, ou seja, ganharem “uma merreca”.

Finalmente, observemos os comentários postados na história *Dark Jeans*, da portuguesa Catarina Rodrigues, a única *fanfic* dentre as três histórias selecionadas. Notamos logo no início que, antes da postagem do primeiro capítulo da história, há uma nota na qual a usuária-autora dá vários avisos aos possíveis leitores e enfatiza a característica inacabada dos textos, pelo fato de ainda se tratar de um processo de produção e edição. Trata-se de uma característica da instância *inscritor*:

• Contém erros gramaticais e ortográficos. Parte da história está a ser reescrita com uma nova forma de diálogo, não intervindo com a lógica dos acontecimentos.

30

Figura 7 – A usuária-autora enfatiza a condição inacabada de *Dark Jeans*.

Ao ser criticada por um usuário-leitor, que discorda do modo como a usuária-autora “ignora” mensagens dos leitores, o que evidencia aspectos da instância *escritor*, conforme Figura 8. A usuária-autora responde, apresentando algumas informações sobre sua vida e sua saúde, ou seja, aspectos da instância *pessoa*:

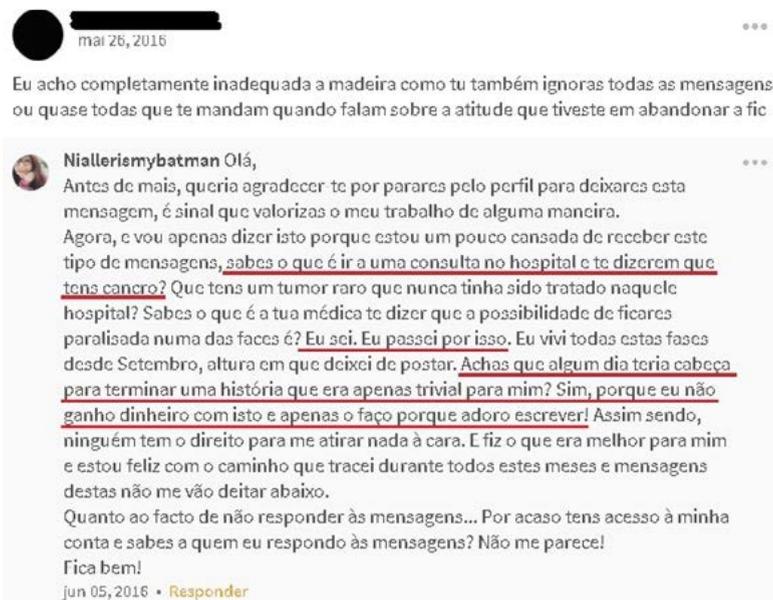


Figura 8 – Em resposta a um usuário-leitor, a usuária-autora apresenta diversas informações sobre sua vida e saúde.

Com base nas informações apresentadas pela usuária-autora, portanto, é possível saber que ela foi diagnosticada com cancro (câncer), além

disso, ela evidencia o fato de que não ganha dinheiro com a postagem de seu texto autoral na Wattpad. A primeira informação diz respeito, como dissemos, à instância *pessoa*, já a segunda, pode ser considerada um aspecto tanto da instância *escritor* quanto da instância *inscritor*, uma vez que diz respeito à inscrição material do texto e sua circulação.

Mais um exemplo que ilustra a instância *escritor* é o fato de um usuário-leitor pedir autorização para fazer uma adaptação de *Dark Jeans*:

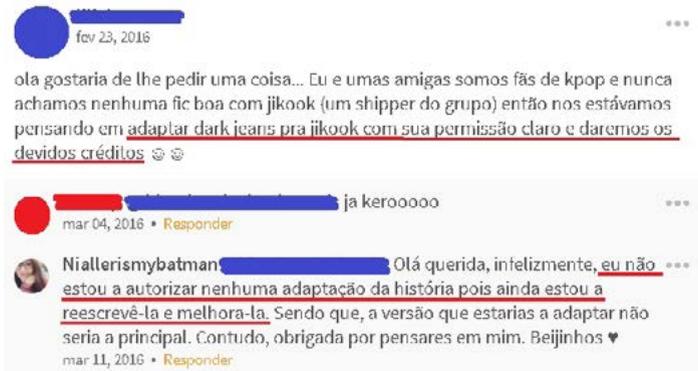


Figura 9 – Usuário-leitor pede autorização para escrever uma adaptação de *Dark Jeans*, mas o pedido é negado pela usuária-autora.

Além de ilustrar a instância *escritor*, ou seja, o modo como *Dark Jeans* circula, é recebida, é retomada etc., trata-se também da instância *inscritor*, pois o texto deve ter agradado ao usuário-leitor para que este tenha pensado em escrever uma possível adaptação. A Figura 9 também ilustra o complexo universo da cultura de fã, pois *Dark Jeans* é uma *fanfic* criada em torno do grupo musical *One Direction* e o usuário-autor gostaria de adaptar a *fanfic* em torno de dois membros do grupo coreano *BTS* (também conhecido como *Bangtan Boys*), Jimin e Jung Kook (daí o *ship*¹¹ Jikook), então seria a *fanfic* de uma *fanfic*.

¹¹ *ship*, de *relationship*, ou seja, relacionamentos. São “os casais” do *fandom*, sejam eles parte do *canon* — ou seja, do cânone: existentes no texto-fonte original — ou não (Cf. GUIMARÃES, 2015, p. 19).

Breves considerações

Evidentemente, com base nos exemplos é impossível chegar a uma conclusão exata de como funciona a autoria na plataforma colaborativa Wattpad, mas tais exemplos ilustram bem a dinâmica entre as três instâncias da *paratopia criadora*, e também o modo como ocorre a interação entre os usuários. Podemos observar, por meio dos comentários e notas apresentados, que no caso de um escritor iniciante (que publica em plataformas colaborativas, por exemplo), se considerarmos que eles, em primeira instância, não possuem uma carreira de escritor, no sentido mais tradicional do termo, a instância que precisa estar em evidência é a *inscritor*, pois é o texto que deve ser reconhecido, para que circule mais e a condição de *escritor* se imponha, eventualmente celebrizando a *pessoa* que também responderá pelo autor que resulta da dinâmica entre as três instâncias. Então, temos, por hipótese, um diagrama como este:

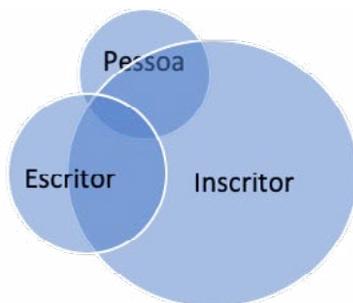


Diagrama 2 – Modelo de nó borromeano que ilustra uma autoria cuja instância referente aos hábitos escriturísticos é mais significativa.

Como foi dito anteriormente, as instâncias da *paratopia criadora* variam de acordo com cada autoria, então se pudéssemos analisar maior número de comentários mais detidamente, teríamos condições de conhecer melhor a autoria de cada uma das usuárias-autoras estudadas

e, posteriormente, representá-las separadamente em três diagramas. Não pretendemos chegar a quaisquer conclusões sobre o mercado editorial brasileiro ou à legitimação oferecida pelo livro no formato impresso, mas mostrar como o fenômeno acontece, explicitando o modo como cada usuário-autor administra a própria autoria, por exemplo, mobilizando (inconscientemente ou não) as três instâncias da *paratopia criadora*.

Referências bibliográficas

- GUIMARÃES, Amanda. **Ritos genéticos editoriais em *fandoms***: a mediação das beta-readers. São Carlos: USCar, 2015. Relatório Parcial – Iniciação Científica.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Pos-senti. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. **Discurso Literário**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. Instituição discursiva. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUE-NEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 280.
- MUNIZ JR., José de Souza. **Girafas e bonsais**: editoras “independentes” na Argentina e no Brasil (1991-2015). José de Souza Muniz Jr. Tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: USP, 2016. 335 f.
- SALGADO, Luciana Salazar. Cibercultura: tecnosfera e psicofera de alta potência difusora. In: ABRIATA, Vera Lucia Rodella (Org.). **Lei-tura**: a circulação de discursos na contemporaneidade. Franca: Unifran, 2013. p. 103-123. (Coleção Mestrado em Linguística, 8).
- _____. **Ritos genéticos editoriais**: autoria e textualização. Edição revista. Bragança Paulista: Margem da Palavra, 2016.

REVISÃO E RESISTÊNCIA: O TRABALHO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA FUNDAÇÃO CECIERJ

Licia Rebelo de Oliveira Matos¹

Mariana Caser da Costa²

Yana de Mello Gonzaga³

Revisão

A Fundação Cecierj (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) é um órgão público que promove a divulgação de oportunidades em áreas de conhecimento técnico e cientí-

¹ Revisora do quadro permanente da Fundação Cecierj, doutoranda em Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde, atualmente, leciona como professora substituta na mesma área.

² Revisora do quadro permanente da Fundação Cecierj. É especialista em Literaturas de Língua Portuguesa – Portugal e África, Mestre em Estudos de Literatura e doutoranda em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense.

³ Graduada em Letras – Língua Portuguesa/Literatura, graduada em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Pós-graduação em Língua Portuguesa e em Comunicação Empresarial e Mestrado em Língua Portuguesa. Trabalhou como professora do Ensino Médio no Colégio Santo Inácio e, atualmente, é revisora concursada da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação Cecierj e doutoranda em Língua Portuguesa.

fico para a população do Estado do Rio de Janeiro. É vinculada à antiga Secti (Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação), que, em fevereiro de 2017, teve seu nome alterado para SECTDS, ao fundir-se com a Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos e, sintomaticamente, ter excluída de sua identidade a palavra *inovação*, num dos muitos atos de arbitrariedade da atual gestão estadual fluminense. Resistindo diariamente à precariedade imposta à pasta de Ciência e Tecnologia do Estado — em que se incluem instituições como Uerj e Faetec —, a Cecierj atua em projetos educacionais, dentre eles, o Consórcio Cederj (Centro de Ensino a Distância do Estado do Rio de Janeiro).

Mais popular do que a própria Cecierj, o Cederj, criado em 2000, constitui uma famosa e importante ferramenta que possibilita a cidadãos de diversos municípios do Estado a oportunidade de estudar, no modelo EaD, em cursos de graduação ligados a universidades públicas. Fazem parte do Consórcio, sete instituições de ensino superior pertencentes ao território fluminense: Cefet, Uenf, Uerj, UFF, UFRJ, UFRRJ e Unirio. Hoje, contabilizam-se, ao todo, 45 mil alunos matriculados em 15 cursos, nesse projeto que dispõe de polos espalhados em 33 municípios. Os estudantes se dirigem, eventualmente, a tais polos, para ter provas, tutoria e atendimento presenciais, além de buscar os livros referentes a cada disciplina.

Embora o projeto ofereça uma plataforma na internet com o mesmo conteúdo disponível nos livros, os alunos costumam indicar, nas frequentes avaliações institucionais realizadas pelo Cederj, que têm como método de estudo principal a consulta ao material impresso. É nesses livros que entra o trabalho de revisão textual, desenvolvido por sete profissionais concursadas, todas da área de Letras. Cada livro corresponde a uma disciplina, oferecida em um período de curso — por exemplo, Linguística IV, disciplina oferecida no nono período do curso de Letras —, e cada capítulo de um livro corresponde a uma aula dada. O texto, por sua vez, é de autoria do professor universitário que assume a disciplina, podendo contar com coautores, geralmente alunos de iniciação científica ou pós-graduação.

Antes de chegar à revisão gramatical, esse texto recebe, ainda, um tratamento que pretende adequá-lo à linguagem de EaD. Profissionais a que chamamos *designers* instrucionais atuam numa espécie de amaciamento da linguagem acadêmica do autor, por meio da inserção de imagens, exemplificações, esquemas visuais (gráficos, infográficos, quadros, tabelas), entre outros recursos. Os DIs mantêm intenso diálogo com os professores conteudistas no processo de escrita de uma aula, até que ela seja aprovada e passe, finalmente, para a etapa de revisão.

Nosso trabalho inicia-se, então, com uma leitura integral de cada aula, ou seja, de cada capítulo, revisando-a no arquivo em Word, por meio das ferramentas de revisão, e deixando comentários na lateral da página para o conteudista, caso haja dúvidas ou sugestões de ordem gramatical e normativa. Essa constitui a etapa mais importante de todo o nosso processo de revisão, que somente terminará na verificação das bonecas, imediatamente antes da entrega dos livros à gráfica. Trata-se de uma revisão bastante criteriosa, que envolve especialmente a correção gramatical, eliminando problemas na estrutura sintática e discursiva do texto para torná-lo o mais claro e completo possível, já que tal material será a base para que o estudante obtenha seu diploma de graduação.

Dessa forma, é importante que haja uma intensa comunicação entre a equipe de revisão e o conteudista, já que este, diferentemente de nós, detém o conhecimento temático apresentado em sua aula escrita. Contando com essa disponibilidade e comprometimento de ambas as partes, buscamos verificar e prever possíveis pontos de dúvida do aluno que estudará por meio daquele material. A fase da leitura na tela permite que sejam solucionados ao máximo os problemas textuais, o que implica a otimização do processo. Assim, evita-se, inclusive, que, nas fases seguintes, sejam impressas muitas versões do mesmo arquivo, o que representa gastos excessivos de papel, tinta e tempo.

Além da gramática e do discurso em si, é nossa função adequar o texto às exigências da ABNT, especialmente quanto a citações e referências

bibliográficas, já que, por se tratar de uma publicação, a aula carece de seguir certas normas desnecessárias no ensino presencial. Além disso, entendemos que, sendo o aluno a parte mais importante em todo esse processo, o texto deve incentivá-lo a empreender suas próprias pesquisas e, portanto, são essenciais o cuidado e a correção da parte formal da aula.

Vencida essa primeira revisão na tela do computador, após eliminado o maior número de problemas identificados no texto e sanadas as dúvidas enviadas ao conteudista, a aula segue para ser diagramada segundo os padrões do Cederj. Posteriormente, retorna para mais uma revisão, desta vez no meio impresso. Essa leitura também é integral e realizada por uma segunda revisora, garantindo que haja correção de pontos não observados pela primeira.

Nessa etapa, o ideal é que sejam identificados pouquíssimos problemas, tornando-a muito mais rápida do que a primeira leitura. É a fase em que observamos com maior atenção o padrão gráfico do material. Falhas que só aparecem depois da aula diagramada são, então, identificadas e sinalizadas por meio dos símbolos internacionais de revisão, bem como quaisquer inadequações textuais que a primeira revisora tenha deixado passar.

Após a revisão da aula na versão impressa, o material retorna para a diagramação e carece apenas da aprovação da revisora, garantindo que todas as solicitações de alteração tenham sido feitas corretamente. Se todo o processo tiver corrido bem — o que depende da atenção não só da revisora, como também do diagramador envolvido na disciplina —, nessa fase, não é necessário imprimir novamente a aula: batem-se as emendas rapidamente num arquivo em PDF.

Finalmente, com todas as aulas já revisadas, diagramadas e aprovadas, é montada a boneca do livro, contando, geralmente, com 12 capítulos (aulas), e é feita uma última revisão, visando entregar ao aluno um material coeso, desenvolvido com cuidado e atenção. Esse olhar sobre o livro em sua versão integral, como uma unidade de sentido, é fundamental

para que sejam sanadas falhas de padronização tipográfica e quaisquer outros problemas perceptíveis sem que haja uma nova leitura.

Em resumo, temos como ideal de trabalho a divisão de cada livro entre duas revisoras, sendo a primeira responsável pelas leituras integrais na tela do computador e a segunda, pelas leituras das aulas já impressas. Isso garante que haja uma fina padronização e unidade na revisão e, consequentemente, no material utilizado pelo aluno. O trabalho em dupla costuma render bons resultados, pois possibilita essa coesão no livro, bem como uma troca constante e muito frutífera de dúvidas, opiniões e sugestões sobre o texto e como apurá-lo ao máximo.

Tendo em vista que o trabalho do revisor é, frequentemente, bastante solitário, acreditamos que essa rara oportunidade de dispor de uma equipe de revisoras *in loco* é muito enriquecedora não só para nós, profissionais da área, mas também para todo o setor de editoração. A despeito dos problemas existentes na Fundação e no serviço público fluminense — sobre os quais falaremos a seguir —, um grande trunfo de nosso trabalho é termos abertura e pessoal qualificado e comprometido o suficiente para pensarmos, coletivamente, melhores meios de confeccionar os livros. Essa preciosa conjuntura nos dá potencial para focar tanto no resultado concreto de nossas atividades — um material de qualidade —, quanto no ganho impalpável dessa união: um processo de trabalho inteligente, objetivo e completo.

No entanto, nem sempre é possível atuar do modo ideal como descrevemos nos parágrafos anteriores. Fizemos aqui um resumo de nosso dia a dia, com base nas propostas de melhoria dos procedimentos que temos tentado implementar desde 2014 — ano de nossa admissão na Fundação —, já que a etapa de revisão é uma das mais trabalhosas e demoradas do processo de elaboração do material impresso. Falemos, então, das pedras no caminho.

Resistência

Especialmente na última década, o ensino a distância ganhou maior adesão, tornando-se uma alternativa democrática à produção de conhecimento e à formação de profissionais, em conformidade com a tecnologia de que dispomos atualmente. Pierre Lévy, no livro *Cibercultura* (1999), uma análise sobre esse novo espaço de produção de conhecimento e de cultura denominado por ele de *ciberespaço*, apresenta uma reflexão sobre novos modelos de educação, que incluem reformas urgentes no âmbito da EaD, bem como na função do professor.

Ora, o Consórcio Cederj propõe, por suas múltiplas possibilidades de acesso e de construção de conteúdo, uma formação em rede e, portanto, contribui para o que Lévy chama de “uma nova economia do conhecimento” (1999, p. 158), que passa a tomar fôlego a partir do século xx, com a emergência do ciberespaço:

com a ampliação do mundo, a progressiva descoberta de sua diversidade, o crescimento cada vez mais rápido dos conhecimentos científicos e técnicos, o projeto de domínio do saber por um indivíduo ou por um pequeno grupo tornou-se cada vez mais ilusório. (LÉVY, 1999, p. 161)

Assim, a antiga verticalidade do ensino cede lugar a uma formação horizontal, construída pouco a pouco, que conta com a contribuição de múltiplos atores. No caso específico do material preparado pelo Cederj — bem como de qualquer material de EaD —, além de professores e alunos, está envolvido o trabalho de um corpo técnico responsável pela integridade linguística, didática e formal das aulas, em que se incluem as revisoras.

Apesar da beleza que esse esquema democrático de construção de saber apresenta, em nosso dia a dia de trabalho, esbarramos em empecilhos que

dizem respeito à desvalorização que paira sobre o imaginário da EaD. Lévy afirma que

[a] aprendizagem a distância foi durante muito tempo o “estepe” do ensino; em breve irá tornar-se, senão a norma, ao menos a ponta de lança. De fato, as características da aprendizagem aberta a distância são semelhantes às da sociedade da informação como um todo (sociedade de rede, de velocidade, de personalização etc.). Além disso, esse tipo de ensino está em sinergia com as “organizações de aprendizagem” que uma nova geração de empresários está tentando estabelecer nas empresas. (1999, p. 170)

As ideias do filósofo europeu foram publicadas inicialmente em 1999, mas, no Brasil, ainda parecem previsões, pois muitos ainda acreditam numa maior credibilidade dos cursos presenciais. Por desconhecimento ou incompreensão do que seja um material de EaD, alguns professores contratados pelo Consórcio acabam por apresentar textos inadequados à linguagem de um curso de graduação. Enquanto uns escrevem verdadeiros artigos acadêmicos, sem qualquer pretensão didática — especialmente considerando que aquele material poderá ser acessado em circunstâncias menos favoráveis ao estudo do que uma sala de aula tradicional —, outros parecem crer que o aluno do Cederj esteja aquém do esperado no universo acadêmico. Este último caso reflete-se em textos, por vezes, infantilizados e simplistas. Não são incomuns, por exemplo, referências — em aulas de graduação, vale recordar! — a endereços eletrônicos como a Wikipédia ou a materiais que seriam facilmente encontrados pelo próprio aluno a partir de uma simples busca na rede.

Essas questões de inadequação discursiva podem ser solucionadas ou amenizadas na fase de *design* instrucional, antes da revisão, porém, nem sempre é fácil a negociação com os conteudistas, haja vista outro grave problema que enfrentamos frequentemente: a soberba e vaidade autoral

de alguns deles. Valendo-se de sua titulação, da competência em seus campos de atuação e do domínio do assunto exposto nas aulas, os professores nem sempre recebem bem as sugestões feitas pelos DIs e pela equipe de revisão. Dessa forma, além de menosprezar as competências técnicas específicas exigidas por um material de EaD e pelo processo de editoração necessário a uma publicação, ignoram “o modo como as circunscrições do revisor enquanto *coenunciador editorial* (SALGADO; MUNIZ JR., 2011) o situam na dicotomia leitura e autoria” (CLARES, 2013, p. 46, grifos da autora), o que revela, ainda, resquícios da já mencionada verticalidade do ensino.

Procuramos lidar com questões desse tipo de modo respeitoso, sem, contudo, deixar de nos posicionar. Evidentemente, não interferimos no conteúdo das aulas, apenas na forma com que ele é transmitido, fazendo alterações necessárias à fluidez e à compreensão do texto por parte do aluno e procurando, sempre, mostrar à equipe docente que o pessoal técnico adiciona experiências específicas ao produto do trabalho. O que fazemos, em suma, é buscar fundir todas as competências envolvidas na elaboração de um material de EaD, aos moldes do que propõe o linguista Dominique Maingueneau, com a sua ideia de *instituição discursiva*. Diz-nos o autor que

o conceito de instituição permite acentuar as complexas mediações nos termos das quais a literatura é instituída como prática relativamente autônoma. Os escritores produzem obras, mas escritores e obras são, num dado sentido, produzidos eles mesmos por todo um complexo institucional de práticas. Deve-se, assim, atribuir todo o peso à instituição discursiva, expressão que combina inextricavelmente a instituição como ação de estabelecer, processo de construção legítima, e a instituição no sentido comum de organização de práticas e aparelhos. (MAINGUENEAU apud CLARES, 2013, p. 43)

Essa concepção parte do princípio da complementaridade entre os entes do discurso, de modo que cada qual exerça um papel preponderante na estrutura institucional. Logo, a revisão é um dos setores de indiscutível importância na produção do material dos cursos oferecidos pelo Cederj. A compreensão disso tem permitido, por exemplo, que disciplinas mais recentes, ainda em fase de desenho instrucional, contem com a colaboração de uma equipe formada por um representante de cada setor. Esse modelo de trabalho, denominado *design* integrado, tem sido bem recebido pelos profissionais envolvidos no processo. Nele, os professores conteudistas têm a oportunidade de compartilhar com a equipe técnica (formada por *designer* instrucional, revisor, ilustrador e diagramador) suas ideias para o curso e, então, construí-lo de maneira integrada e multidisciplinar, fundindo inteligências e práticas, aos moldes do conceito proposto por Maingueneau.

Apesar de não estar inserido, propriamente, no mercado editorial, o trabalho desenvolvido no âmbito do Consórcio Cederj atende a um público relevante no Estado do Rio de Janeiro: estudantes que contam com a prestação desse serviço gratuito para sua formação acadêmica. Nossos livros são produzidos a muitas mãos, conforme já mencionamos, e essa pluralidade de agentes, se, por um lado, contribui para a riqueza do material oferecido, por outro, padece com a morosidade do processo. Com um tempo médio de um a dois anos entre a contratação do professor conteudista pelo Consórcio e a publicação de seu livro, de acordo com o que temos observado nestes quase três anos de Fundação, é bastante comum que os docentes se desinteressem pelo material e não se disponham a responder às dúvidas no momento em que estamos trabalhando na revisão das aulas, ação que pode acontecer meses após a escrita e aprovação do texto original.

Na origem dessa lentidão na produção dos livros, residem alguns problemas estruturais próprios do serviço público e do jogo de interesses dos governos. A Fundação Cecierj contou, por muitos anos, com um número

expressivo de colaboradores terceirizados e pouquíssimos concursados. Esse quadro foi alterado apenas em 2014, quando, após uma importante campanha dos trabalhadores estáveis da Fundação, o último grupo de servidores efetivos foi admitido por concurso público. Antes dessa admissão, a totalidade dos contratados havia sido dispensada e a quantidade de serviço tornara-se insustentável para o quadro de trabalho, que ficara limitado a apenas uma revisora. Sendo assim, quando ingressamos na Fundação, havia um passivo enorme, que conseguimos solucionar aos poucos, à medida que fomos nos habituando às especificidades do Cederj e à realidade do serviço público.

Atrélada a essa dificuldade em estabelecer um tempo preciso e apropriado a uma publicação — especialmente tendo em vista que, muitas vezes, os professores se utilizam de exemplos da atualidade para ilustrar o conteúdo de suas aulas —, existe uma intensa desorganização geral do processo, que nos impede de cumprir a proposta de trabalho justa e acurada a que nos comprometemos. Apesar da estrutura de trabalho proposta no setor de revisão, que consiste em ter apenas duas revisoras por disciplina (livro), a efetiva concepção dessa rotina organizada encontra certos empecilhos no dia a dia. É, por exemplo, bastante frequente a ocorrência do que denominamos, informalmente, de apagamento de incêndios. Trata-se da súbita necessidade de se publicar um livro e, com isso, terem todas ou mais da metade das revisoras de se direcionar à revisão de um só material, sem tanto critério quanto gostaríamos na padronização textual e formal, ou no envio de dúvidas aos contendidistas. Esses casos costumam ser provocados por falhas antigas e vícios no processo de produção das aulas, atropelos e cortes de disciplinas a serem oferecidas, bem como pela própria interrupção da revisão de um material para dar prioridade a outro — nem sempre da graduação —, entre outros problemas que contornamos, mas sem os quais trabalharíamos, indubitavelmente, com maior fluência.

Porém os percalços não residem apenas no nível de desenvolvimento do material propriamente dito: estão presentes, também, no modo

como esse processo de trabalho é conduzido pelas instâncias superiores. Conforme dissemos, estando pronta a versão bruta do texto, a equipe de revisão o lapida e o acompanha, no que diz respeito a aspectos textuais e visuais, até que o livro esteja pronto para ser *sala de aula*, onde quer que esteja o aluno: em trânsito para o trabalho, em casa, no intervalo, em bibliotecas ou nos polos do Cederj. Recorremos à noção de espaço de Michel de Certeau, a de um “‘lugar praticado’, ‘um cruzamento de forças motrizes’” (AUGÉ, 1994, p. 75), para tratarmos o livro como um espaço abstrato em que se pratica, em via de mão dupla, ou seja, como oferta e como procura, a construção do saber.

É bastante inconveniente que essa sala de aula, tão bem equipada, por assim dizer, com profissionais capacitados e preocupados com a qualidade de seu trabalho, enfrente problemas comuns às instituições públicas de ensino, visto que está inserida em um sistema ineficiente, do qual nos tornamos reféns. Por exemplo, isso não nos permite, como equipe técnica, exigir maior comprometimento por parte dos professores, que, salvo exceções, não encaram o Cederj com a mesma seriedade com que se dedicam às suas universidades de origem. Já tivemos casos como o de uma professora tão comprometida que aprendeu, por conta própria, a usar programas de edição para estar presente na totalidade da preparação das aulas, mas também o de professores que apresentaram conteúdo plagiado, tendo pouco ou nada sido feito, por nossos superiores, para que o material fosse reelaborado. Justificando falta de tempo ou temendo o desligamento de alguma instituição do Consórcio, as escalas mais altas da Fundação, ligadas às universidades, tomam ciência do trabalho desenvolvido e participam dos desdobramentos ou do silenciamento dessas e de outras situações.

Os problemas que procuramos expor nesta comunicação, enfrentados diariamente pela equipe técnica do Cederj, levam-nos, por vezes, a um estado de limitação e desânimo em relação ao trabalho, que acaba por afetar a qualidade e o ritmo das revisões. Evidentemente, há flores em meio a esse caminho de pedras, como o trabalho de reorganização dos

processos de revisão, que, visando a uma maior eficiência, tem sido levado à frente graças ao empenho das sete profissionais neles envolvidas. Entretanto, o atual cenário do funcionalismo público fluminense não é animador, e é com uma reflexão sobre a resistência, termo fundamental não apenas para este texto, mas para os nossos dias, que encerraremos estas breves considerações.

Considerações finais

O quadro descrito, repleto de dificuldades, representa nosso dia a dia de trabalho em circunstâncias, digamos, normais, sendo todos os problemas internos, ou seja, originados no próprio Cederj. No entanto, a crise gerada por sucessivas gestões corruptas e irresponsáveis na esfera estadual fluminense, que irrompeu em fins de 2015, tem nos levado a enfrentar transtornos muito mais arrasadores. Em meio a um momento político de sufocamento do serviço público e dos direitos trabalhistas em diversas instâncias de poder, a população fluminense e, principalmente, todos os servidores estaduais temos sofrido com arbitrariedades governamentais de todo tipo, que acabam por incorrer na impossibilidade financeira e psicológica de cumprir nossas atividades. Nesse sentido, deixamos, agora, de falar como servidoras apenas do Consórcio Cederj e passamos a nos posicionar como corpo efetivo da Fundação Cecierj em sua totalidade. Nossa Fundação, como todos os órgãos da Secretaria de Ciência e Tecnologia, tem sofrido intensa desvalorização, ou melhor, uma deliberada ação de desmantelamento geral.

Na orquestração dessa proposta destrutiva, têm-nos sido impostos absurdos como: atrasos habituais nos pagamentos e institucionalização de parcelamentos como medida econômica, seguidos de pedidos de compreensão dos servidores para com o governo falido; parcelamento do décimo terceiro salário de 2015 e não pagamento no ano seguinte; reação

truculenta da polícia militar durante manifestações; falta de isonomia no pagamento dos salários dos servidores de diferentes Secretarias; enfim, é bastante preocupante o processo de sucateamento pelo qual têm passado as instituições de ensino superior de esfera estadual, quadro em que estamos inseridos.

Recentemente, a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação fundiu-se à de Assistência Social e Direitos Humanos, passando a ser denominada Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Social, um híbrido que não dá conta de destacar cada um desses elementos necessários ao progresso científico e social fluminense. Paralelamente a essas ações do Governo Estadual, temos convivido com a tensão cotidiana da ponte trepidante e incerta para um futuro que vinha se delineando promissor, mas que tem sido golpeado com reformas educacionais e previdenciárias, num xadrez em que, sabemos, o peão deverá retornar à sua casa e à sua função.

Nesse contexto, tem sido impraticável seguir com as atividades da Fundação. Nosso ambiente de trabalho se degrada dia após dia, carecendo de necessidades básicas, como limpeza, coleta regular de lixo, papel higiênico e mesmo ar-condicionado. Tendo em vista esse conjunto de adversidades, os diversos setores responsáveis pelo material do Consórcio Cederj estabeleceram um regime alternativo de rodízio dos funcionários no local, enquanto outros trabalham de suas casas, esquema que não é capaz de dar conta da celeridade e da unidade na confecção dos livros. A organização das etapas de revisão, com o intuito de aprimorar a apresentação do material para o aluno, de que tanto falamos nesta comunicação e que nos causa tanto orgulho, por ter sido iniciativa das próprias revisoras, fica fortemente prejudicada. Sem a presença de toda a equipe técnica envolvida no projeto movimentando a engrenagem diariamente, é difícil estabelecer padrões, solucionar dúvidas e, enfim, garantir a qualidade do material que leva nossos nomes nas páginas iniciais e atende a milhares de alunos no Rio de Janeiro.

Sobretudo, nosso trabalho está estagnado por um incontornável estado de desânimo e falta de perspectiva que tem assolado os servidores como um todo. Sem salário e instalações adequadas, temendo perder direitos e poder aquisitivo com as revoltantes propostas de aumento da alíquota previdenciária a serem votadas na Assembleia Legislativa, ante- vendo a desvalorização cada vez maior de nossa Secretaria, nós e nossos colegas temos precisado recorrer a outras fontes de renda e pensar em alternativas de trabalho, o que acaba por diminuir, inevitavelmente, nos- so interesse e comprometimento pelas atividades da Fundação. Quem é, também ou mais ainda, prejudicado por essa inatividade é, naturalmente, a população atendida pela Cecierj; no caso do Consórcio Cederj, estu- dantes que buscam a oportunidade de cursar o ensino superior numa universidade pública e com maior flexibilidade de estudo. Frente a tudo isso, findamos estas palavras de tom pesaroso, mas obstinado, afirmando a importância da revisão de textos em materiais didáticos, reafirman- do, para nós mesmas, nossas vocações para o exercício dessa profissão e asseverando a nossos colegas de ofício que a Fundação Cecierj existe e resiste.

Referências bibliográficas

- AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- CLARES, Leticia Moreira. Ritos genéticos editoriais: o revisor de textos circunscrito na dicotomia leitura e autoria. **Versalete**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 41-56, jul./dez. 2013.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

TECNOLOGIAS DA EDIÇÃO NO CEFET-MG: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE BACHARÉIS EM LETRAS

*Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista*¹

*Ana Elisa Ribeiro*²

*Ana Maria Nápoles Villela*³

Introdução

Ao longo da história brasileira, tradicionalmente, os cursos de Letras privilegiam a formação de professores de língua, especialmente a materna, quando não há uma oferta ampla de línguas estrangeiras. A despeito

¹ Professora dos cursos de graduação e da Educação Profissional Técnica de nível Médio no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Coordenadora do curso de Letras de 12/03/15 a 18/04/17 por eleição direta. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. ptanuri@hotmail.com

² Professora dos cursos de mestrado e doutorado em Estudos de Linguagens, graduação e da educação profissional técnica de nível médio no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Presidente da comissão proponente do curso de Letras. Doutora em Linguística Aplicada pela UFMG. anadigitalpro@gmail.com

³ Professora aposentada do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Colaboradora dos cursos de mestrado e doutorado em Estudos de Linguagens no CEFET-MG. Primeira coordenadora do curso de Letras. Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. anapolos@uol.com.br. O curso pode ser conhecido em <http://www.letras.cefetmg.br/>

disso, está nas Diretrizes Curriculares Nacionais uma descrição que também prevê a formação de editores, tradutores, revisores de texto e outras atividades profissionais também relacionadas a esta formação (BRASIL, 2001). O perfil do formado em Letras é assim descrito no documento oficial:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (BRASIL, 2001, p. 30)

Os fundamentos do curso de Letras repousam nos conhecimentos lingüísticos e literários que o egresso deve ter acumulado, o que o especializa e habilita tanto a ser professor de língua e/ou de literatura e redação, quanto permite que os profissionais se tornem, conforme Brasil (2001, p. 30), “pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”.

Com base nessa possibilidade, ainda pouco ou timidamente explorada no Brasil, buscamos uma proposta de bacharelado em Letras que não está alheia aos fundamentos da formação clássica, mas que tenha um viés explicitamente voltado à profissionalização no campo da edição. Tomaremos como objeto de estudo o curso de Bacharelado em Letras com linha de formação em Tecnologias de Edição implementado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, no final da primeira década dos anos 2000.

Nosso objetivo é fazer uma reflexão sobre um curso que consideramos inovador na área de formação de um profissional que vem sendo requisitado pelo mercado, principalmente nas grandes cidades. Trata-se de um profissional capacitado para atuar no campo da produção editorial, especialmente no trato com o texto, fazendo redação, revisão e edição de textos, em plataformas impressas e/ou digitais, assim como na assessoria cultural na área de Letras e na gestão editorial.

O projeto pedagógico do referido curso explora as possibilidades das propostas curriculares da área de Letras, mas também constrói diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Comunicação Social, a Administração de Empresas e a Engenharia de Computação, sem abandonar o cenário próprio da formação em Letras. Entender, portanto, a relevância do curso aqui em discussão pode representar uma oportunidade de compreender como o curso está preparado para atender às novas exigências do mercado de trabalho para o profissional que trabalha com o texto e as linguagens.

O bacharelado em Letras com linha de formação em Tecnologias da Edição do CEFET-MG foi proposto por uma comissão formada pelas professoras Ana Elisa Ferreira Ribeiro, Ana Maria Nápoles Villela, Olga Valeska Soares Coelho e Silvana Lúcia de Avelar, em 2009, no mandato do diretor geral Flávio Antônio dos Santos, quando a diretoria de graduação estava a cargo da professora Ivete Peixoto Pinheiro Silva. A aprovação do curso deu-se em 26 de agosto de 2010 e sua implementação,

com primeiro processo seletivo, foi no ano de 2011. O curso foi aprovado para ocorrer no turno da noite e nas manhãs de sábado, com funcionamento no Campus I da instituição, localizado no bairro Nova Suíça, em Belo Horizonte. Trata-se do prédio-sede, mais tradicional e onde fica a administração central dos onze campi do CEFET-MG.

A primeira turma de Letras teve início no primeiro semestre de 2011, com cerca de 40 alunos, de perfil muito heterogêneo e ainda desinformados sobre o perfil de egresso que essa graduação, em uma escola técnica federal, estava oferecendo. Com o passar dos anos e com as entradas por semestre, esse tipo de dúvida foi se extinguindo, o que demonstra uma mudança cultural no campo de Letras, entre os que procuram, hoje, a formação em Tecnologias da Edição.

Novas exigências e novas competências

Refletindo sobre as novas exigências do mercado de trabalho para o profissional da linguagem, Muniz Jr. (2010, p. 82) cita Tarragó e Alvarez (2005) ao ressaltarem que as transformações do setor editorial passaram a demandar, por parte dos profissionais, a habilidade de não somente desempenhar novas tarefas, mas também de adquirir novas competências. Segundo as autoras:

As transformações do setor editorial exigem dos profissionais que trabalham com edição, incluídos os profissionais da informação, novas competências profissionais que integrem conhecimentos, habilidades e atitudes, assim como a mobilização de capacidades diversas para obter um desempenho eficiente no trabalho. Essas competências devem estar associadas ao domínio das TICs, à gestão editorial, à linguagem oral e escrita, ao mercado, entre outras. (TARRAGÓ; ALVAREZ, 2005, p. 12 apud MUNIZ JR., 2010, p. 82)

As autoras destacam a importância de uma formação universitária capaz de instrumentalizar e formar profissionais dinâmicos, polivalentes e inovadores, dotados de habilidades técnicas, linguísticas e de gestão e preparados para um mundo do trabalho de constantes e contínuas transformações. Esse seria, então, como enfatiza Muniz Jr. (2010, p. 82), “o trabalhador ideal para a nova realidade de convergência midiática, que é ao mesmo tempo consequência e causa das fusões e aquisições de empresas midiáticas”.

Nesse mesmo caminho, observa-se que, para Souza et al. (2006, p. 10),

[...] o mercado demanda hoje, um profissional que seja generalista sem deixar de ser especialista. Um profissional que tenha conhecimento e técnica suficiente para agregar valor e gerenciar processos e mais que isso, que possa ter uma visão do todo.

O produtor editorial é um profissional que tem muitos desafios pela frente. E os desafios para romper os obstáculos existentes por meio de posturas profissionais estratégicas exigem uma elevada postura empreendedora, evidenciando dessa forma a importância do seu papel como articulador do planejamento, realização e gerenciamento e avaliação de projetos midiáticos.

A concepção do curso de Bacharelado em Letras-Tecnologias de Edição do CEFET-MG vem atender às Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme Parecer CNE/CES 492, de abril de 2001, que ressalta a relevância de se considerarem “os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” (BRASIL, 2001). Além disso, esse curso, sempre considerando o elo imprescindível com tecnologias ligadas aos processos editoriais, objetiva também a formação de um profissional capaz de uma “reflexão analítica e crítica

sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” e de uma “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação” (BRASIL, 2001). Ratificando sua correlação com as Diretrizes para a área, este curso ainda focaliza a formação de um profissional com “domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais”, sendo capaz também de “refletir teoricamente sobre a linguagem”.

Dessa forma, a inserção de um curso com esse alinhamento em uma instituição tecnológica, como o CEFET-MG, em tese, facilita a formação de um profissional cujo foco seja a produção editorial, não deixando de mencionar que os cursos *stricto sensu* em Estudos de Linguagens, na mesma instituição, abrigam pesquisas no campo da edição, tornando a formação continuada possível e próxima dos estudantes e egressos.

Partindo da premissa básica de que a habilidade para interagir em grupos, essencialmente multidisciplinares, é fundamental para o desenvolvimento de processos editoriais e no dia a dia em organizações, esse curso também leva em consideração um outro item das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras: “a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária”.

Nesse aspecto, com foco na formação humanística e no conhecimento das linguagens e processos discursivos, com associação vital com o domínio das técnicas e práticas de edição, pretende-se o desenvolvimento de competências para uma atuação profissional capaz de atender tanto às demandas acadêmicas, com pesquisas e produção de conhecimento, quanto ao mercado editorial e áreas similares, em um contexto em que, assim como a tecnologia, os cenários econômico, político e sociocultural transfiguram-se em ritmo vertiginoso.

Dado, portanto, seu caráter inovador, esse curso vem ampliar o leque de formação do profissional formado na área de Letras, contribuindo para

uma nova compreensão do campo de atuação dos profissionais formados nessa área. Para alcançar tantos objetivos desafiadores, uma vez que esta formação ainda é pouco proposta e experimentada no país, planejou-se um curso organizado em 7 eixos de Conteúdos e Atividades, com pesos muito parecidos, isto é, cargas horárias distribuídas equilibradamente:



Passemos à explicitação de cada uma delas, em seus fundamentos iniciais e, mais recentemente, na avaliação feita pelo próprio corpo docente após os anos iniciais de implementação, a visita do MEC (que deu a ele nota 4, apontando problemas infraestruturais) e a formação de 12 turmas, cujos egressos vão, aos poucos, se afirmando como profissionais no mercado de edição do estado de Minas Gerais.

Eixo 1: Estudos de Linguagem

Um dos pilares tradicionais dos cursos de Letras, servindo para identificá-los e caracterizá-los, este eixo, com 570 horas, oferece, por meio de disciplinas principalmente teóricas, os estudos de Linguística e de aspectos da linguagem considerados elementares para o profissional de Letras. Embora seja um eixo esperado para todos os cursos da área, as discussões têm sido enviesadas para as questões de edição, desviando-se daquelas voltadas ao ensino de línguas intrínsecas a licenciaturas. Embora os conteúdos sejam do campo da Linguística, em suas subdivisões, a abordagem faz a diferença, levando a reflexão para as questões da produção editorial.

Eixo 2: Estudos Literários

Outro pilar tradicional dos cursos de Letras, também servindo para identificá-los e caracterizá-los, este eixo, com 300 horas, oferece, por meio de disciplinas principalmente teóricas, os estudos de Literatura, especialmente a brasileira, passando também por outras literaturas de expressão portuguesa, de épocas passadas e presentes. O estudo da literatura contemporânea é estratégico para futuros profissionais que lidarão com a produção editorial dos dias de hoje. De modo semelhante, os estudos da materialidade do livro e de seus sucessores é fundamental a uma formação que busca a atuação moderna e inovadora em termos editoriais. Assim como no Eixo 1, as discussões têm sido enviesadas para as questões de edição, desviando-se daquelas voltadas ao ensino de literatura esperadas de licenciaturas. Embora os conteúdos sejam do campo da Literatura, a abordagem, novamente, faz a diferença, levando a reflexão para as questões da produção editorial.

Eixo 3: Ciências Humanas e Cultura

Este eixo, com 300 horas, oferece aos estudantes disciplinas de áreas correlatas, como História, Filosofia e Sociologia, além de provocar discussões voltadas a aspectos de nossa cultura em contraste com outras, incorporando, também, tópicos, como cultura brasileira, arte, mídia, tecnologia e profissionalização e contexto de trabalho do editor no Brasil.

Eixo 4: Línguas Estrangeiras Instrumentais

Embora este curso de Letras não se proponha a formar profissionais de línguas estrangeiras, este eixo (240 horas) provê disciplinas, geralmente

práticas, que instrumentalizam tanto para a leitura em outras línguas quanto para o reconhecimento de questões linguísticas ou editoriais, até mesmo abordando aspectos gerais da tradução, elemento crucial do mercado editorial no Brasil e no mundo. O CEFET-MG tem oferecido oficinas de Inglês, no entanto, em outros contextos, podem ser oferecidas oficinas de outras línguas, como o espanhol, ou breves cursos que toquem aspectos da tradução.

Eixo 5: Prática de Produção, Edição e Revisão de Textos

Embora não seja um eixo tradicionalmente encontrado nos cursos de Letras, menos ainda em licenciaturas, este eixo é um pilar do curso do CEFET-MG. Com 390 horas, ele provê oficinas e cursos práticos de redação, edição e revisão, abordando uma infinidade de possibilidades de gêneros textuais e materialidades do texto publicável. Há oficinas que cobrem um espectro que vai da escrita criativa à escrita acadêmica, ou da revisão de teses à revisão do texto poético. Comumente, faz-se a integração com nossos estudantes de mestrado e doutorado, em grande proporção oriundos do mercado de trabalho da edição e do jornalismo. Esses alunos oferecem eventuais oficinas de práticas ligadas ao texto e à revisão efetivamente existentes no mercado belo-horizontino, mineiro e mesmo nacional.

Eixo 6: Processo e Produção Editorial

Este sexto eixo, com 435 horas, se alia ao eixo anterior e propõe o planejamento, a gestão e a execução de projetos editoriais de variada natureza. Desde o segundo período, os estudantes de Letras são colocados em contato com aspectos práticos dos projetos editoriais, e não apenas empregando os recursos internos à instituição, mas os contatos externos que precisam ter com gráficas, profissionais relacionados à edição e aos consumidores.

Eixo 7: Prática Profissional e Integração Curricular

A prática profissional na forma de estágio é obrigatória neste curso de Letras, elemento compulsório entre os cursos de graduação do CEFET-MG. São exigidas 300 horas de estágio profissional, comprovadas pelo estudante. Também é exigida a defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com tema voltado, preferencialmente, à produção editorial.

Uma reflexão geral sobre a experiência de formar editores

Levando em conta as novas exigências do mercado de trabalho para o profissional da linguagem, conforme ressalta Muniz Jr. (2010), que requer profissionais dinâmicos, polivalentes e inovadores, dotados de habilidades técnicas, linguísticas e de gestão, o curso em discussão vem passando por um intenso processo de reestruturação, iniciado em 2015 e intensificado a partir de 2016, com reuniões frequentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), integrado por professores que desempenham, concomitantemente, a função de coordenadores de eixo.

Ressalta-se que todo esse movimento de revisão do Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPPC) teve como motivação inaugural uma reivindicação dos próprios alunos — a de que não houvesse mais aulas aos sábados, uma vez que muitos deles são trabalhadores, cujas atividades também se realizam aos sábados pela manhã, horário que coincide com o das aulas. A possibilidade já pretendida de atendimento a essa solicitação foi ratificada com a visita de reconhecimento do curso, realizada pelo MEC, que constatou a realização de uma carga horária extensa para um curso de Bacharelado, 3168 horas-aula (h/a).

Assim, tendo em vista que uma redução da carga horária total do curso seria possível, iniciaram-se as discussões para a proposta de uma nova matriz curricular que viesse a dar conta dessa reivindicação dos discentes

sem, contudo, trazer prejuízos para o PPC no que se refere à formação profissional almejada. Nesse sentido, partiu-se de reflexões realizadas no interior de cada eixo que, posteriormente, foram apresentadas ao Núcleo Docente Estruturante. Essas reflexões foram realizadas em reuniões entre os coordenadores de eixo e os professores atuantes nas respectivas disciplinas e resultaram em uma revisão preliminar dos planos de ensino que, embora ainda não finalizada, trouxe insumo para a proposta da nova matriz. Nesse sentido, foram avaliados aspectos como: conteúdos, ementas, carga horária, bibliografias, buscando eliminar possíveis focos de coincidência e sobreposição.

De toda essa discussão, resultaram as seguintes propostas gerais de alterações que, ressalte-se, ainda não são definitivas, estão em processo de avaliação pelo NDE:

- Redução da carga horária de algumas disciplinas de 45h para 30h.
- Ampliação de carga horária de algumas oficinas.
- Incorporação do conteúdo de disciplinas em outras que as pudessem abarcar.
- Alteração de período do curso, isto é, disciplinas foram adiadas ou adiantadas, a fim de propiciar melhor experiência e formação aos estudantes.
- Proposta de nova disciplina: História da Edição.
- Mudança de títulos de algumas disciplinas, visando a melhor descrever seus conteúdos e objetivos.
- Adiantamento da disciplina que acompanha a produção do TCC.
- Transformação de algumas disciplinas em Tópicos Especiais.

Destaca-se que, além dessas propostas, o NDE também recomenda que as disciplinas optativas, ofertadas como Tópicos Especiais, sejam trabalhadas também em módulos de 60h/a, o que vem ao encontro de outra

reivindicação do corpo discente, que solicitava a redução do número de optativas com o aumento da carga horária das disciplinas de 30 para 60 h/a.

Toda essa reestruturação resultou em um curso organizado em 8 períodos, com 300 horas-aula cada um, convertendo uma carga horária total de 3168 h/a para 2400 h/a, o que elimina a necessidade de aulas aos sábados, sem prejuízo da qualidade do curso que objetiva, segundo seu Projeto Político-Pedagógico, a formação de um profissional capaz de: (i) associar o conhecimento de novas e antigas tecnologias com as teorias atuais sobre os processos discursivos; (ii) interferir tanto no campo cultural e social, quanto no âmbito textual; (iii) gerenciar equipes profissionais interdisciplinares no desenvolvimento de projetos editoriais; (iv) posicionar-se crítica e reflexivamente diante de seu próprio papel.

Considerações finais

Nesta reflexão, focalizamos como objeto de estudo o curso de Bacharelado em Letras com linha de formação em Tecnologias de Edição do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET, com o objetivo de promover uma reflexão sobre o processo de implementação e consolidação de um curso inovador na área de formação de um profissional que vem sendo requisitado pelo mercado ou que pode ocupar espaços de atuação ainda pouco explorados entre as atividades profissionais de Letras.

Acreditamos, portanto, que se trata de um Projeto Político-Pedagógico no mínimo ousado, que se insere em um cenário em constante e contínua transformação, o que requer do profissional uma preparação prévia de qualidade e foco para o desempenho bem-sucedido no campo da produção editorial.

Dessa forma, acreditamos que a reformulação do Projeto Político-Pedagógico do Curso, proposta pelo NDE, que mantém a organização prevista em oito eixos, embora ainda esteja em fase de avaliação

e implementação, responde quanti e qualitativamente ao objetivo de formar um profissional com habilidades e competências para um campo vasto de atuação, seja em empresas públicas ou privadas, seja como empreendedor em seu próprio escritório de revisão e produção editorial, ou como consultor em concepção/desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mediados por computador, ou mesmo como leitor crítico e redator profissional, uma vez que amplia a carga horária das disciplinas do eixo de prática de produção, edição revisão de textos, de importância decisiva para a formação almejada.

Trata-se, assim, de uma proposição que mantém o delineamento e a concepção do projeto original do curso, abarcando, todavia, ajustes, nem pequenos, nem grandes, mas necessários para a consolidação e alicerçamento de um curso que desejamos longo. O curso de Letras do CEFET-MG tem estado atento à sua experiência inicial e disposto a atender, cada vez mais, tanto aos anseios de seus estudantes e professores quanto aos de um campo de trabalho e pesquisa que cresce e se fortalece, a cada dia: o da edição.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2017.
- CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS – CEFET-MG **Projeto Político-Pedagógico do Bacharelado em Letras com linha de formação em Tecnologias da Edição**. Belo Horizonte, 2010.
- MUNIZ JR., José de Souza. **O trabalho com o texto na produção de livros: os conflitos da atividade na perspectiva ergodialógica**. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.
- SOUZA, Terezinha de Fátima Carvalho de et al. Século XXI – novas possibilidades, novas exigências: a produção editorial. **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 29, Brasília (DF), 2006. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2006. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1609-1.pdf>> Acesso em: 24 maio 2017.
- TARRAGÓ, Nancy Sánchez; ALVAREZ, Yuniar Yaneris Díaz. El sector editorial contemporáneo y las competencias profesionales. **ACIMED**, Havana, v. 13, n. 5, sep-oct.2005. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352005000500008> Acesso em: 24 maio 2017.

