

**PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA E REVISOR DE TEXTOS:
TENSÕES IDENTITÁRIAS**

POTUGUESE TEACHERS AND PROOFREADERS: IDENTITY TENSIONS

Ana Elisa Ribeiro¹

Carlos Henrique Silva de Castro²

Resumo: Com base no conceito de identidade e identidade profissional proposto por Schaffel (2000), são discutidos os fatores que levam determinado profissional, neste caso específico, o professor de português, a procurar alternativas para a atuação em sala de aula e, em alguma medida, substituir a docência pela atividade de prestação de serviços como revisor de textos. Como insumo para a discussão, analisamos o discurso dos estudantes de um curso de especialização (*lato sensu*) em Revisão de Textos em suas fichas de candidatura às vagas da pós-graduação nos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008 e aplicamos questionário a 21 alunos da turma de 2008, instrumento por meio do qual se buscou compreender as motivações para a mudança profissional. Esta investigação propõe mais perguntas do que respostas, concluindo que os professores que ali buscavam outra profissão também não tinham muita clareza sobre a atuação do profissional de revisão e edição de textos.

Palavras-chave: Professor de Português; Revisor de Textos; Mercado Editorial; Identidade Profissional.

Abstract: Based on the concept of identity and professional identity proposed by Schaffel (2000), we discuss the factors that lead Portuguese teachers to look for professional alternatives and to some extent, substitute teaching for the activity to provide services as proofreaders. As input for the discussion, we analyze the speech of students from a specialization course (*lato sensu*) in Proofreading in their application forms to the seats of postgraduate studies in the years 2005, 2006, 2007 and 2008 and applied a questionnaire to 21 students in 2008 class, the instrument through which it sought to understand the motivations for career change. This research proposes more questions than answers, concluding that teachers who were seeking another job there did not have much clarity on the role of professional proofreading and texts editing.

Keywords: Portuguese Teacher; Proofreading; Editorial Market; Professional Identity.

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela UFMG. Professora do Mestrado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Av. Amazonas, 5253, Nova Suíça, Belo Horizonte, MG. anadigital@gmail.com.

² Mestrando em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UNA. Rua Guajajaras, 175, Centro, Belo Horizonte, MG. chenriquebh@yahoo.com.br.

Considerações iniciais: identidade e profissão

O conceito de *identidade* possui nuances que o distanciam dos significados já cristalizados em nossa sociedade pelo senso comum. Algumas descrições dão conta de que a identidade esteja relacionada às características próprias de um indivíduo, tais como nome, tipo físico e idade. Diversos autores apontam como essencial a carga sociocultural que o sujeito carrega, intrinsecamente ligada aos desejos, anseios, normas e valores com os quais ele se relaciona ao longo da vida. Os valores são construídos com base em escolhas que se faz, de acordo com situações que podem estar relacionadas à sobrevivência no meio social (ser aceito pelos pares, diferenciar-se de sujeitos com escolhas próximas ou não se perder no anonimato). Essas escolhas são feitas ao longo da experiência, nos locais e que se vive e convive, como, por exemplo, o ambiente familiar, de lazer, o meio educacional (formal ou não), o trabalho, entre outros. Para Schaffel (2000), com base em Bourdieu, esse processo envolve o passado, o presente e o futuro. A autora,

(...) define a socialização como um processo biográfico de incorporação de normas e valores sociais provenientes não apenas da família e da classe de origem, mas também do conjunto de sistemas sociais, com os quais o indivíduo se depara no decorrer de sua vida. (SCHAFFEL, 2000, p. 104)

A perspectiva de causalidade histórica, segundo a qual o passado influencia a identidade no presente e esta se torna definidora da identidade futura, tende a se modificar na medida em que uma gama maior de opções se aproxima do sujeito, dando a ele mais possibilidades de escolha (DUBAR *apud* SCHAFFEL, 2000, p. 104). Isso pode ocorrer também no campo profissional.

Corroborando a posição adotada pelos autores citados, Castells (1999, p. 22) afirma que, no que diz respeito a atores sociais, entende-se por identidade “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. Dessa forma, a socialização é um processo no qual o sujeito busca se encontrar e pertencer, tomando para si os significados comuns do seu meio e dando sentido a eles, a partir do que já é sentido para si, adquirido primariamente no meio em que está e esteve inserido, desde a infância.

Para Schaffel (2000, p. 103), “(...) a socialização se constitui em um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação”. O

autor descreve a diferença entre identidade virtual e real. Temos naquela tudo o que o meio traz para o sujeito e que poderá influenciá-lo de alguma forma. Já a identidade real se refere às escolhas feitas por esse sujeito entre as possibilidades a ele apresentadas. A identidade profissional integra o campo de identidades possíveis, daquelas que não são conferidas ao sujeito em sua totalidade pelo meio, mas que possuem alguma possibilidade de escolha, na maioria dos casos. Evidentemente que estamos tratando aqui das profissões do século XXI, definidas pela educação formal, e não da profissão do pescador de uma ilha no meio do atlântico, onde a única possibilidade de sobrevivência será tornar-se pescador, como o pai, o avô ou o mais remoto ascendente.

Na atualidade, o emprego é, cada vez mais, um importante centro do processo de definição de identidades. Para Schaffel (2000):

Entre os acontecimentos mais significativos para a construção da identidade social destaca-se a saída do sistema escolar e o enfrentamento do mercado de trabalho. É da estratégia desenvolvida nesta fase que depende, simultaneamente, a identificação pelos outros de suas competências e a construção para si de seu projeto, de suas aspirações, de sua identidade. (p. 108)

Mas, também, conforme bem continua o autor, o reconhecimento dessas identidades dependerá da legitimação dos saberes e das competências certificados pelos diplomas conferidos aos recém-formados, que serão testados agora pelos pares, empregadores, comunidade, entre outros. Trata-se aqui da educação, que é sempre objeto de investigação por parte da sociedade, e do trabalho de revisor, que, por sua vez, encontra muitos sujeitos sem formação que se julgam especialistas na área ou, ao contrário, daqueles que vão em busca de legitimação e da construção de uma identidade profissional.

Ainda conforme Schaffel (baseado em Dubar e Sainsaulieu) (2000, p. 108), a identidade está além do processo biográfico, tornando-se um processo relacional de investimento do eu. O primeiro se relaciona à trajetória histórica pela qual passa o sujeito, incluindo-se aí a sua formação, e este último,

(...) refere-se ao reconhecimento dado em determinado momento, no interior de um espaço determinado de legitimação, às identidades associadas aos saberes, competências e auto-imagem, propostas e expressas pelos indivíduos, que compartilham um sistema de ação. (SCHAFFEL, 2000, p. 108)

Toma-se o mercado de trabalho como importante definidor das identidades profissionais, estas, por sua vez, são redefinidas de geração em geração, como observa Erickson (1972 *apud* SCHAFFEL, 2000). Para Schaffel,

Essa construção identitária assume uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, tendo adquirido uma forte legitimidade para o reconhecimento da identidade social e da atribuição do *status* no mundo profissional. (SCHAFFEL, 2000, p. 109)

É objeto deste estudo o conflito identitário do profissional de Letras, licenciado ou bacharel, que toca sua atividade de professor de português e sua iniciativa de tornar-se profissional de revisão de textos, em outro mercado diverso da educação.

O processo biográfico da formação identitária do professor se dará, conforme as demais profissões, na sua formação acadêmica. Já o processo relacional se dará a partir de sua aquisição de experiência na sala de aula, bem como sua socialização com os pares. Gonçalves (*apud* SCHAFFEL, 2000) confirma a posição tomada de acordo com o que foi mencionado:

(...) a carreira do professor evolui de acordo com duas dimensões: a individual, centrada na natureza do seu eu, elaborada a nível consciente e inconsciente; e a grupal, construída “sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas”. (SCHAFFEL, 2000, p. 110)

Schaffel levanta a existência de uma seleção de meios técnicos para se executar determinadas profissões, meios esses definidos pelos pares em um contexto social que elegerá um paradigma definidor das práticas a serem adotadas pela profissão ou contará com paradigmas diversos que enfraquecerão a efetividade dos métodos ou não deixarão claro, para o profissional que elege determinada profissão, como se dá verdadeiramente a prática da profissão. Em ambos os casos, há consequências para a identidade do profissional. No primeiro deles, o profissional “torna-se o homem solucionador, não o que determina o problema, mas o que domina os meios para resolvê-los. O saber, neste caso, é sólido, é estável” (SCHAFFEL, 2000, p. 112). Já no segundo caso, com a existência de paradigmas diversos, como na educação, na comunicação ou na área social,

(...) as finalidades já não são tão claras. Um conflito dessas dimensões não poderá ser resolvido por meios técnicos, exigindo soluções pensadas, na ausência de um saber consensual a que se possa recorrer. Face ao imprevisto, esses profissionais utilizam um

tipo de intuição, de talento ou de arte, que é de caráter subjetivo e que é intransferível. Tal forma de saber dá espaço para o surgimento e para o reforço da experiência idiossincrática e da síntese pessoal. (SCHAFFEL, 2000, p. 112)

E em se tratando de se exigir do profissional de educação o autodidatismo, ou algo próximo disso, pode-se criar problemas diversos na formação dessas identidades. Há de se concordar com o fato de que, na área educacional, sobretudo no sistema público, a probabilidade de um professor novato iniciar seu trabalho com pouca ou nenhuma orientação é grande.

Schaffel (2000, p. 112) pontua ainda outras questões que poderão tornar a formação do professor deficiente. Cita a grande demanda pelo profissional que faz com que as seleções sejam pouco rigorosas; que normalmente estão subordinados a superiores que, raras vezes, pertencem ou conhecem a ocupação; o local de trabalho não promove a socialização eficaz, que conte com pesquisa ou elaboração de capital intelectual para a ocupação; que a experiência inicial exigida normalmente é insignificante; e que tudo isso provocará um choque de realidade que o profissional iniciante não esperava. E conclui, citando Perrenoud (1993 *apud* SCHAFFEL, 2000, p. 112): “Como os professores podem socializar ‘suas vivências em um *métier* que valoriza a porta fechada e o cada um por si?’”.

As expectativas profissionais dos sujeitos podem se frustrar, conforme o impacto causado pelo “choque” a que se refere Schaffel. No caso em tela, discutimos as respostas a um questionário aplicado a 21 alunos de um curso de pós-graduação *lato sensu* em Revisão de textos. Grande parte desses sujeitos tinha formação em Letras e eram professores de língua materna. O fato de cursarem uma especialização vinha justificado pela vontade de “trocar de profissão” ou, no mínimo, diversificar o campo de atuação, passando a prestar serviços ao mercado editorial ou a clientes particulares. O descontentamento com a profissão original, ao que parece, movia grande parte desses estudantes, que passavam a buscar um curso que lhes oferecesse, além de conhecimentos técnicos, uma outra identidade profissional. O “choque de realidade” sentido em sala de aula, citado por Schaffel, juntava-se, então, a outras representações.

Discursos do professor sobre outra atuação profissional

A formação para o mercado de edição não é comum no Brasil, o que acarreta algumas dificuldades em relação à constituição e à fixação de práticas profissionais

claras e mesmo à formação de uma identidade profissional entre prestadores de serviço (como revisões e outros).

Em Minas Gerais, estado onde foi feita a coleta de dados desta investigação, existem bacharelados em Letras apenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e na Universidade Federal de Uberlândia (UFU)³. O mais antigo deles é o da UFMG, que conta mais de uma década de existência, tendo demorado mais de cinco anos a definir suas linhas de formação. Criou-se, em 2008, a área de Edição, cujo intento é formar profissionais para a publicação e o mercado editorial. Ainda hoje, a atuação do bacharel em Letras não é bem-compreendida, tornando comuns as dúvidas em relação ao campo de atuação do profissional formado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras apontam a possibilidade de formação de profissionais para a revisão de textos e a editoração (BRASIL, 2001). Muito embora esses aspectos não sejam desenvolvidos e esclarecidos no documento, é reconhecida ao formado em Letras a capacidade de atuação como “corretor de textos”, desconsiderando-se uma discussão mais acurada sobre concepções de língua, discurso, edição e “correção”.

Em 2005, constituiu-se em Belo Horizonte uma equipe que propôs ao Instituto de Educação Continuada da PUC-Minas um curso de especialização voltado para a Revisão de Textos. Tratava-se de uma iniciativa que visava à formação continuada de diversos públicos, egressos de variados cursos superiores, mas com foco em profissionais oriundos de graduações em Letras. Isso pode ser confirmado com base em uma observação da matriz curricular proposta para esse curso *lato sensu*, que contava com grande carga horária de disciplinas de língua portuguesa e oficinas de revisão textual (MOURÃO; RIBEIRO, 2004).

Tratava-se, naquele momento, de uma possibilidade descortinada para os profissionais de Letras. A procura por essa especialização foi grande e o curso completa meia década de existência em 2010, inclusive com oferta simultânea no PREPES, programa de cursos de especialização oferecido pela PUC Minas em períodos de férias escolares.

Mas quem eram os profissionais que procuravam o curso de especialização em Revisão de Textos? O que diziam os professores de português que buscavam uma

³ Pesquisa feita nos projetos pedagógicos das instituições e por busca no Google, em março de 2010.

formação voltada para o mercado editorial? Que especificidade havia na tarefa de ser revisor? Que relação há entre as concepções desses estudantes e as identidades profissionais que buscam ou que abandonam?

Neste trabalho, apresentamos algumas características e concepções dos estudantes de pós-graduação em Revisão de Textos da turma de 2008. Nossas análises são baseadas em breve questionário aplicado durante as aulas de História dos Processos Editoriais. Além disso, foram utilizadas como fontes de dados as fichas de candidatura ao curso, as cartas de intenções entregues para seleção e os dados de uma pesquisa realizada com a turma de 2007 (RIBEIRO, 2007).

O discurso do ex-professor

Qual é o objeto de ensino da aula de português? Essa questão, discutida e apresentada por pesquisadores importantes (por exemplo, GERALDI, 1997; BATISTA, 1997; e ANTUNES, 2003), não emudece o problema do professor que não “se acha” na profissão. Quando se pergunta aos estudantes “o que você procura quando vem se especializar em Revisão de Textos”, um coro de descontentes passa a listar os motivos que os levam a preferir descobrir novas formas de atuação a se relacionar com a escola. O choque mencionado por Schaffel (2000) se insinua não apenas nas menções dos pós-graduandos ao livro didático obrigatório e selecionado pela coordenação de línguas da instituição, à carreira pública estadual ou municipal mal-paga, à humilhação das ameaças constantes de demissão na escola particular, aos alunos indisciplinados, à falta de autonomia, mas também à incerteza sobre a escolha da profissão que realmente os fizesse conquistar uma realização.

Os discursos atravessam a escola, a relação ruim com os pedagogos, os pais dos alunos, passam pelos próprios alunos e esbarram nos “modismos” teóricos mencionados por todos como “confusão”. Uma das alunas afirma: “Não quero ser mais professora, preciso arranjar outra coisa para fazer”. Outra completa: “larguei a escola e preciso dar um jeito, ganhar dinheiro rápido”, uma espécie de esperança descabida que um curso de especialização sério, decididamente, não solucionará.

Frustração e desânimo rondavam os alunos. Nas turmas de 2005, 2006, 2007 e 2008 do curso de pós-graduação em Revisão de Textos, a maioria dos alunos era egressa de cursos de Letras, grande parte cursados em instituições privadas. Quase a totalidade dos pós-graduandos era formada por mulheres. Algumas desempregadas,

grande parte recém-saída da graduação e já frustradas com o primeiro contato com a escola. Algumas dispostas a “mudar de rumo”.

A maioria investia algum dinheiro na especialização, imaginando tornar-se, quase do dia para a noite, profissional do mercado editorial. Mal sabiam, no entanto, o que ele era, de que trataria, que atitudes elas deveriam tomar para se tornarem íntimas dos textos a serem revisados. Em alguns casos, já faziam revisão de forma amadora, como “bicos” que complementavam o salário. Não sabiam administrar e gerir custos do trabalho, cobrança, prestação de serviço. Uma ou outra eram funcionárias de editora ou de jornal diário. Quando era assim, sentiam-se diferentes dos demais alunos, ex- ou candidatos a ex-professores de português. Grande parte não gostava de ler e não escrevia com frequência. Além disso, tinham pouca noção de variação linguística e uma expectativa de aprender gramática tradicional no curso de pós-graduação.

O questionário

O questionário aplicado à turma de 21 alunos de pós-graduação ofereceu insumo para se refletir sobre a identidade do professor e/ou a do revisor que convivem nesse aluno, nem sempre sem conflito. São importantes também as representações que os sujeitos fazem das profissões com que lidam nesse momento de transição.

O instrumento, composto de sete questões, entre abertas e fechadas, dicotômicas e em escalas de quatro pontos, tratava de frequência de leitura, hábitos de escrita, prestação do serviço de revisão, identidade profissional, especificidade em relação ao professor de português e competências consideradas importantes para o profissional de revisão.

A lista de perguntas foi entregue em sala e os alunos responderam no tempo que desejaram. Não foi necessário se identificar, por isso mesmo, os nomes dos sujeitos respondentes serão mantidos em sigilo. A possibilidade de ser “anônimo” nos pareceu aumentar as chances de obtermos respostas sinceras às questões, muito embora se possa, de antemão, saber que tratar de práticas de leitura e escrita com aspirantes a revisores, professores e jornalistas, em uma sociedade em que livros e escritas gozam de prestígio social, especialmente nessas profissões, seria algo repleto de não-ditos e com poucas revelações.

Os livros e a leitura

Dos 21 alunos pesquisados, 16 disseram ler entre 0 e 2 livros por mês. Os restantes estudantes ficaram na faixa dos 3 a 5 livros mensais. Ninguém declarou ler mais do que 5 livros por mês. Durante a aplicação do questionário, alguns alunos demonstraram alívio por haver a opção “de 0 a 2”, que, segundo eles, bem-humorados, os “salvaria” de declarar que não leem qualquer livro em um período de 30 dias.

Considerando a melhor das hipóteses, um professor de português que lê 5 livros por mês o faz de forma a ler, em média, um livro a cada seis dias. Esse tipo de questão extrai muito pouca informação dos estudantes. Que livros são esses? Dos poucos que são lidos, quais são eles? De que tratam? Estão inseridos nessa conta os livros didáticos obrigatórios? O que leem esses estudantes? Por que leem pouco? Que condições de atuação profissional eles têm que os fazem relegar a segundo plano tarefas que deveriam ser parte de sua atuação? O que motivou o alívio quando viram a possibilidade de escamotear a leitura zero na opção “de 0 a 2”? O que são “livros” para os pós-graduandos tratados aqui? Estão considerados em suas respostas os “originais” que eventualmente revisam? Que revisor pode lê-lo sem ler? Todas essas questões são imediatamente levantadas quando se tem contato com dados tão veementes, embora não se tenha partido para uma análise qualitativa das respostas.

Escrita

À questão “Você escreve” os professores e estudantes responderam, por 17 vezes, com um “frequentemente”. Em uma escala que ia do “frequentemente” ao “nunca”, apenas 5 alunos julgaram que a melhor resposta seria “às vezes”. Daí se constata que, embora quase não leiam, escrevem bastante. Para dizer o quê? Que escrita é essa? Têm o que dizer, alegam. À investigação qualitativa, declararam escrever “variado”, conforme um deles. Aos que são jornalistas não faltou a denominação “textos jornalísticos”. “Poesia” ou algum texto do domínio literário foi item citado apenas por 3 pessoas. O campeão absoluto de citações foi o e-mail, gênero emergente, mal surgido das novas possibilidades tecnológicas e tão inserido na vida em sociedade. Além dele, estão elencados os gêneros (e tipos) “textos dissertativos”, “técnicos”, “redação oficial”, “trabalhos acadêmicos”, “correspondência”, “manuais”, “comunicados”, “planos de aula”, “bilhetes”, “didáticos”, “resumos e análises de obras”,

“projetos”, “cartas”, “correspondência empresarial”, “elaboração de questões” e, inclusive, uma justificativa para a dificuldade de escrever: “Como trabalho em um escritório contábil, na área fiscal, apenas e-mails”.

Escrevem mais do que leem. Respondem a e-mails. O mundo do trabalho parece atravessar sua necessidade de escrever de forma avassaladora. Produzem textos do domínio acadêmico e estão às voltas com a redação oficial. Não se pode, de forma alguma, dizer que não se tenham apropriado da escrita e da alfabetização. Fazem um uso frequente desse letramento, amplo, por sinal, segundo dizem, embora de forma reativa e pouco criativa. Vão alimentando o “letramento de sobrevivência” (SCRIBNER, 1982 *apud* SOARES, 2004) com muito mais dedicação do que o cultivo de uma versatilidade importante citada, por exemplo, por Tarragó e Alvarez (2005; 2006) no campo da edição.

Serviços de revisão pouco profissionais

Os 21 alunos investigados prestam serviços de revisão “nunca” ou “às vezes”. Não é, portanto, seu mercado de trabalho ou sua atuação profissional primeira. Dos 9 que responderam “nunca”, todos negaram que fossem profissionais em revisão de textos, como não poderia deixar de ser. Daqueles 8 que declararam fazer revisão “às vezes”, 3 se consideram profissionais, verdadeiramente, apenas da assumida pouca prática. Os restantes 4 estudantes que prestam serviços “frequentemente” (porque, em quase todos os poucos casos, são realmente funcionários de empresas editoriais) se assumem revisores profissionais em apenas 3 casos.

Quem é o revisor? Como atuam aqueles que se aventuram pela primeira vez na prestação do serviço com o texto, para o texto, em direção ao leitor? Como lidam com autores e quem são estes escritores compradores de um serviço especializado? Quão especializado, aliás, ele é? O que é um bom revisor e como ele age? Que diferença sentem aqueles que trabalham em empresas do ramo editorial e se assumem revisores?

Professor revisor, revisor professor

Dos 21 futuros especialistas em revisão de textos, 14 consideram que o professor de português, com a formação que tem, não está apto a exercer a profissão de revisor de textos. Como justificam essa afirmação? De forma alguma com

argumentos sólidos. Até porque não os há. Que diferença há entre a atuação do professor que “corrige redações” e a do profissional que “revisa textos”? Não é difícil arrolar diferenças entre os materiais com que ambos trabalham. Os textos que chegam às mãos do revisor, em uma editora, por exemplo, são originais de livros aceitos para publicação. Não se trata mais de redação de aprendiz do ensino básico. No entanto, como atuam esses dois profissionais do texto? O que o professor deveria saber, segundo os pós-graduandos que buscam se especializar, para se tornar revisor? Esse embate entre representações e identidades não encontra respostas já que as práticas editoriais também não se fixaram no “mercado” de trabalho em que esses jovens pensavam atuar.

Contaminados pelas primeiras disciplinas do curso de especialização, vários estudantes ofereceram argumentos atravessados pelos discursos de aulas passadas. Ecoa neles o que leram e aprenderam, melhor ainda se tiverem discutido. Segundo um aluno, “o trabalho de revisão envolve muitos aspectos que podem extrapolar a formação do professor de português”. Lastima-se? Não questiona. Que aspectos devem ser esses? O que o professor não sabe que o revisor sabe? E onde esse revisor se formou, afinal, se as faculdades de Letras da região não tocam na atuação do revisor? “Os cursos de Letras geralmente não conseguem capacitar os alunos para a tarefa de revisão por privilegiar as disciplinas voltadas para a prática pedagógica”. Esse não é, certamente, o caso da faculdade de Letras da UFMG, onde, até pelo menos o início dos anos 2000, pouco se falava em sala de aula, tarefa delegada à Faculdade de Educação. A teoria literária ou a linguística eram amplamente discutidas e formavam-se gerações preparadas para o embate teórico, mas não para reuniões de pais. E se privilegiar a prática pedagógica não forma revisores, que conhecimentos o fazem? Que outra prática haverá?

“Temos mais matérias para enriquecer a revisão que o curso de Letras não abrange”, “há sempre algo a melhorar” (mas não é sempre assim?, mesmo para o revisor?), “a julgar pela minha formação, sinto-me um pouco imatura” (e se espera que um curso qualquer dê maturidade?), “preciso muito de treinar, tanto na leitura, escrita e revisão”, “acho que nem sempre ele é qualificado para tal”, “desde que ele domine os conteúdos necessários para uma boa revisão”. “Ele” quem? E o aluno de pós-graduação, aspirante a revisor, se desfez da identidade de professor e é denunciado pela terceira pessoa do singular.

O discurso de que a gramática normativa não basta está revelado em várias justificativas. “Aqui no curso aprendemos que revisar não é apenas corrigir textos”. E o

que é então trabalhar e retrabalhar o/no/para o texto alheio? “Pelo menos no que se refere ao uso básico, culto da língua, ele deve ter capacidade para revisar”. Eis o professor que sabe gramática, egresso do estereotipado curso de Letras que forma Pascoales. O “uso básico” da língua denuncia que cabulamos as aulas de sociolinguística. E então, revela-se o revisor: aquele que sabe esse “uso básico”, o culto, o gramatical, que pode, então, revisar textos. Todo professor que sabe isso tem, então, a chave da formação do revisor.

“Revisar vai além de saber ler e escrever bem, pois temos que ter as noções de como formatar os gêneros textuais para o ambiente no qual será veiculado: mídia, propaganda, jornal.” O revisor sabe sobre a mídia, algo que o professor não domina. Os gêneros textuais são citados em relação direta com a formatação. De que formatação se está falando? Que veiculação é essa: jornal e propaganda são mídias?

“A revisão de algum texto está muito além da correção ortográfica” ou “um conhecimento estritamente gramatical não capacita por si só”, “revisar não é só saber a gramática, vai muito além, mais complexo” e, ainda, “revisar é mais que corrigir” são os clichês decorados no curso. Bom que cada aluno tenha se empenhado em saber que revisores são mais do que gramáticas aplicadas, autômatos caça-erros. Bom saber que os futuros especialistas partem da premissa de que o professor de português é um replicador da norma-padrão estabelecida pelas gramáticas tradicionais. Mas não é. Onde esse professor foi formado? Que formação linguística ele tem? E que capacidade de debater e discutir? Um revisor precisa saber gramática e mais. Se fosse só isso, seria apenas professor de português. O revisor precisa saber de gêneros, de textos, de mídias, de formatação, de teorias. O revisor sabe não apenas corrigir, mas revisar. Revisão é algo maior, embora as práticas do mercado não o façam parecer. Está aí uma idealização da carreira que esses alunos buscam? Ou a imagem que eles têm do professor de português?

“Falta ao professor de Português melhor conhecimento de mercado”, “são duas propostas que exigem competências peculiares. Ensinar é também educar, dar artifícios para um futuro leitor e produtor de textos. Revisar é um auxílio para a adequação de um trabalho de alguém que, de certa forma, não se sente seguro em fazê-lo sozinho”. Revisar ganha *status* de ajuda, apoio a quem não consegue escrever bem. Quem não pode fazer sozinho precisa da ajuda de quem pode para si e para os outros. Será? Mas não é bem essa, não sabe esse pós-graduando, a demanda de uma revisão. Autores de livros ou de teses revisam seus próprios textos muitas vezes. Reescrevem, discutem e, ainda assim, a revisão é um serviço necessário. Autores de

bons livros podem revisar sozinhos, mas precisam do serviço de um revisor profissional. Ou não precisam, apenas desejam e procuram. Ou quem se sente seguro não submeteria seu trabalho a uma revisão, uma leitura atenciosa do texto. Demandar uma revisão não é demérito.

Para os estudantes que acham que o professor de português está apto a fazer revisão, as justificativas são distorções daquelas oferecidas pelo outro grupo. “Depende da linha que o curso de Letras seguiu”, “grande maioria possui aptidão”, “professor é aquele que está na ativa, portanto conhece para ensinar e revisar” e “levando em conta os processos que envolvem a produção/recepção de textos, nos domínios da Lingüística e Gramática, sim”. Todos possuímos aptidão, fizemos cursos de Letras que seguiram alguma linha (qual será a deste estudante?), todos estamos “na ativa”. Todos devemos saber Linguística e Gramática? Ao que parece, essas são as “linhas-mestras” que levam do professor ao revisor.

Competências

E quais são, afinal, as competências⁴ que o revisor precisa desenvolver ao longo de um curso, uma vida, da carreira profissional, amadora ou não? A questão separava conceitos e conteúdos necessários à formação deste sujeito, técnicas profissionais peculiares à profissão e atitudes necessárias. Os pós-graduandos que listaram itens o fizeram da seguinte forma:

Conteúdos e conceitos

Conhecimento do processo de produção textual, funcionamento de textos na internet, gêneros textuais; domínio da língua escrita e falada; conhecimento de língua estrangeira, especialmente o inglês (“no mínimo”); intertextualidade; gramática normativa; teorias do texto; conhecimento linguístico-discursivo; conteúdos jornalísticos; normas da ABNT; vocabulário; argumentação; “evitar o gramatiquês”; conhecimento do assunto tratado no texto que revisa; coesão e coerência; ter conhecimento de mundo e “conhecimentos gerais”; ler muito; saber sobre hipertexto; conhecimentos sobre a norma culta, a variação linguística e “mais um monte de coisas que não cabem aqui”.

⁴ Neste texto, não abordaremos a discussão sobre os conceitos de competências e habilidades. Há vasta bibliografia sobre o assunto.

Técnicas profissionais

Conhecimento de informática e ferramentas web; notações utilizadas no trabalho de revisão; consulta a livros e dicionários; “estar disposto a olhar o texto com os olhos do autor”; verificar adequação de linguagem; treino; conhecer editores de texto e seus revisores.

Atitudes

Ética em relação aos colegas e ao cliente; proatividade; flexibilidade; respeito ao autor (“fazendo somente as intervenções necessárias”); saber ouvir; sinceridade; agilidade; rede de contatos; múltiplos olhares em relação aos diversos gêneros de texto; proposição de sugestões ao autor; saber quando intervir ou não; não ser arrogante; “ser antenado”; atenção; paciência; pontualidade; ser observador; criticidade; “capricho com o texto”; autoconfiança; gostar do que faz; responsabilidade; ser detalhista e cuidadoso; ser curioso; valorizar a profissão; transparência; profissionalismo; humildade e sensibilidade diante do texto do outro.

Afora o fato de que vários estudantes não conhecem ou não diferenciam técnicas profissionais de conteúdos, a maioria deles preencheu linhas sobre atitudes importantes para o revisor ou conteúdos amplos que, segundo eles, deveriam ser conhecidos pelo profissional do texto. No entanto, quase não se pode divisar a linha que separa professores de revisores (se é que ela existe). Ética e respeito ao texto alheio não deveriam ser prerrogativas diferenciadoras desses profissionais, senão habilidades de ambos. Professores que não têm respeito pela produção textual do aluno ou que fazem intervenções descabidas mereceriam estudo e dedicação maiores. Paciência e pontualidade também não são questões só do revisor e nem mesmo maiores para ele do que para outros profissionais. O que se nota nas respostas dos pós-graduandos é que trataram de características importantes para o revisor, não de pontos que o diferenciariam ou que seriam peculiares a ele.

Tal não é o caso do conhecimento das notações de revisão. Estas, de fato, são aprendidas não raro durante a prática profissional porque dependem não apenas da tarefa real do revisor (em que fase da produção de um livro, por exemplo, ele está) como também dependem do uso efetivo da técnica. Não basta decorar as marcações e saber que isto significa aquilo. É importante saber usá-las, contextualizá-las e saber

com quem se trabalha em uma equipe editorial. Esse tipo de notação, em geral, é a comunicação entre revisores e outros revisores, designers e diagramadores. Não se trata de uma linguagem entre revisor e autor, por exemplo, na maioria das vezes.

A maioria dos alunos de Revisão de Textos, no entanto, não mencionou esta técnica como algo distintivo da atividade de revisor. Aliás, a maioria sequer soube o que são técnicas e as mesclou a conceitos tais como conhecer a gramática e estar inteirado das ferramentas da web.

Mencionou-se, ligeiramente, o caso do hipertexto e a necessidade de estar atento às novas tecnologias. De fato, muitos revisores têm trabalhado em plataformas digitais, se não para revisar propriamente, pelo menos para ampliar suas possibilidades de receber serviços ou a agilidade em entregá-los. Apenas um aluno cita os editores de texto (e ferramentas de revisão) como uma possibilidade de atuação. De fato, os revisores ainda pensam em papel quando tratam do texto, mas não fazem ideia de que trabalhar sobre o papel ou sobre a tela dependem da etapa de produção editorial em que uma obra se encontra.

Considerações finais

A revisão de textos parece ser uma alternativa profissional para indivíduos que se formaram em Letras, não raro tratando-se de um potencial abandono da docência ou da descoberta de uma atuação paralela que complemente o salário. Para aqueles que já revisam, o curso de especialização ajuda a organizar a atividade e profissionaliza. Mas o que, de fato, forma um revisor? O que o professor de português deve aprender que o torne capaz de um serviço supostamente diferenciado em relação ao texto alheio? E como fica o cuidado com o próprio texto?

Tarragó e Alvarez (2005; 2006) apresentam uma lista de competências indicadas por profissionais experientes do meio editorial cubano. Para as autoras, não basta um curso ou um diploma, embora isso seja realmente necessário, em consonância com o que diz Schaffel sobre a necessidade de diplomas legitimadores e da escolha profissional real. É preciso ter para si que a tarefa do profissional de edição é se envolver ininterruptamente com o texto, aliás, com textos. Editores muito competentes são leitores contumazes ou ao menos sabem do que se passa no mercado de livros, por exemplo. Gostar de livros, portanto, deveria ser “natural” para o revisor. E para o professor de português, não? O que os indiferencia parece muito maior do que uma suposta discriminação das atuações. De que foge o professor

frustrado quando tenta se tornar revisor? Se foge da leitura de textos e da procura constante por conhecimento e estudo; se evita profissões pouco valorizadas e sem *glamour*; se foge do trato com pessoas e autores de textos que precisam de direcionamentos e orientações em relação a algum domínio da linguagem, perceberá, em breve, que andou em círculos.

Referências

ÁLVAREZ Yuniar Y. Díaz; TARRAGÓ, Nancy Sánchez. Identificación de competencias en edición para los profesionales de la información. *Acimed*, v. 14, n. 2, 2006. Disponível em: <http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_2_06/aci02206.htm>. Acessado em outubro 2007.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português*. São Paulo: Parábola, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de português*. Discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Parecer CES 492/2001, de 12/12/2001.

CASTELLS, Manuel; GERHARDT, Klauss Brandini (trad.). *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. V. 2.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MOURÃO, Eliane; RIBEIRO, Ana Elisa. *Projeto Pedagógico do Curso de especialização em Revisão de Textos*. Instituto de Educação Continuada da PUC Minas, 2004.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. *Projeto pedagógico do curso de Letras*. (Betim, Coração Eucarístico e São Gabriel). Nov. 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Em busca do texto perfeito: (in)distinções entre as atividades do editor de texto e do revisor de provas na produção de livros*. XII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sudeste – Juiz de Fora – MG, maio 2007.

SCHAFFEL, S. L. *A identidade profissional em questão*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 102-115.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARRAGÓ, Nancy Sánchez; ÁLVAREZ Yuniar Y. Díaz. El sector editorial contemporáneo y las competencias profesionales. *Acimed*, v. 13, n. 5, 2005. Disponível em: <http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_5_05/aci08505.htm>. Acessado em outubro 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto pedagógico Faculdade de Letras da UFMG*. Faculdade de Letras, Colegiado de Graduação, nov. 2005.