



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

VANESSA FONSECA BARBOSA

UMA ANÁLISE DIALÓGICA DA ATIVIDADE DE REVISÃO LINGUÍSTICA EM
EaD

Pelotas

2012

VANESSA FONSECA BARBOSA

**UMA ANÁLISE DIALÓGICA DA ATIVIDADE DE REVISÃO LINGUÍSTICA EM
EaD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Linguística Aplicada. Linha de Pesquisa: Texto, Discurso e Relações Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral

Pelotas
2012

À minha mãe, Vera Regina Fonseca
Barbosa, por ser um exemplo de vida,
amor e coragem para mim.

Pode parecer um tanto simplório o que vou dizer, mas preciso destacar que, para mim, esta é uma das partes mais delicadas do meu trabalho. Delicada, primeiramente, porque nela estarão evidenciados os meus mais sinceros votos de afeto e gratidão àqueles que me são especiais. Delicada também porque o espaço destinado, no meio acadêmico, a estas manifestações geralmente é ínfimo se equiparado à quantidade de pessoas pelas quais nutro carinho e afetividade e, em consequência, às quais gostaria de agradecer. Por isso, peço desculpas aos que me enviam energias abençoadas pelas vibrações sinceras do amor puro e da amizade verdadeira e que, por ventura, possam não estar nestas linhas. Quero que saibam que guardo todos os que me são amados em um lugar muito especial dentro do meu humilde coração, logo, em um espaço tão pequenino como o destas poucas páginas seria impossível enumerar os que estão permanentemente em meu coração. Dessa forma, na sequência, justificarei meu recorte, explicando que meus agradecimentos mencionarão aqueles que dividiram comigo a elaboração deste trabalho de modo mais próximo e aos que, de alguma maneira, contribuíram para que ele se tornasse realidade. Assim, agradeço:

Em primeiro lugar, a Deus, por me dar o dom da vida e por colocar em meu caminho as provas necessárias ao meu amadurecimento intelectual, moral e espiritual.

Em segundo lugar, à minha família abençoada. Mãe e Mana amadas, obrigada por todas as noites que dormiram de luz acesa para que eu pudesse continuar estudando... Na verdade, quero agradecê-las por cada dia das vossas existências em minha vida. O que sinto por vocês duas é tão forte que tenho a certeza de que sempre nos encontraremos em vidas futuras, unidas pelos laços do amor puro, eterno e incondicional que nos une.

Ao meu namorado, pelo companheirismo verdadeiro, por compreender a minha grande ausência nos últimos tempos, pelo apoio, durante toda a caminhada desta jornada árdua, e pelo amor que me possibilita sentir. Dí querido, amo-te infinitamente.

Aos meus amados tios Cristiano e Giovanna; César e Luciane; e Angelo por, ainda que tenhamos ficado distantes fisicamente durante este período do Mestrado, estarem sempre conectados comigo na vibração do carinho incondicional e na torcida sincera que eles sempre demonstram perante as minhas conquistas e felicidades.

À minha amada tia Magale por ter me apresentado aos encantos do mundo acadêmico quando eu ainda era pequena e a ouvia falar com tanto amor sobre a Universidade...

À minha afilhadinha, Maria Eduarda, por me dar a oportunidade de desfrutar de um amor que me era ainda desconhecido, um sentimento tão grande e puro que só me traz benefícios. Querida, um dia, a Didi espera que compreendas a ausência dela nestes teus primeiros abençoados aninhos de vida...

Ao Instituto de Letras e Artes da FURG por me revelar um horizonte desconhecido: a paixão pela docência e pelo aprimoramento intelectual. Agradeço especialmente aos Professores Carlos Alexandre Baumgarten, Cristina Brisolará, Eliana Tavares, Oscar Brisolará e Rosely Machado pelas aulas maravilhosas proporcionadas durante o meu curso de graduação.

Ao Professor Oscar Brisolará, em especial, por sempre acreditar em meu potencial, bem como por me ensinar a sonhar com uma realidade melhor.

À Professora Cristina Brisolará, em especial, por ser um exemplo vivo do que é o real amor pela docência. Professora Cris, nunca vou me esquecer dos apontamentos que escreveu em uma prova que gabaritei, porque, além da nota dez, estava um depoimento lindo e encorajador. Usando as suas palavras naquela escrita, Professora, digo-lhe que “o não dito [muitas vezes, realmente] torna-se irrisório”.

À Professora Rosely Machado, em especial, por me ensinar a realizar a atividade que hoje desempenho com tanto amor e tanta responsabilidade e por ser, para mim, um exemplo de ética, profissionalismo e competência.

À CAPES pela oportunidade de realizar este sonho.

Aos Professores Adail Sobral, Adriana Fischer, Aracy Ernest, Carmen Matzenauer, Eliane Campello, Márcia Zimmer, Raquel Recuero e Vilson Leffa pelos ricos diálogos estabelecidos no decorrer de meu curso de Mestrado no PPGL da UCPel.

À Val querida por sempre se mostrar disposta a auxiliar no que fosse preciso.

À Professora Carmen Matzenauer pelo auxílio com as questões relacionadas à minha bolsa, bem como pelo carinho e pela competência com os quais exerce a sua profissão.

Ao meu orientador, Professor Adail Sobral, por aceitar a empreitada de orientar alguém que veio direto de uma graduação e por me iniciar na pesquisa. Além disso, quero agradecê-lo imensamente pelo diálogo inacabado que estabelecemos, pela orientação, pelo incentivo de sempre e, sobretudo, pela amizade sincera e maravilhosa que construímos.

Aos meus colegas de mestrado por termos dividido uma turma fantástica nos requisitos competência e amizade. Em especial: à querida Laline pelas boas energias que emana por onde quer que passe; à Camila pela pessoa transparente que é; à Márcia pela delicadeza de sempre, à Paty pelas palavras sempre tão carinhosas; ao Magnun pelas várias risadas, ao Marchiori pela intelectualidade partilhada (risos), à Dani pela companhia e à Trícia pela parceria intensa de trabalho que construímos ao longo das disciplinas do Mestrado.

Às minhas três eternas amigas: Gisele Bandeira, Luana de Lima e Rosângela Medeiros por me acompanharem onde quer que eu esteja e por me presentear com a benção da amizade verdadeira. Gí, minha amiga amada, não tenho como te agradecer por todos os meus telefonemas chorosos que atendeste com muita paciência e extremo carinho e por todas as vezes em que as tuas palavras consolaram o meu coração aflito. Lulú querida, manifesto o meu mais sincero obrigada por fazeres parte da minha vida há tantos anos, por dividir comigo a tua luz divina e por torceres com o coração puro pela minha felicidade. Rô amada obrigada por sempre ter um gesto e uma palavra carinhosa para os meus momentos mais difíceis, bem como por teres este coração puro que só traz alegrias aos que desfrutam do presente da tua amizade.

À minha primeira “chefe” querida, Lúcia Borges, por me dar uma oportunidade essencial ao meu crescimento pessoal e profissional, assim como por acreditar em mim quando eu mal sabia lidar com um computador...

Ao casal de amigos Leandro e Cíntia por, de algum modo, estar sempre presente no decorrer da construção deste trabalho, torcendo de verdade pela sua conclusão e pelo meu sucesso. Lê e Cí, quero que saibam que nutro um imenso carinho por vocês dois.

À SEaD/FURG pela oportunidade que me cedeu há cinco anos e pela confiança em meu trabalho. Em especial às Professoras Débora Laurino, Ivete Pinto e Tanise Novello por serem pessoas às quais tenho um carinho imenso e uma gratidão tremenda. Agradeço especialmente também à Marisa Musa pelo auxílio constante, por estar sempre presente e por me ajudar nos momentos de contato com a CAPES.

Ao Núcleo de Revisão Linguística da SEaD pela parceria de trabalho, pela oportunidade de conviver com um grupo de profissionais tão especiais e competentes. Agradeço-os, principalmente, pelo apoio incondicional na realização desta dissertação. Assim, quero ratificar o meu muito obrigada à nossa Baixinha, Ingrid Cunha, pela torcida e pelo

carinho; ao bendito fruto entre as mulheres da Revisão, Pablo Paranhos, menino de um potencial incrível, pelas alegrias divididas e pela oportunidade de convívio agradável; à minha amada “Rutinha”, Rita Nóbrega, por ser para mim tão brilhante como o sol e por iluminar a minha vida com a sua amizade maravilhosa; e à Raquel Almeida, uma das pessoas pela quais nutro um dos meus sentimentos mais sinceros, pela profissional competéssima que é, pela amizade verdadeira/ incondicional e por me presentear com a sua existência. Raquel querida, desejo manter o mérito de poder te encontrar em muitas outras existências, minha amiga amada.

À Revisora e amiga Deise Bastos por dividir conosco [no Núcleo de Revisão Linguística da SEaD], durante um tempo, o seu trabalho precioso.

À doutrina espírita kardecista por me dar forças para a conclusão de mais esta etapa e por iluminar a minha consciência em muitos dos meus momentos de fragilidade, ainda que nos dois últimos anos eu esteja tão distante dos estudos kardecistas e do convívio fundamental com meus irmãos espíritas.

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes [...] (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.129) [grifo dos autores].

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar facetas da atividade de Revisão Linguística desenvolvida no contexto da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da Universidade Federal do Rio Grande –FURG em termos de suas características laborais e enunciativas. Tal estudo busca verificar se o trabalho de revisão realizado na SEaD/FURG pode ser considerado um agir colaborativo de construção de discursos, no caso específico, de textos didáticos. O *corpus* da pesquisa é constituído por interações acerca de textos em revisão, estabelecidas via *e-mail* entre o Núcleo de Revisão Linguística da SEaD/FURG e docentes que nela atuaram durante o ano de 2010, e por um questionário aplicado a dois revisores do Núcleo mencionado sobre suas percepções das ações e inter-relações que constituem sua atividade. O referencial teórico que embasa esta dissertação ancora-se na compreensão bakhtiniana de língua/linguagem, em postulados sobre o trabalho, advindos da Ergologia e da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2000), bem como nos estudos de Oliveira (2010) e Soares (2009), a respeito das atividades de revisão e produção textual, e de Sobral (2008) acerca do trabalho de tradução como um trabalho com discursos. Esta pesquisa está inserida em um campo de investigação qualitativa, nos termos de Bogdan e Biklen (1994), o que se reflete nos critérios de seleção e geração dos dados analisados, posto que o enfoque da pesquisa centra-se no processo de produção de material na EaD na FURG, e não exclusivamente no seu produto, isto é, no material didático concluído. Ademais, para que tal processo fosse vislumbrado, partiu-se de princípios teóricos de estudo de práticas discursivas e da atividade para então se chegar à definição das categorias propostas para designar os atos de linguagem realizados na correspondência entre o setor de revisão e professores autores de material, a saber: agradecimento, discordância da proposta feita, acolhimento de sugestões e preocupação em tornar o material mais claro. As análises realizadas permitiram alcançar o objetivo principal da pesquisa, uma vez que se pôde demonstrar que a atividade de revisão pesquisada é uma prática social e discursiva, passível de ser considerada um agir colaborativo de construção de discursos voltados para promover a formação do usuário final, o aluno de EaD na FURG. Em suma, observou-se que o trabalho realizado pelo Núcleo de Revisão da SEaD ocorre no âmbito de uma extensa rede de inter-relações, diretas e indiretas, entre diversos interlocutores (professores, alunos, revisores, etc.), sendo esse trabalho conjunto e

cooperativo, mesmo quando há conflitos e divergências. Isto constitui o requisito mínimo para um resultado final satisfatório, ou seja, para a disponibilização de textos didáticos que são elaborados colaborativamente, através de um processo constante de interação e diálogo entre professores e revisores, no intuito de proporcionar aos alunos de EaD/FURG textos didáticos de modo mais claro, coeso e coerente possível, ainda que tal resultado esteja sempre sujeito a aprimoramentos.

Palavras-chave: Atividade de revisão linguística. Teoria dialógica da linguagem. Ciências do trabalho. EaD.

ABSTRACT

The present study aims to examine facets of the activity Review Linguistics developed within the Department of Distance Education (DLS) of the Federal University of Rio Grande-FURG in terms of their characteristics and labor enunciation. This study aims to verify if review work performed in DLS / FURG can be considered an act of collaborative construction of discourse, in the specific case of textbooks. The research corpus is composed of interactions about texts under review, established via e-mail between the Core Revision Linguistics DLS / FURG and lecturers who worked during the year 2010, and a questionnaire to two reviewers. Nucleus mentioned about their perceptions of actions and interrelations that constitute its activity. The theoretical framework that underpins this work is anchored in understanding Bakhtin language / language on postulates about the work, arising from Ergology and Clinical Activity (CLOT; FAÏTA, 2000) as well as in studies of Oliveira (2010) and Soares (2009), concerning the activities reviewed and textual production, and Sobral (2008) about the work of translation as a job with speeches. This research is embedded in a field of qualitative research, in terms of Bogdan e Biklen (1994), which is reflected in the criteria for selection and generation of data analyzed, since the focus of the research focuses on the process of material production in DE in FURG, not only in its product, ie, the courseware completed. Moreover, for such a process to be glimpsed, we started with theoretical principles study of discursive practices and activity to then arrive at a definition of the categories proposed to designate speech acts performed in matching the sector review and teacher authors material, namely: thanks, disagreement with the proposal made, host of suggestions and concern to make the material clearer. The analyzes allowed achieving the main objective of the research, since it could demonstrate that the review activity investigated is a social practice and discourse, which can be considered an act of collaborative construction of speeches designed to promote the formation of the end user, the student of the DL FURG. In short, it was noted that the work done by the Core Review DLS occurs within an extensive network of inter-relationships, direct and indirect, between different stakeholders (teachers, students, reviewers, etc..), And this joint work and cooperative, even when there are conflicts and disagreements. This is the minimum requirement for satisfactory end result, ie, for the provision of textbooks that are developed collaboratively, through a constant process of

interaction and dialogue between teachers and reviewers in order to provide students DL / FURG texts teaching more clearly, cohesive and coherent as possible, even if that result is always subject to improvements.

Keywords: Activity linguistic revision. Dialogic theory of language. Work sciences. DE.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE A COMPREENSÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM	22
2.1.1 O ponto de vista define o objeto: a linguística como ciência	22
2.1.2 Um olhar dialógico sobre a língua/linguagem	23
2.2 LINGUÍSTICA, ERGONOMIA DA ATIVIDADE E ERGOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DE INTERFACES.....	33
2.3 OLHARES SOBRE A ATIVIDADE DE REVISÃO TEXTUAL.....	50
2.3.1 Revisor também trabalha com discursos...	56
3 CONTEXTO DE PESQUISA E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	59
3.1 A SEaD NA FURG: HISTÓRIA, ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA.....	59
3.1.1 O Processo de Produção de Material e o Núcleo de Revisão Linguística	63
3.2 NATUREZA DA PESQUISA, SELEÇÃO E COMPOSIÇÃO DOS DADOS: PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	67
4 ANÁLISE DOS DADOS	78
4.1 OS ATOS DISCURSIVOS DO CONJUNTO DE <i>E-MAILS</i> SELECIONADO	78
4.1.1 A interação em foco: dois diálogos selecionados	81
4.2 O ATOR DO TRABALHO EM FOCO: ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	128

1 INTRODUÇÃO

Aprocura pelo desenvolvimento da atividade de revisão de textos, atualmente, não está circunscrita apenas aos ambientes editoriais de organização de periódicos ou à solicitação de um serviço pessoal/particular, segundo muitos poderiam crer, mas sim ganhou um novo espaço: o da Educação a Distância (EaD). Afirmamos isto porque, em algumas instituições de ensino superior que oferecem cursos na modalidade a distância, o material didático produzido para os fins de EaD passa pelo processo de revisão de textos. Este é o caso, por exemplo, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, a qual, através da sua Secretaria de Educação a Distância (SEaD), dispõe de uma equipe multidisciplinar¹ para auxiliar os professores quanto à elaboração de cursos e/ou disciplinas que serão ministrados por meio do ensino a distância.

Dentre os vários profissionais que compõem a referida equipe multidisciplinar, há um grupo de revisores, os quais são responsáveis por realizar a revisão nos textos produzidos pelos docentes que atuam na SEaD. Produções textuais estas construídas para fins didáticos, visando à formação profissional do aluno a distância da FURG. Desse modo, a EaD, sobretudo na FURG, tem proporcionado ao profissional de revisão estender o seu trabalho a um novo e amplo público, o que possibilita tornar desejável o conhecimento de como se desenvolve (ou pode se desenvolver) uma atividade, sob nosso ponto de vista, bastante cooperativa e enriquecedora. Atividade esta que, muitas vezes, por sua não-institucionalização² explícita ou por seu desconhecimento pelos usuários em geral, acaba silenciosa e escondida.

Nesse sentido, com a crescente expansão da EaD, uma pesquisa acerca da atividade de revisão nesse âmbito, do ponto de vista da posição enunciativa que ocupa o revisor, considerando sua tarefa mais direta com a materialidade do texto a ser revisado, pode resultar numa significativa contribuição prática e teórica para o seu entendimento tanto no campo da EaD quanto fora dele. Além disso, uma investigação a respeito da mencionada

¹ A equipe multidisciplinar da SEaD é formada por profissionais de diversas áreas do conhecimento, como revisores de textos, diagramadores, técnicos em informática, entre outros, os quais têm por atividade oferecer apoio técnico, profissional e pedagógico, aos professores que utilizam a plataforma virtual de educação na FURG, o *Moodle*. Informações mais detalhadas a respeito da história e constituição desta equipe multidisciplinar se encontram no segundo capítulo desta dissertação, na seção que trata sobre nosso contexto de pesquisa.

² Dizemos “não-institucionalização” porque, no caso de nosso objeto, o revisor que atua na modalidade a distância não ocupa um cargo público, através de contratação via concurso, mas sim recebe uma bolsa de apoio financeiro mensal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

atividade pode promover uma reflexão produtiva para estudiosos da linguagem em geral e para profissionais de revisão, já que não há muitos estudos a esse respeito (conf. OLIVEIRA, 2010), o que não faz jus à relevância da atividade.

Diante dessas constatações, explicitamos que o presente trabalho tem por objeto de estudo o desenvolvimento da atividade de revisão no contexto da EaD, com ênfase na atividade de Revisão Linguística (designação que vamos esclarecer adiante) realizada pelo Núcleo de Revisão Linguística da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande, órgão de que a pesquisadora é parte e que se prontificou a ser pesquisado. Nosso principal objetivo consiste em analisar facetas da atividade de Revisão Linguística no contexto da SEaD da FURG como prática social e discursiva, a fim de mostrar suas características laborais e enunciativas, tendo como objetivo último defender a proposta de vê-la como um agir colaborativo de construção de discursos.

Para isso, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar qual a contribuição da atividade de Revisão Linguística, desenvolvida na SEaD da FURG, para o processo de produção de material didático dos cursos de Graduação, Extensão e Pós-Graduação do ensino a distância.
- b) Identificar os elementos discursivos capazes de caracterizar a atividade de Revisão como trabalho colaborativo que, como tal, contribui para refletir sobre determinadas questões ligadas à Educação, sobretudo na modalidade a distância.
- c) Oferecer subsídios para possíveis discussões acerca das contribuições do trabalho com Revisão Linguística para os estudos e as práticas de produção e leitura textuais-discursivas.
- d) Contribuir com o trabalho desenvolvido atualmente pela equipe de Revisão Linguística na SEaD da FURG e para outras equipes semelhantes.

Antes de passarmos aos capítulos que compõem esta dissertação, faremos, a seguir, fazemos uma breve exposição do envolvimento da pesquisadora com a SEaD/FURG, na qualidade de revisora, a fim de melhor situar o leitor no tocante às condições em que nasceu este estudo.

O TRAJETO DA REVISORA PESQUISADORA

Comecei³ minha trajetória como revisora da SEaD justamente no começo desta na FURG, em julho de 2007, ano em que ainda cursava o segundo ano de graduação em Letras-Português na Universidade Federal do Rio Grande. Nessa época, tive a oportunidade de ser a primeira bolsista da Professora Rosely Diniz da Silva Machado no atual Núcleo de Revisão Linguística, então em implantação. Assim começou minha caminhada na SEaD.

Antes disso, porém, mais exatamente quando iniciei o curso de Letras na FURG, em março de 2006, justamente por ter vínculo com a universidade, comecei a atuar como estagiário no Colégio Técnico Industrial da FURG Professor Mário Alquati, conhecido na comunidade rio-grandina, na época, como CTI⁴. Dessa maneira, anterior ao surgimento da oportunidade de trabalho na SEaD, exerci, durante um ano e meio, funções administrativas na Secretaria dessa escola e em um setor responsável pelo gerenciamento dos estágios realizados pelos alunos dos cursos técnicos do CTI. Assim, cursava minha formação em Letras à noite e, durante o dia, trabalhava quarenta horas semanais na mencionada escola.

A experiência em um ambiente tão múltiplo como o de uma escola me proporcionou aprendizagens diversas, as quais me foram extremamente significativas, principalmente porque pude experienciar a criação de relações com sujeitos que desenvolviam várias atividades profissionais. Dessa maneira, enquanto estagiária da Secretaria do Colégio, no turno da tarde, lidava diretamente com os professores e pais dos alunos, através do atendimento de telefonemas, da impressão de provas e materiais didáticos, do encaminhamento de documentos às divisões de curso e outros departamentos da escola, da elaboração de memorandos, entre outras funções administrativas. No turno da manhã, desenvolvia atividades no setor que tratava de toda a documentação e regulamentação dos estágios obrigatórios, realizados pelos alunos dos cursos técnicos da instituição. Para tanto, fazia a mediação entre os alunos do CTI e as empresas nas quais eles atuavam, o que me proporcionou outro tipo de experiência no mesmo local de trabalho.

³ Apenas neste item faremos o uso da primeira pessoa do singular para tratar da história da autora desta dissertação. Todo o restante deste trabalho terá como padrão o uso da primeira pessoa do plural.

⁴ Atualmente, o CTI não pertence mais à FURG e é um dos vários Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia abertos no país. Seu novo nome é IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul).

Conforme destaquei, o trabalho que desenvolvia no CTI foi muito importante para mim, pois, além das experiências que ganhei, recebia uma ajuda financeira que me auxiliava com os gastos do curso universitário que começara a frequentar. Todavia, com o passar do tempo, sentia-me um tanto desmotivada com o trabalho administrativo porque ele não me deixava muito tempo para estudar o que estava aprendendo nas aulas da graduação, pelas quais, aliás, já começara a me apaixonar. Na verdade, entrei no curso de Letras porque gostava da disciplina de Literatura da escola, porém, quando descobri a existência de várias gramáticas e de pontos de vista diversos para as ciências da linguagem, percebi o horizonte existente na área do profissional de língua materna e fiquei encantada com a profissão.

Em junho de 2007, eu estava completando um ano e meio enquanto estagiária do CTI e cursava a metade do segundo ano da graduação em Letras, quando recebi o convite da que fora minha professora de Língua Portuguesa I, durante o primeiro ano do curso, Doutora Rosely Machado, para ser sua bolsista na função de revisora linguística da SEaD, com carga horária de vinte horas semanais. Essa oportunidade me deixou extremamente grata e feliz, tendo em vista que teria mais tempo para estudar e, além disso, trabalharia na área em que desenvolvia a minha formação. Por outro lado, ao mesmo tempo, fiquei bastante ansiosa e tensa com o ocorrido porque não sabia ao certo qual a função de uma revisora, bem como quase nada conhecia sobre a Educação a Distância.

Por isso, os encontros semanais com a professora Rosely, antes de iniciar as atividades de revisão, foram muito importantes, uma vez que, através de leituras e discussões, fui me apropriando de alguns posicionamentos sobre a constituição de um texto, bem como sobre a sua avaliação. A EaD estava em seu começo na FURG e a equipe responsável por este nascimento também foi muito atenciosa e me explicou o que era o ensino a distância e qual seria a minha participação nela na condição de bolsista da professora responsável pelo trabalho de revisão.

Depois de todo esse diálogo inicial, um dia, finalmente, recebi meu primeiro material para ser revisado. Esse material fora produzido com fins didáticos por um docente da FURG, o qual atuaria na EaD. A respeito desse material, a professora Rosely e eu combinamos, então, que, em um primeiro momento, eu o revisaria sozinha e, tão logo estivesse concluído o trabalho, deveria me reunir à docente para que pudéssemos discutir o resultado da atividade. Ainda que os demais arquivos sempre fossem ser revisados por nós as duas,

concomitantemente, neste momento inicial, era importante que eu tivesse a oportunidade de trabalhar sozinha, até mesmo para que ela pudesse observar o que eu realmente sabia sobre a função a ser desempenhada e o que precisaria ser aprimorado.

Então, após revisar um texto, mandei-o com todas as alterações assinaladas em outra cor por *e-mail* para a professora Rosely e marcamos a data e o horário de nosso encontro. Lembro-me como se fosse hoje deste dia, pois eu estava muito ansiosa, afinal, passaria por uma situação de avaliação do meu trabalho. No entanto, essa ansiedade não durou muito, pois conversamos bastante e a docente se mostrou satisfeita com a maneira como realizei a atividade.

Uma das partes mais significativas deste dia para mim foi a que a professora apresentou uma ressalva ao trabalho que eu havia realizado. Tal observação se deu no sentido de que eu havia reescrito muitas partes da produção textual revisada e a docente me explicou que não cabia ao revisor intervir deste modo no texto alheio, uma vez que eu estaria interferindo também na autoria do texto, o qual, em algumas partes, parecia ser mais meu do que do próprio autor. Portanto, a professora me explicou que eu deveria trabalhar mais com sugestões e com a exposição de justificativas que explicassem as propostas, a fim de que o autor sempre pudesse dispor da palavra final sobre o seu texto.

Hoje, transcorridos quase cinco anos desse acontecimento, percebo ainda a importância do episódio e ensinamento relatados, pois eles me induziram posteriormente a pensar a atividade de revisão como um agir colaborativo, ou seja, como um fazer que pode auxiliar o autor a perceber detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos, justamente por sua imersão no trabalho. Aprendi também que cabe ao autor do texto repensar os apontamentos do revisor e não ao revisor tomar a liberdade de reescrever uma produção que não é de sua autoria sem o consentimento do escritor, uma vez que a escrita é algo revelador de nossa identidade, e não nos cabe intervir na identidade alheia sem a sua permissão.

Recordo-me ainda de que, após a ressalva da professora Rosely quanto às reescritas que eu havia realizado no texto do docente, propus então retirá-las e voltar ao modo como estava o texto escrito na versão original. No entanto, a docente me explicou que, caso ignorássemos por completo as minhas intervenções, estaríamos tratando da atividade de revisão como mera aplicação de nexos coesivos e regras gramaticais, o que ia de encontro às leituras que realizamos e aos diálogos estabelecidos durante as nossas aulas no curso de

graduação. Assim, a professora salientou que as minhas intervenções tinham valia para potencializar a escrita, porém o modo de fazê-las é que deveria ser diferente, ou seja, faltou dialogar com o autor do trabalho para que pudesse lhe explicar os motivos de minhas sugestões e saber a sua opinião.

Desse modo, a orientação que recebi em minha primeira oportunidade como revisorame permitiu perceber, e isso tem grande relevância, que a revisão não é um fazer apático, mecânico, isto é, um aglomerado de aplicações de regras das gramáticas normativas, sem que se considere o sentido e o contexto discursivo de inserção do texto. Por outro lado, não cabe ao revisor agir sem considerar o diálogo e a opinião do autor da escrita.

Em vista disso, trabalhei por dois anos e meio sob a supervisão e orientação da professora Rosely e, após a sua saída da SEaD, em fevereiro de 2010, para se dedicar a outros projetos profissionais, continuei ancorada nos princípios que construímos ao longo de nossa atuação conjunta. Poucos meses antes da saída da Professora, a equipe de revisão da SEaD teve a oportunidade de se expandir e ganhou mais duas novas colegas de trabalho, das quais uma continua no grupo até hoje. Assim, somos as duas revisoras mais antigas do atual Núcleo de Revisão, o qual está formado por cinco profissionais da área de Letras.

Um mês após a saída da Professora Rosely da SEaD, iniciei minhas aulas no Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Católica de Pelotas e, no decorrer do primeiro semestre do curso, decidi que trabalharia com a linha de pesquisa “Texto, Discurso e Relações Sociais”. Convidei o professor Adail Ubirajara Sobral para ser meu orientador e, após seu aceite, conversamos sobre a atividade que eu desempenhava na FURG e ele concordou com a ideia de transformar o trabalho que realizo na SEaD em meu objeto de pesquisa. Foi desse modo que me tornei pesquisadora de minha própria atividade de revisora.

Pesquisar e refletir sobre a própria atividade que realizo trouxe implicações tanto para o desenvolvimento da minha função de revisora quanto à de pesquisadora. Com relação à primeira delas, saliento que o estudo sobre a atividade me oportunizou uma visão mais abrangente do processo em que o ser revisora se insere. Por isso, afirmo hoje que, mais do que nunca, toda a vez que inicio a revisão de um texto qualquer, penso com cautela no tipo de relações que posso (e, em alguns casos, devo) estabelecer com meu interlocutor direto, o autor do texto, em termos do modo como posso contribuir com a produção deste, a fim de auxiliar na leitura daquele a quem a produção textual se destina.

Com relação à função de pesquisadora, posso assegurar que analisar minha própria atividade, oportunizou-me um crescimento acadêmico significativo, uma vez que me exigiu disciplinasuficiente para que a minha experiência profissional não obscurecesse a minha visão aos fatos selecionados para o presente estudo. Cabe mencionar que o diálogo intenso (e, como sempre, inacabado) com o meu orientador foi essencial para que a minha função e a minha posição enunciativa de revisora não calassem a de pesquisadora em muitos momentos deste trabalho.

DISTRIBUIÇÃO DOS CAPÍTULOS

Para tratar de nosso objeto, esta dissertação está dividida em três grandes capítulos. O primeiro deles trata do referencial teórico que subsidia nossa pesquisa. Na parte inicial, expomos a concepção bakhtiniana de linguagem; após, refletimos acerca das contribuições advindas da Ergonomia da Atividade e da Ergologia para as ciências do trabalho, bem como sobre a Clínica da Atividade (CLOT, 2001) e sua contribuição às investigações científicas que buscam melhor compreender de que modo se desenvolvem as situações de prática laboral. Por fim, na terceira seção, abordamos o estudo de Oliveira (2010) para discorrer a respeito da atividade de revisão textual, e o trabalho de Soares (2009), para pensarmos sobre maneiras de realizar a avaliação de textos escolares. Realizamos ainda nesta última seção uma possível aproximação do trabalho do revisor ao do tradutor, recorrendo, para isso, a Sobral (2008).

O segundo capítulo de nosso estudo apresenta o contexto em que se insere nosso trabalho, bem como os princípios e procedimentos metodológicos que orientam a nossa pesquisa. Desse modo, começamos o capítulo dois com a apresentação geral da SEaD/FURG, passamos à exposição de dados sobre a equipe de produção de material e do Núcleo de Revisão Linguística e, por último, detalhamos o passo a passo utilizado desde a seleção até a geração dos dados que constituem a nossa análise. Estes, basicamente, resumem-se a: interações trocadas entre o Núcleo de Revisão Linguística da SEaD e docentes que nesta atuaram durante o ano de 2010, das quais advieram o que categorizamos por “atos enunciativos” acerca do trabalho realizado; dois diálogos expostos na íntegra, estabelecidos entre os atores do trabalho investigado (revisores e docentes), bem como trechos dos textos

aos quais eles se referem e, por fim, das respostas de dois revisores do Núcleo sobre o modo de compreender a atividade por eles desempenhada e o como se vêem na função de revisores.

Nosso terceiro capítulo contém a análise dos dados que embasam esta investigação. Para tal, ele se subdivide em três momentos principais. No primeiro deles, realizamos um levantamento geral dos atos enunciativos presentes nos diálogos estabelecidos no conjunto de *e-mails* que selecionamos para compor este trabalho. No segundo, desenvolvemos a análise de dois desses diálogos na íntegra, travados entre o Núcleo de Revisão Linguística da SEaD e dois docentes que nela atuaram durante o ano de 2010. No terceiro momento, tratamos das respostas ao questionário que aplicamos a dois revisores da SEaD, no intuito de lhes proporcionar um espaço de reflexão sobre o trabalho que realizam a fim de podermos observar de que modo esse ator do trabalho compreende o seu fazer e a sua atividade.

O item que segue os três capítulos supracitados traz as considerações finais desta investigação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo apresenta o referencial teórico que embasa esta dissertação e está estruturado em três seções principais. Na primeira delas, estão alguns dos postulados bakhtinianos, que fornecem grande parte dos subsídios utilizados na realização deste trabalho, especialmente no que diz respeito às definições de língua/linguagem, enunciado e gêneros do discurso. Vem a seguir a seção que trata da construção de interfaces entre a Linguística, a Ergonomia da Atividade e a Ergologia, destacando o modo como as últimas definem o trabalho e os trabalhadores. Tais considerações permitiram a realização de um diálogo significativo entre essas ciências e a vertente da linguística moderna que constitui nossa fundamentação.

Tratamos ainda sobre a perspectiva psicológica de análise da atividade de Yves Clot (2001), com ênfase nos postulados da Clínica da Atividade, a qual se vincula aos princípios do Círculo de Bakhtin⁵. Após, realizamos uma explanação a respeito da atividade de revisão de textos, com base nos trabalhos de Oliveira (2010) e Soares (2009). Quanto ao primeiro, enfatizamos os vários pontos de vista acerca da atividade de revisão de textos delineados pela autora. Com relação ao trabalho de Soares (2009), tratamos do posicionamento dessa autora sobre a produção e avaliação de textos escolares, especialmente com relação à importância dada para a construção de *feedbacks*⁶ aos autores de textos por parte de professores de produção textual, algo que se aproxima da atividade de revisão. A colocação que encerra este capítulo traz uma relação da atividade de revisão com a de tradução, recorrendo, para isso, a Sobral (2008).

⁵ O Círculo de Bakhtin era um grupo constituído por intelectuais de formações e interesses distintos que, de 1919 a 1929, reuniu-se na Rússia para refletir acerca de questões variadas, dentre as quais se destaca o debate acerca da paixão pela linguagem. Os principais componentes do Círculo eram V. N. Volochínov, P. N. Medvedev e, o líder do grupo, Mikhail Bakhtin (FARACO, 2009).

⁶ A expressão *feedback* é entendida aqui de acordo com Soares (2009), para quem a expressão no idioma inglês designa um conjunto de intervenções do professor no texto do aluno, as quais forneçam “informações que capacitem o aprendiz a identificar os aspectos de seu desempenho que são aceitáveis e passíveis de melhoria por algum meio específico” (SOARES, 2009, p.51).

2.1 UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE A COMPREENSÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM

Este item tem por foco tratar de concepções trazidas por Bakhtin e seu Círculo aos estudos da língua/linguagem. No entanto, antes de adentrá-las, abordaremos a visão de língua e linguagem saussuriana, a fim de explicitar uma das questões basilares com a qual o raciocínio bakhtiniano dialoga.

2.1.1 O ponto de vista define o objeto: a linguística como ciência

No início do século XX, os estudos da língua e da linguagem alcançaram, a partir dos pressupostos saussurianos, o *status* de ciência. Segundo estes, a língua é concebida como um “sistema de signos que exprimem idéias” (SAUSSURE, 2006, p.24), sistema este objetivo e uniforme, composto por unidades a serem investigadas. Tal preceito, que privilegiou o estudo da língua enquanto forma ao invés de substância (a fala), também estabeleceu uma distinção entre aquela e a linguagem, evidenciando que as duas não devem ser confundidas. Língua, nesse enfoque,

[...] é somente uma parte determinada, essencial dela [da linguagem], indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, **um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias**, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (Idem, p.17) [grifos nossos].

Embora tais postulados tenham definido a língua enquanto “um produto social da faculdade da linguagem”, tal sociabilidade se justifica apenas pelo fato de o objeto em questão ser compartilhado por uma comunidade linguística. Isto significa que, ainda que a língua seja um elemento psicológico que está no inconsciente humano, ela não pode ser alterada pelo falante individualmente. Assim, diz-se social porque envolve a sociedade dos falantes como um todo e não o que está, de forma individual, na mente de cada um destes. Logo, nessa perspectiva saussuriana, a significação de social não abarca as relações e influências entre indivíduos, contextos e sociedade que envolvem a língua.

Do mesmo modo, não há considerações sobre o papel singular que o sujeito, a partir de suas vivências sócio-históricas, exerce nas relações sociais e na contínua (re)construção da

língua/linguagem. Saussure (2006) diferenciou linguagem e língua e, além disso, elegeu a primeira como sendo o continente e a língua o conteúdo, dando a esta o estatuto de elemento mais importante:

Considerada em sua totalidade, a linguagem é multiforme e heteróclita; cavalgando sobre diferentes domínios, ao mesmo tempo físico, fisiológico e psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, e é por isso que não sabemos como determinar sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo em si e um princípio de classificação. Uma vez que lhe atribuímos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação (SAUSSURE, 1995, p.25)⁷.

Na mesma época em que os estudos do teórico genebrino ganhavam evidência nas discussões linguísticas e filosóficas, surgiu outro posicionamento quanto à concepção de língua/linguagem, o qual contribuiu para as pesquisas da área por meio de um ponto de vista enunciativo. A referida visão pertence ao Círculo de Bakhtin e iniciou um debate a partir, principalmente, da crítica às limitações das maneiras de vislumbrar o objeto, próprias do pensamento então em voga: “o teoreticismo racionalista” (FARACO, 2009, p.18). Segundo Faraco (idem) esta postura “se constitui exatamente pelo gesto de se afastar do singular, de fazer abstração da vida” (ibidem).

Todavia, cabe destacar que lançar outro olhar, diferente do saussureano, à língua/linguagem não implica negar as contribuições do referido autor, mas sim adotar uma perspectiva distinta para o mesmo objeto. Fazemos essa colocação porque é justamente desta visão bakhtiniana de língua/linguagem que se ocupará o restante desta seção.

2.1.2 Um olhar dialógico sobre a língua/linguagem

Os pensadores do Círculo, sobretudo Bakhtin, consideravam a abordagem das questões da língua apresentada no item anterior, embora legítima, abstrata para os fins de uma análise da linguagem. Nesse sentido, a definição de língua enquanto sistema homogêneo não poderia ser aceita por eles, pois admiti-la significava desconsiderar não só a natureza social da

⁷ Esta citação foi retirada de uma edição francesa do “Curso de Linguística Geral” (1995) e traduzida por Adail Ubirajara Sobral.

linguagem, como também os sujeitos reais que a utilizam e a compõem, nas múltiplas situações de uso concreto da língua. Ignorar quaisquer desses fatores não era plausível porque, para esses estudiosos, tratar de língua é pensar sobre o que é intrinsecamente social. Neste viés, o social é compreendido como o intercâmbio constante nas relações entre indivíduos inseridos nos mais variados contextos nos quais a linguagem se constitui.

Para o Círculo de Bakhtin, não há propriamente uma distinção entre língua e linguagem, não só porque, em russo, usa-se uma mesma palavra para as duas concepções, mas principalmente em função de que a língua já é entendida a partir de seu uso. Bakhtin/Volochínov (1999), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*⁸, afirma que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (p.126).

Em outras palavras, na perspectiva bakhtiniana, admitir a natureza social da linguagem significa refletir a respeito desta a partir de situações reais, nas quais há a permanente troca de dizeres e construção de sentidos entre os múltiplos indivíduos que formam a sociedade. Conseqüentemente, ainda que abarque, como a saussuriana, a coletividade, essa sociabilidade não deixa de considerar também a relevância da singularidade dos sujeitos, visto que cada um, partindo da sua experiência e do seu modo de organizar a realidade, tem papel fundamental no processo de interação, seja para confirmar, refutar ou complementar os dizeres do outro.

Para o Círculo, não há, portanto, uma língua separada do uso, da enunciação, e uma linguagem que seja apenas uso, pois, para este grupo de teóricos, o uso é a realidade da língua/linguagem. A esse respeito, é possível afirmar ainda que o Círculo aceita o fato de que existe um sistema de regras de combinação (gerador da significação) e um sistema de uso (gerador do tema), mas só se conhece a linguagem em alguma língua e só se conhecem as línguas como linguagem, e não como código (cf. SOBRAL, 2006).

Di Fanti (2003) também pontua essa questão, ao dizer que

⁸Há divergências na literatura da área sobre quem é o autor da obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, se Voloshinov ou Bakhtin individualmente ou se ambos. Todavia, neste trabalho, não entraremos no mérito dessa discussão e seguiremos as referências da edição consultada.

A linguagem, assim como outras noções tratadas em Bakhtin, está em vários lugares e não se limita à "língua" ou à "linguagem". Em outras palavras, não encontramos nos estudos do Círculo uma noção, como a de língua e linguagem, desenvolvida "linearmente", sem um movimento dialógico que exija atitudes responsivas do leitor, isto é, gestos de respostas à teoria em um movimento de aproximação e/ou distanciamento entre o que apreendemos e o que é apreendido (p. 96).

Como podemos observar, a postura dos pensadores do Círculo revela uma mudança de posicionamento em relação ao que era pensado sobre língua até então. Zandwais (2009) exemplifica esse aspecto, ao mostrar o pensamento de Bakhtin/Volochínov a respeito da objetividade da língua:

O caráter de objetividade da língua [para o Círculo] não reside na conformidade desta à norma, à abstração, ao conhecimento puramente cognitivo; reside, com certeza, nos modos concretos de seu emprego, nas condições por meio das quais os signos perdem sua estabilidade, em que as regras tornam-se flexíveis, perdendo seu caráter coercitivo, e as formas adquirem orientações próprias a partir das necessidades de uso concreto a que respondem e dos modos como são apropriadas nas falas do cotidiano pelos sujeitos (p.106).

Em razão de tais princípios, os integrantes do Círculo desenvolveram, então, o que podemos denominar um olhar dialógico de língua/linguagem, no qual o foco das reflexões não esteve centrado, por exemplo, nas formas abstratas de realização do sistema linguístico, mas sim em situações concretas de interação, em que é possível observar e ponderar sobre “o individual, o singular, o irrepitível, o evêntico” (FARACO, 2009, p.20). Essa postura não ignorou os estudos precedentes, tampouco o elemento propriamente linguístico dos fenômenos em foco, mas os ultrapassou, ao contemplar também outros fatores que compõem o complexo processo da interação verbal.

Nesse prisma, Bakhtin/Volochínov (1999) manifestou também sua compreensão sobre a língua como algo que “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (p.127)”, isto é, no seu uso prático, o qual é inseparável de seu “conteúdo ideológico ou relativo à vida” (idem, p.99).

Conforme destaca Sobral (2009),

[...] a linguagem é para o Círculo um sistema semiótico aberto que se sustenta numa dialética entre um plano convencional dotado de certa estabilidade [...], um

componente que tende à permanência, e um plano marcado pela instabilidade [...]. A linguagem é, por conseguinte, fruto de uma tensão dialética contínua entre estabilidade e instabilidade, entre a cristalização de significações e a amplitude dos temas sociais e historicamente possíveis. A compreensão da linguagem nesses termos tem como centro a inter-ação lingüística, uma inter-ação entre sujeitos concretos, ação em que sempre se fazem presentes diferentes formas de apropriação do mundo (p.89).

Uma vez que a linguagem é tomada como produto desta “tensão dialética”, faz-se indispensável compreender a ideia de **relação** como aquilo que constitui um dos fundamentos mais importantes da filosofia de Bakhtin. Isto porque, por meio da contínua “inter-ação” entre sujeitos reais, constituídos por múltiplas experiências e pontos de vista, é possível analisar e compreender a língua.

Esse ininterrupto diálogo entre o “eu” e o “outro”, que evidencia o real da língua, é visível também na definição de signo para Bakhtin/Volochínov (1999), já que este conceito designa um componente do mundo exterior. Aliás, não só o signo surge na experiência exterior “assim como todos os seus efeitos, isto é, todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante” (p.33). Isto porque “os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra” (idem, p.34). Conforme o autor, se uma forma linguística for tomada exclusivamente enquanto um sinal e for assim compreendida pelo receptor, ela “não terá para ele nenhum valor lingüístico” (idem, p.97), o que põe em destaque o princípio segundo o qual a natureza da linguagem reside na ação entre indivíduos.

Neste viés, portanto, para refletir sobre questões relativas à linguagem, é necessário partir da consideração de situações concretas, nas quais a língua é tomada enquanto prática social, intrinsecamente heterogênea, dinâmica e viva, construída na constante relação verbal entre os sujeitos. Logo, debruçar-se apenas sobre o estudo das unidades linguísticas não seria suficiente para abarcar esses aspectos fundamentais da linguagem destacados pelo Círculo.

Bakhtin (1992), nesses termos, trouxe a definição de enunciado como a unidade básica e real de análise da linguagem, uma vez que, ao contrário da frase, o “enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro” (BAKHTIN, 1992, p.294). Tal entendimento do enunciado possibilita uma reflexão mais abrangente sobre a constituição da língua, uma vez que o enunciado está ligado necessariamente à enunciação e é

definido como “um elo na cadeia da comunicação verbal” (idem, p.320). Tratar do enunciado enquanto elo permite que se tenha uma visão mais holística do processo de interação verbal, já que um elo presume que se considerem os demais elementos da corrente. Conseqüentemente, essa analogia expõe que a abordagem bakhtiniana reflete sobre a língua a partir da relação desta com os outros componentes que a constituem.

Estes, nesse caso, dizem respeito ao enunciador (o que emite o enunciado) e ao enunciatário (a quem o enunciado se dirige), bem como às relações dialógicas estabelecidas na comunicação verbal. A esse respeito, Sobral (2009) nos diz que:

O que faz com que uma frase/texto seja tomada como enunciado é algo que vai além da frase e do texto: a ação concreta do autor de conceber (intencionalidade) e de executar (enunciação) um dado projeto enunciativo numa dada situação de enunciação, algo que não anula as formas da língua, mas vai necessariamente além delas (p.92).

Assim, esclareceremos alguns pontos sobre a constituição do enunciado, no intuito de explicar como este conceito abrange os demais elementos essenciais da comunicação verbal. Começaremos pelas três particularidades eleitas por Bakhtin e que configuram o enunciado como tal, as quais comprovam este ir além das formas da língua.

A primeira delas diz respeito à “alternância dos sujeitos que compõem o contexto do enunciado” (BAKHTIN, 1992, p.299), ou seja, na construção permanente de diálogos entre um “eu” que se dirige (direta ou indiretamente) a um “outro”, seja para confirmar, refutar ou completar seus enunciados, o destinatário não é passivo, e, ao replicar, assume o papel de locutor.

A segunda particularidade é o “acabamento específico do enunciado” (idem, p.299), pois, para que o “outro” assumo o papel de locutor, é preciso contar com tal acabamento, ou seja, é preciso que o enunciado chegue ao fim, nos termos de seu contexto. Nas palavras de Bakhtin,

[...] desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico – [todo enunciado] comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão) (idem, p.294).

A terceira particularidade reside na relação do enunciado com o próprio locutor (autor do enunciado) e com os parceiros da comunicação verbal (idem, p.308). O enunciado é marcado pelo tom avaliativo do locutor, que lança mão de recursos que lhe permitam dirigir-se ao seu interlocutor específico.

Estas particularidades, imbricadas, englobam, como dissemos, o processo da interação verbal nos termos da análise dialógica do discurso – ainda que, conforme destacou Brait (2006), nenhum dos pensadores do Círculo tenha proposto uma perspectiva teórico-analítica às suas formulações com a designação “análise dialógica do discurso”. De acordo com Brait (idem), nem se quer nem se poderia

[...] estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável [...]. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (p.10).

Ainda no que tange ao enunciado, Faraco (2009) reforçou que “qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico – para eles, não existe enunciado não-ideológico” (p.46). A esse respeito, Bakhtin e Volochínov (1999) afirma que “tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (p.31).

Disso decorre, então, que todos, permanentemente, por meio dos enunciados, não só refletimos como também refratamos o mundo, ou seja, atribuímos diferentes valores e formas variadas de apreender a realidade, a partir de nossos contextos, nossas vivências e histórias que são distintos e irrepetíveis.

Assim sendo, compreendemos o porquê de a língua não ser um simples inventário, mas sim um espaço de valoração e, portanto, de conflito, especialmente quando as opiniões e os modos de apreender o mundo dos sujeitos são muito diferentes. Com base nos conflitos advindos das diferenças é que Bakhtin/Volochínov afirma que o signo, que é sempre ideológico, lugar de reflexo e refração da realidade, é “a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2010, p.47).

Sob essa visão teórica, então, a própria palavra também se altera, isto é, ganha distintos significados, através das suas múltiplas situações de uso, deixando de ser tomada apenas em sua construção gramatical e indo além do conceito linguístico de acepção. Conforme Bakhtin/Volochínov (2010), “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (p.99), a partir das quais tomamos um posicionamento, uma posição-resposta, seja esta explícita ou na forma de silêncio.

Bakhtin/Volochínov (2010) definiu também os conceitos de significação e tema, os quais nos auxiliam a refletir sobre o fato da atribuição de sentidos durante o processo de interação, sendo este irrepitível e intrinsecamente múltiplo. A significação se configura pelos “elementos lingüísticos da enunciação que são *reiteráveis* e *idênticos* a cada vez que são repetidos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.134) [grifos do autor]. Em outras palavras, ela se restringe à materialidade lingüística envolvida no ato de enunciar e “não quer dizer nada em si mesma, é apenas um *potencial*, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto” (idem, p.136) [grifos do autor]. Justamente por ser a significação este *potencial* e por tratar apenas de questões lingüísticas estritas, tal conceito não abrange o todo da enunciação, ao menos não do ponto de vista dialógico da linguagem.

O tema, por sua vez, diz respeito ao “sentido da enunciação completa” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.133) e, tal como esta, é “individual e não reiterável” (idem). Desse modo, no tema estão incluídos os elementos lingüísticos e os não lingüísticos, criando-se, assim, a completude da enunciação. Isso evidencia o fato de que a construção dos sentidos, nessa abordagem, ocorre de acordo com a situação concreta em que os enunciados são pronunciados.

Nesse sentido, destacamos a função de complementaridade entre as definições de significação e tema, pois, ainda que Bakhtin/Volochínov (2010) tenha afirmado que a significação constitui “*o estágio inferior da capacidade de significar*” (p.136)[grifos do autor], enquanto o tema constitui o estágio superior, essas distintas concepções são interdependentes e mantêm íntima relação. Conforme Sobral (2009), “não se trata de hierarquia, mas de precedência: a significação vem antes do tema, mas este depende dela para existir” (p.75).

Outro conceito que nos auxilia a refletir sobre a atribuição de sentidos ocorrente nas situações de interação entre os interlocutores é o de acento de valor ou [acento] apreciativo (idem, p.137), pois é ele atribuído pelos enunciadores em interação a seus enunciados. Dessa forma, tal definição se une à significação e ao tema e é esse processo de atribuir valor que confere à palavra seu(s) sentido(s) em contexto, e não no plano da língua, embora este esteja necessariamente presente.

Nesse raciocínio, conseguimos verificar que a enunciação se realiza, portanto, através do diálogo entre locutores e interlocutores, os quais unem a significação ao tema e lhe atribuem um acento apreciativo. Por isso, o diálogo se configura como outro importante elemento dentre os conceitos basilares da proposta bakhtiniana, não menos complexo do que os demais, ainda que dotado de uma aparente simplicidade.

Dizemos aparente porque compreende desde o diálogo face a face – de acordo com Bakhtin (1992), a sua mais evidente e simples compreensão – até “a confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados de qualquer tipo e tamanho postos em relação” (FARACO, 2009, p.63). Isto contempla tanto uma conversa cotidiana quanto uma obra literária, um texto científico ou um conjunto de obras. A compreensão, assim, é uma “forma de diálogo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.137), já que “compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra” (idem), e é esse jogo entre palavra e contrapalavra que constitui o diálogo para Bakhtin e o Círculo.

Consequentemente, as relações dialógicas se constituem e se manifestam por meio dos diálogos que ocorrem entre os enunciadores, isto é, “delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o questionamento, a recusa” (FARACO, 2009, p.68). Todo enunciar pressupõe, como vimos, um diálogo com enunciados já proferidos, o que faz de todo locutor, “em certo grau, um *respondente*” (BAKHTIN, 1992, p.291).

Diante dessa multiplicidade de fatores que envolvem o complexo processo da interação verbal e, por conseguinte, constituem a linguagem, os enunciados se manifestam, portanto, por meio dos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1992). Esta definição se refere aos “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p.279), pois toda a enunciação é orientada a partir dessa relativa estabilidade dos gêneros.

Contar com tal relatividade é o que permite que nos inter-relacionemos nas mais diversas situações de maneira significativa. Caso contrário, isto é, se contássemos apenas com a estabilidade do enunciado, não haveria razões para nos debruçarmos sobre a linguagem a partir de situações concretas, tendo em vista que apenas o estudo das formas linguísticas garantiria, de forma eficaz, a nossa compreensão de todo e qualquer enunciado.

Do mesmo modo, se tivéssemos que criar uma maneira específica de atuação para cada situação de uso real da linguagem, ignorando esta certa estabilidade dos gêneros, provavelmente, não conseguiríamos nos comunicar, tampouco compreender, de modo eficiente. Ainda assim, é preciso destacar que Bakhtin não ignorou o fato de existirem gêneros que tendem mais à relatividade, ao lado de outros que tendem à estabilidade, cabendo às finalidades do interlocutor e ao contexto de interação em que ele está inserido determinar o grau de estabilidade e de relatividade.

Quanto às questões colocadas, Bakhtin (1992) afirmou também que “o querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso” (p.301), sendo essa seleção que permite, então, que sejamos proficientes nas múltiplas situações reais de utilização da linguagem, de realização deste projeto de dizer do locutor. Após tal escolha, “o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado” (idem).

Machado (2007), a esse respeito, afirmou que “se os enunciados são o elo na cadeia da comunicação verbal, os gêneros, certamente, são as correias que mobilizam o fluxo das relações dialógicas” (p.203). Logo, a garantia de que a interação verbal ocorrerá de forma bem-sucedida está diretamente ligada ao domínio dos gêneros do discurso por parte do locutor em uma dada esfera, enquanto o insucesso dessa interação, por sua vez, não tem ligação alguma com, por exemplo, a propriedade vocabular do locutor, pois, como destacou Bakhtin (1992),

Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão a sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma

inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto [...] (p.303).

A partir do domínio dos gêneros do discurso, portanto, organizamos nossos enunciados aos nossos múltiplos interlocutores com os mais diversos objetivos, pois são os enunciados que orientam nossos projetos de dizer, sejam aqueles produzidos, por exemplo, oralmente ou na forma de textos escritos. Isto porque, tais enunciados produzidos no âmbito das ciências humanas nascem a partir do pensamento do outro e “se manifestam e se apresentam ao pesquisador em forma de texto. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto” (BAKHTIN, 1992, p.330).

Quanto ao texto, cabe-nos também fazer uma ressalva para destacar que, embora entendamos a definição de texto em seu sentido extenso, isto é, enquanto um “conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 1992, p.329) dotado de sentido, neste trabalho, iremos nos deter principalmente no texto verbal. Assim o faremos a fim de possamos analisar a atividade foco desta pesquisa, que é a atividade de revisão de textos desenvolvida pelo Núcleo de Revisão Linguística da Secretaria de Educação a Distância da FURG, tarefa que se fundamenta na revisão em textos verbais escritos.

Nesse sentido, portanto, a natureza do objeto de trabalho da equipe permite que recorramos também ao conceito de *relaçõesinterlocutivas (ou formas de interlocução)*(SOBRAL, 2006), já que estas funcionam

[...] como as estratégias específicas a que o locutor recorre – em sua relação necessária com o interlocutor e o objeto *em construção* no discurso – para propor a realização de um dado projeto enunciativo. Essas estratégias são empregadas por meio da mobilização de dispositivos enunciativos vinculados com um dado gênero, ou com certo número de gêneros e têm por *material as formas da língua e as formas de textualização*, e estas se vinculam com o gênero, a partir dessas relações interlocutivas, ou formas de interlocução”, mediante a formação de discursos, parte de discursividades (ou o discurso entendido como conjunto de discursos concretos). O texto é entendido assim como *objeto material* em que se manifesta um dado *conjunto estruturado de formas da língua e formas de textualização* que convergem para os fins discursivos-genéricos de todo discurso dado (p.21)[grifos do autor].

Tais relações interlocutivas subsidiam o processo de enunciação e podem ser mais bem observadas no diálogo realizado entre interlocutores, mormente na troca escrita. Esta constitui uma das formas que embasa a relação entre os revisores e os professores

pesquisados, já que, em muitos casos, conforme veremos no capítulo em que está a análise dos dados deste trabalho, estes interlocutores não se conhecem pessoalmente, mas apenas pela troca de *e-mails* e de textos.

Assim sendo, nas interações resultantes desse processo, as formas de interlocução desempenham um importante papel, pois elas são responsáveis pela criação dos laços que permitirão que o projeto enunciativo, no caso, a atividade de revisão, realize-se. Isto porque, se “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico, que expressa a *posição do locutor*” (BAKHTIN, 1992, p.294) [grifos do autor], nas trocas estabelecidas entre os revisores e professores, as **relações interlocutivas** manifestam o posicionamento dos interlocutores e são o que cria as condições necessárias para a realização do trabalho.

Em suma, como pudemos verificar neste item, adotar um olhar dialógico para a compreensão de língua/linguagem significa ter como ponto de partida a consideração de situações reais de uso da língua, nas quais é possível observá-la em sua heterogeneidade, em seu caráter intrinsecamente múltiplo, complexo e social. Essa concepção permite melhor compreender o “fenômeno *linguagem*, que não se esgota no estudo das características internas à língua, em termos de propriedades formais do sistema linguístico, mas se abre para outras abordagens que considerem o contexto, a sociedade, a história” (PETTER, 2011, p.22-23). Caso contrário, conforme destacou Yaguello(2010), no prefácio da edição francesa de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, “um sistema que estanca perde sua vitalidade, seu dinamismo dialético” (p.17).

2.2 LINGUÍSTICA, ERGONOMIA DA ATIVIDADE E ERGOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DE INTERFACES

O fato de a ciência linguística ter se expandido ao longo do tempo para incorporar novos objetos e perspectivas possibilitou que a abertura de um espaço para a interdisciplinaridade fosse aberto e, assim, a construção de diálogos entre a linguística moderna e outras ciências tornou-se frequente. Segundo Fáita (2002), “a análise pluridisciplinar permitiria considerar um mesmo problema sob aspectos diferentes, graças ao enriquecimento mútuo dos pontos de vista” (p.59). A interface construída entre o estudo da

linguagem e as ciências que versam sobre o trabalho evidencia um exemplo em que essa colocação pode ser observada. Neste item, trataremos da relação entre a linguística e duas das ciências do trabalho: a ergonomia da atividade e a ergologia.

A ergonomia da atividade surgiu na França, em meados dos anos quarenta, e, conforme Souza-e-Silva (2004), “enquanto na Grã-Bretanha a ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, na França, a preocupação central era com a adaptação do trabalho ao homem” (p. 87). Tal inquietação se justificava principalmente porque o que prevalecia, até então, era uma visão mecanicista do trabalho, embasada em uma proposta do norte-americano Frederick Winslow Taylor, à qual importava garantir que a execução e o resultado final de qualquer tarefa fossem bem-sucedidos, sem que se levasse em conta nenhum fator relacionado ao executor desta: o ser humano. Em outras palavras, no referido momento, voltava-se o pensamento, quase que exclusivamente, para a formação de pessoas que soubessem operar máquinas.

Ao taylorismo, portanto, interessava uma visão quantitativa do trabalho, isto é, era preciso garantir que o maior número de atividades possível fosse concretizado no menor espaço de tempo possível, visando a uma produção em massa e, para que isso ocorresse, normas e regras eram aplicadas aos trabalhadores. Dessa maneira, no intuito de garantir uma formalização das ciências do trabalho, nessa perspectiva positivista, ele chegou a ser dividido “entre, de um lado, o perito que concebe e prepara o trabalho e, de outro, o executante que o realiza, trata-se, portanto, de separar o trabalho prescrito do trabalho efetivo ou da atividade” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.88).

Isto significava que, caso o resultado final de uma atividade não fosse igual à tarefa prescrita, ou o trabalhador não havia seguido corretamente o que lhe fora ordenado ou havia algum equívoco na prescrição. Como se pode perceber, o foco dessa filosofia era voltado à verificação do cumprimento (ou não) do trabalho prescrito, bem como à formação de trabalhadores que agissem de forma repetitiva e automática, isto é, pessoas que soubessem efetuar uma tarefa ditada, sem que fosse permitido imporem qualquer impressão pessoal ou reflexão acerca do que realizavam.

Imersa neste contexto que desconsiderava o papel social e concreto do ser humano na realização do trabalho, e em oposição ao pensamento vigente, foi que surgiu a ergonomia da atividade, concebida como uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao

trabalhador, mas que são capazes de serem transformadas. Nas palavras de Souza-e-Silva (2004), a ergonomia da atividade pode ser compreendida como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (p.84).

Como vemos, tratar do ser humano no trabalho, a fim de modificá-lo, implica pensar sobre o contexto de atuação profissional e, conseqüentemente, lidar com questões intra e intersubjetivas que demonstram, de forma clara, a contribuição da ergonomia da atividade e da ergologia (ver adiante) aos estudos do trabalho. Isto porque quase toda a ação profissional é realizada por um sujeito que lhe imprime suas contribuições pessoais, sua forma individual de agir, sua concepção própria acerca do que realiza, etc., ainda que, é evidente, as normas e o viver coletivamente no trabalho sempre estejam presentes. Logo, ir além de uma visão mecânica da atividade para alcançar as variáveis humanas que ocupam o espaço do trabalho configura um avanço na forma de vislumbrar o mesmo objeto, pois permite que o trabalhador seja inserido nessa reflexão.

Assim, embasada em tais ideias, segundo Guérinet *al.*(2001), a ergonomia da atividade compreende que deve ser considerada a distinção entre trabalho prescrito – o qual diz respeito à tarefa (o que se espera dela e das suas condições de realização) – e trabalho real, que configura o trabalho realizado (a atividade em si e suas condições reais). Contudo, os ergonomistas compreendem ainda que essa dicotomia não pode ser tão claramente delineada na realidade, tendo em vista que há uma relação mais complexa no desenvolvimento real do trabalho e “a distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato do trabalho, entre o que é pedido e o que a coisa pede” (idem, p.15). Sob tais postulados, os ergonomistas da atividade buscam, então, compreender de que modo o trabalhador administra essa distância entre trabalho prescrito (tarefa) e trabalho real (atividade), e quais táticas ele utiliza para melhor conduzir essa relação.

A partir dessas premissas, tornou-se possível vislumbrar a importância da construção de um diálogo entre essa ciência e a linguística, inicialmente em pesquisas que abordam a ação do professor em situação de interação, pois, conforme afirmou Souza-e-Silva (2004), antes de esse diálogo se fazer presente, as pesquisas em linguística aplicada costumavam desconsiderar “o papel das prescrições, isto é, dos aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia” (p.84). Desse

modo, tais pesquisas tratavam apenas de aspectos do trabalho realizado (as atividades aplicadas aos alunos, as metodologias de elaboração dessas atividades, as diversas formas de interação, etc.), deixando de fora, portanto, um outro lado igualmente significativo da mesma moeda: o trabalho docente como atividade de reformulação do prescrito no processo de realização da tarefa.

Outra abordagem que surgiu em meio a esse ambiente de contestação ao taylorismo e que vem ao encontro das colocações trazidas pela ergonomia da atividade é a ergologia⁹, a qual nasceu na França, na década de 80, e, segundo seu fundador, Yves Schwartz, quando questionado sobre o começo dessa filosofia, nascera da inquietação de um grupo¹⁰ de professores universitários que buscavam um conhecimento mais profundo e rigoroso do mundo do trabalho¹¹, já que a cultura universitária parecia não estar pronta para tratar desta questão com a devida maturidade, sobretudo porque se tratava de um momento de mudança, não só da forma de compreender o trabalho, como também a sociedade (SCHWARTZ, 2006, p. 458).

Em tal contexto, esse grupo de docentes, que era responsável por disciplinas relacionadas ao trabalho, julgou importante o engajamento da Universidade no repensar a própria profissão do formador e, para isso, seus membros chegaram ao consenso de que os trabalhadores também deveriam ter voz nesse processo, isto é, as opiniões e vozes destes tinham de ser ouvidas e analisadas, pois, segundo Schwartz (2002),

No fundo, trata-se de uma questão de simples bom senso: não se pode propor de modo válido uma formação que vise a aperfeiçoar um exercício profissional sem antes investigar o que os interessados sabem a partir do que eles fazem nesse mesmo exercício profissional. Não existe formação permanente sem uma “contraformação”, no decorrer da qual os formadores devem aprender o que os formandos fazem e por que o fazem (p.119).

⁹Cabe ressaltar que a Ergonomia da Atividade é propedêutica da Ergologia, mas ambas possuem estruturas diferentes. A primeira faz parte das disciplinas consideradas pela Ergologia, mas esta vai além da verificação entre trabalho prescrito e realizado, propondo a pluridisciplinaridade, os conceitos de norma e renormalização, entre outras considerações.

¹⁰Este grupo era composto pelo filósofo Yves Schwartz, pelo linguista Daniel Faïta e pelo sociólogo Bernard Vuillon, os quais trabalhavam no Departamento de Filosofia na Universidade de Aix-em-Provence, na França. O grupo de discussão montado por esses profissionais foi denominado AnalysePluridisciplinaire des Situations de Travail (APST).

¹¹Schwartz falou sobre isto em uma entrevista que está disponível, na íntegra em <http://sites.univ-provence.fr/ergolog/html/ergologia_franco-luzitana_fichiers/Entrevista_Yves_Schwartz.pdf>. Acesso em outubro de 2011.

Sendo assim, como destacou o autor, não caberia ao formador se portar como “operador-mor de um movimento permanente de ‘dupla antecipação’” (SCHWARTZ, 2002, p.114). A primeira antecipação diz respeito ao saber conceitual adquirido nos cursos de formação e possibilita ao trabalhador ter o conhecimento mínimo necessário para efetuar ações básicas como, por exemplo, “abrir um escritório comercial no exterior, confeccionar um balanço contábil [...] e se reenquadrar como analista de desenvolvimento de sistemas informáticos” (idem), antes mesmo de que ele saiba em qual ambiente exercerá a sua atividade¹².

A segunda antecipação, ao contrário, invoca um retrabalho da primeira, a partir do momento em que o trabalhador está em situação concreta de aplicação dos conhecimentos adquiridos e percebe que, geralmente, falta algo para que ele compreenda esses processos reais do trabalho, pois, como ilustrou o autor, “cada instalação petroquímica tem sua história, seus pontos de fragilidades” (idem), cabendo, portanto, ao trabalhador “reconstruir parcialmente suas sinergias coletivas e normas para se ajustar rapidamente a novas especificações da demanda” (idem). Isso explica a relevância de o formador considerar os trabalhadores reais, bem como seus contextos de atuação, na história dos estudos que se debruçam sobre o trabalho, como é o caso da ergologia.

Desse modo, conforme evidenciou Sant’Anna (2008),

O enfoque ergológico privilegia a análise do processo da relação meio de vida e trabalho, munindo-se de conceitos em diversos níveis de formalização, considerando sempre uma sinergia entre os saberes da ação/experiência, os saberes acadêmicos e o debate de valores que atravessa a atividade (p.102).

Logo, a ergologia se constitui de um enfoque pluridisciplinar (a partir da filosofia, da linguística, da ergonomia da atividade, etc.) de análise de situações de trabalho que considera o humano o centro da atividade (SCHWARTZ, 2007). Na opinião de Schwartz (idem), toda a atividade de trabalho é perpassada por um debate permanente entre as normas antecedentes e as renormalizações (idem).

¹²Cabe-nos esclarecer que, para a Ergologia, o conceito de *atividade* implica em compreender a *norma* estabelecida pela tarefa em si e a *renormalização* passível de ocorrer pelo trabalhador, quando apropriado da tarefa desenvolvida. Esse mesmo conceito [de *atividade*] é diferente para os pressupostos da Clínica da Atividade (conforme veremos adiante), para a qual o que importa é a *atividade realizada* e o *real da atividade*.

As normas antecedentes, tal como supõe o nome, preexistem a toda atividade e abarcam desde as práticas diárias mais comuns – como o acerto de objetivos, horários, apresentação de programas tecnológicos, etc. – até as prescrições, enquanto as renormalizações comprovam o fato de que, quando o *humano* está em foco, é praticamente inviável lidar com uma ideia de trabalho e de trabalhador única e homogênea, pois o homem é sempre capaz de ressignificar sua prática, a partir da situação concreta em que atua, isto é, ele é capaz de renormalizá-la, ou seja, redefini-la em seus termos específicos.

Isso também ocorre porque, embora as normas tenham de existir para assegurar um bom convívio em sociedade, temos a possibilidade de fazer escolhas, através das situações em que vivemos, e isto, por sua vez, abre espaço para a criação de posturas singulares que nos auxiliam a encarar os desafios cotidianos. Neste mesmo raciocínio, Schwartz (2007) também postulou na ergologia a definição de “uso de si”, através dos conceitos de “uso de si por si” e do “uso de si pelos outros”; ele afirma que o primeiro se refere àquilo que é gerado a partir da experiência e história individual do próprio trabalhador como, por exemplo, as ações que emergem na sua prática e as normas que cria para realizar a atividade; já o “uso de si pelos outros” é relativo às prescrições, aos métodos, às relações e normas estabelecidas hierarquicamente, enfim, às questões de cunho organizacional, coletivo.

Através dessas considerações, Schwartz (2011) desenvolveu a noção de *corpo si*, definindo-o, por meio da seguinte reflexão:

Existe um “*fazer*” dos pré-hominídeos. Há toda uma relação do fazer e do corpo com a atividade, que permanece onipresente no fazer de hoje, em todas as escolhas não formalizadas de nossas atividades atuais. Eu exprimo isso falando da presença do “corpo si” imanente às nossas atividades, inclusive, já o dissemos, lá onde se imagina que o corpo está fora de jogo. Mesmo nas atividades de serviços, há corpo. Seja qual for a atividade – todo tipo de regulações, de síntese, de aprendizagem, de adestramento, de estocagem, de esquecimentos programados, de desembaraços e re-embaraços da memória (sem que, evidentemente, a consciência e, por conseguinte, a linguagem, possam veicular tudo isso), o corpo sempre está presente; trata-se de algo de muito profundo e que faz parte das habilidades e dos *savoir-faire*, se podemos assim dizer; o corpo se adestra sem que se possa dizer exatamente como (p.10) [grifos do autor].

Este “corpo si” do qual fala o autor não é o corpo biológico somente, mas sim a união deste com uma série de elementos constitutivos do ser humano: memória, sentimentos, emoções, entre outros, os quais, juntos, fazem parte das situações de trabalho e devem ser

considerados pelo analista que se interessa a pesquisar este tema, sobretudo em uma perspectiva ergológica.

Outro ponto basilar dessa abordagem diz respeito à relação intrínseca entre a linguagem e o trabalho, tendo em vista que ambas configuram duas atividades humanas fundamentais. Para o autor em questão, a linguagem utilizada no trabalho “é rica e o trabalhador a utiliza para regular a sua atividade” (SCHWARTZ, 2007a, p.136).

De acordo com o mesmo teórico, há duas dimensões entre linguagem e trabalho que, embora próximas, não devem ser confundidas: a dimensão da linguagem comum e a dimensão da linguagem voltada para o conceito. A comum é utilizada no trabalho no desenvolver da atividade, e a segunda, conforme sua denominação, é orientada para a criação de conceitos que ajudam os trabalhadores a refletir sobre a atividade que realizam, pois, no momento em que precisam recorrer a esses conceitos a respeito da atividade profissional, eles compreendem melhor como o seu fazer está inserido na sociedade.

Outra categorização importante sobre a relação entre linguagem e trabalho é a proposta por Nouroudine (2002), que recorre a três dimensões¹³: a linguagem *como* trabalho, a linguagem *no* trabalho e a linguagem *sobre* o trabalho. Segundo o autor, ainda que a linguagem perpassa toda a complexidade do trabalho, ela é traduzida distintamente de acordo com as maneiras desta tripartição, a qual compõe, portanto, “os modos da forma genérica ‘práticas languageiras’(idem, p.18).

Com relação a esta categorização, Faïta (2002) afirma que ela é “muito mais uma comodidade para a análise”(p.50), o que não significa que ela não deva ser considerada e não seja um auxílio metodológico importante ao analista do trabalho. No entanto, deve-se sempre levar em consideração o fato de que, em situação concreta de desenvolvimento da atividade, “a competência e os saberes dos sujeitos nos parecem incorporados **simultaneamente** às maneiras de dizer e às maneiras de agir orientadas a um objetivo comum” (idem) [grifos do autor], sendo difícil organizá-las, e mesmo compreendê-las, de modo tão partilhado.

Desse modo, Nouroudine inicia a explicação acerca da linguagem *como* trabalho, definindo-a como tão complexa e complicada quanto toda a atividade de trabalho, tendo em vista que a origem dessa complexidade advém das várias dimensões intrínsecas envolvidas

¹³Nouroudine (2002) deixa claro que esta distinção não foi criada por ele, mas sim recuperada através de leitura de Lacoste (1995), a qual destacava os estudos de Grant Johnson e Caplan (1979) a esse respeito.

em todo processo de trabalho: econômica, social, política, etc. e “as atividades, os saberes e os valores são propriedades intrínsecas ao trabalho, que se manifestam no cruzamento e na contaminação mútua” (NOUROUDINE, 2002, p.19). Ainda assim, essa interação mútua e a intenção que organizam o trabalho só devem ser consideradas pertinentes “se permitirem conciliar a saúde dos atores do trabalho e a eficácia do produto” (idem).

Dessa forma, tratar da linguagem *como* trabalho significa tomá-la enquanto elemento constitutivo do trabalho, quer dizer, como parte integrante do próprio fazer da atividade. Um exemplo em que isso fica bastante evidente é a realização da atividade foco desta pesquisa, a de revisão de textos, pois, nela, os atores do trabalho são orientados o tempo todo a partir da linguagem *como* trabalho, já que são os revisores quem verificam de que modo está organizado o projeto de dizer (considerando o material textual) dos locutores (professores) para os seus interlocutores (tutores e alunos).

Sobre esta divisão, o autor diz ainda que existem três níveis para esse tipo de linguagem: no primeiro deles, estão as formas de linguagem dirigidas ao coletivo, isto é, as falas e os gestos que são usados entre os trabalhadores e seus pares e que orientam a atividade; já no segundo nível estão as formas de linguagem dirigidas do trabalhador a si próprio no momento em que desenvolve a atividade; e o terceiro nível acrescentado faz menção a Bakhtin, e focaliza a questão do sentido no trabalho, já que trata do “mínimo dialógico”, isto é, do fato de que todo enunciado remete a um outro já pronunciado. Este terceiro nível mencionado difere dos demais e não deve ser confundido com o segundo (formas de linguagem dirigidas a si) justamente porque o mínimo dialógico “expressa um pensamento ou um julgamento simultâneo ao fazer, sem necessariamente passar pelo recurso à palavra” (NOUROUDINE, 2002, p.20).

Somam-se também às considerações anteriores três dimensões, estreitamente ligadas, da linguagem *como* trabalho: *econômica*, pois a comunicação em situação de trabalho tende a ser um meio de organização temporal e, por isso, relativamente rápida e curta; *social*, a partir da pressuposição de que toda a linguagem é dirigida ao outro, tal como o enunciado; e *ética*, no sentido de ser “um corolário do caráter social do enunciado. Sem uma visão determinada ou ‘modelo de humanidade’” (SCHWARTZ *apud* NOUROUDINE, 2002, p.21).

A linguagem *no* trabalho, por sua vez, é circundante e difere da anterior porque não tem necessariamente como ponto principal o intercâmbio entre os interlocutores a atividade

de trabalho em si. Em outras palavras, quando se trata da linguagem *no* trabalho, podem ser referidos os mais variados assuntos que não dizem respeito ao trabalho desenvolvido, mas que, tal como este, ocupam o espaço global de atuação dos trabalhadores e são tão importantes e significativos quanto a linguagem *como* trabalho, pois costumam funcionar como um mecanismo de manutenção da atividade.

Segundo Nouroudine (2002), há momentos em que a situação de trabalho exige demais do “*corps-soi*” (corpo si) dos trabalhadores e isto tem efeitos de fadiga mental e/ou física; então, nesses casos, por exemplo, “falar do jogo de futebol poderia revelar-se benéfico à realização da atividade em curso, com eficácia e segurança” (p.24). Em consequência, toda essa inter-relação indispensável às situações de trabalho, incluindo a linguagem, entre “os sujeitos individuais/coletivos cria uma variabilidade relativa nos elementos particulares da situação, que recorrem a uma necessária coordenação de ação em meio ao coletivo de trabalho” (idem) e, por isso, a análise da linguagem *no* trabalho é significativa e deve ser considerada tão pertinente quanto as demais dimensões, visto que ela permite que sejam analisados os outros elementos da situação global em que o trabalho se desenvolve.

Já a linguagem *sobre* o trabalho evidencia as trocas estabelecidas entre os atores do trabalho, tendo como ponto de partida o próprio interior da atividade. Assim, essa dimensão da linguagem não é necessariamente um artifício do pesquisador, mas sim pode ser “motivada por exigências da equipe ou da empresa: entre colegas, evoca-se o trabalho para comentá-lo ou avaliá-lo, para lembrá-lo, para se justificar ou por mil razões surgidas no momento” (LACOSTE *apud* NOUROUDINE, 2002, p.25). Enquanto a linguagem *como* trabalho é relativa àquela linguagem que faz; a linguagem *no* trabalho se configura como sendo a linguagem circundante; e a linguagem *sobre* o trabalho é a que o interpreta, pois “fala-se do trabalho para transmitir, avaliar, justificar, corrigir...” (NOURAUDINE, 2002, p.26). Disso decorre também o valor de se saber “quem fala”, “de onde fala” e “quando fala”, para que seja possível refletir sobre a atividade, visando melhorá-la, sempre que necessário.

Com base nas colocações precedentes, é possível verificarmos que há uma significativa proximidade entre os olhares da ergonomia da atividade, da ergologia e da perspectiva dialógica da linguagem. Tal aproximação se dá principalmente porque, de um modo geral, há uma preocupação bastante evidente em todas as três propostas mencionadas no que diz respeito a pensar a ciência a partir de uma percepção dos sujeitos concretos e de

suas contribuições individuais. Em outras palavras, vemos que todas elas partilham de uma postura comum, ao adotarem uma concepção de sujeito que é tomado como parte constitutiva da sociedade e que nela está inserido, através das mais diversas situações reais, das quais pode participar de maneira ativa e reflexiva.

De acordo com o que foi discutido no decorrer deste item, podemos perceber que o raciocínio dialógico, no que diz respeito à linguagem, recusa uma visão idealista e abstrata tanto de sujeito quanto de língua/linguagem, para fundamentar uma explicação científica que considera o sujeito em momentos reais de manifestação da linguagem, bem como que mostra o quanto ter essa consciência pode ser importante para o indivíduo, uma vez que o ajuda a melhor compreender a sua realidade e os múltiplos papéis que desempenha (sujeito individual, trabalhador, etc.). O mesmo ocorreu na ergonomia da atividade e na ergologia, tendo em vista que as duas não se conformaram com um postulado que reduza o humano a mero executor de tarefas e buscaram explicações que considerassem o homem em sua atividade concreta, pois, desse modo, tornou-se possível analisá-lo como ser crítico e reflexivo, capaz de interferir no trabalho que realiza e, como propôs a ergologia, renormalizá-lo, em vez de seguir literalmente as prescrições. Tais colocações indicam, portanto, a preocupação social dos três olhares que ora aproximamos, assim como ratificam a construção de interfaces entre esses olhares.

Nesse sentido, cabe-nos retomar aqui o conceito de gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin (1992), já discutido neste trabalho, visto que ele também exemplifica esta consonância existente entre os pontos de vista das perspectivas dialógica, ergonômica da atividade e ergológica. Fazemos tal afirmação porque estudiosos do trabalho, como Yves Clot e Daniel Faïta (2000), psicólogo e linguista respectivamente, embasaram-se na referida definição bakhtiniana para a construção do conceito de “gênero da atividade” ou “gênero profissional”¹⁴, o qual se refere aos modos de ação próprios de cada coletivo de trabalho. Tais gêneros são compostos pelas conjecturas sociais do trabalho a ser realizado e são permeados por um conjunto das memórias coletivas e pessoais que apontam determinadas maneiras de agir do trabalhador, modos definidos coletivamente de iniciar e finalizar uma dada atividade,

¹⁴ Neste trabalho, não entraremos no mérito da discussão acerca da distinção entre “gênero da atividade” e “gênero profissional”. Assim, as duas expressões serão tomadas como tendo igual valor.

antes mesmo de que ele a realize, mas que, por outro lado, não impedem que o trabalhador, ao se apropriar da atividade, renormalize-a.

Assim, tal como os gêneros do discurso, os gêneros da atividade também são constituídos por formas relativamente estáveis de ser e agir nos diversos contextos enunciativos em que o trabalhador está inserido junto a seus pares e nos quais se compõe o coletivo do trabalho. Nas palavras de Faïta (2004), “o gênero é, sobretudo, a possibilidade (reconhecível, identificável) de se submeter sistematicamente às formas de fazer existentes de agir de outra maneira” (p.67), isto é, diz respeito à capacidade que o ator do trabalho tem de poder escolher uma determinada forma de colocar em prática sua atividade, pois “só há gênero se há modos possíveis de dizer ou de fazer de forma diferente, de fazer outras escolhas” (idem, p.68-69).

Portanto, ainda que existam normas originárias das múltiplas “atividades semelhantes que reúnem os membros do grupo e que acabam na produção daquilo que *lhe é próprio* em matéria de formas de agir e de modos de avaliação dessas formas” (ibidem, p.62)[grifos do autor], o trabalhador tem a opção de decidir como administrará tais normas e a maneira como conduzirá sua atuação profissional, já que “uma infinidade de graus pode marcar o modo como [os gêneros da atividade] servem à nossa intenção, entre a confortável submissão ao que é conveniente fazer e a transgressão corajosa” (FAITA, 2002, p.59).

Souza-e-Silva (2004) também utiliza a noção de gênero da atividade¹⁵ e afirma que este conceito se fundamenta através de um princípio da economia da ação (p.97), no sentido de que, de alguma maneira, é o gênero quem orienta o trabalhador sobre a parte implícita da atividade, “aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem, esperam, reconhecem, apreciam; o que lhes é comum e os reúne sob condições reais da vida” (idem), o que eles sabem que precisa ser feito, sem que seja necessário reexplicar a tarefa cada vez que ela tem de ser realizada. Di Fanti (2005), quanto aos gêneros da atividade, afirma que eles “não são, por isso, “moldes”, mas sim modos de agir marcados pela controvérsia, plurivocidade e inacabamento” (p.25).

Através das colocações precedentes, podemos verificar que os gêneros da atividade contribuem com a organização do trabalho, pois oferecem subsídios que orientam o ator do

¹⁵ No artigo em questão, Souza-e-Silva também toma gênero da atividade e gênero profissional como sendo expressões análogas.

trabalho à realização da atividade, tal como os gêneros do discurso oferecem maneiras de uso da linguagem. Logo, com o passar do tempo e a aquisição da experiência profissional, o trabalhador tende a utilizar melhor essa liberdade de ação que o gênero profissional possibilita e a administrar também da melhor maneira a construção de seu estilo profissional, o qual se desenvolve como uma reavaliação de gêneros (CLOT; FAÏTA, 2000). Isso é o que faz da estabilidade dos gêneros ser temporária, ou relativa, posto que eles estão em permanente transformação graças ao estilo, ou seja, à renormalização ou ressignificação.

Consequentemente, o que permite que falemos em estilo profissional é o fato de que todo indivíduo transmite ao gênero algo de si, a sua percepção e o seu modo próprio de realizar o trabalho. De acordo com Souza-e-Silva (2004), “o estilo individual é antes de tudo a transformação dos gêneros na história real das atividades, no momento de agir, em função das circunstâncias” (p.98) e são essas variações que mantêm os gêneros vivos.

Clot e Faïta (2000) afirmaram, a esse respeito, embora o gênero seja reiterável em uma situação de trabalho determinada, ele só adquirirá uma “forma acabada” em certos “traços particulares, contingentes, únicos e não reiteráveis que definem a cada situação vivida” (p.15). Por isso, na opinião dos referidos autores, o estilo não é oriundo apenas de um gênero social, coletivo, mas sim deve ser também orientado pelo próprio trabalhador, individualmente, visto que “o estilo é também a distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.16-17).

Os estudos sobre o gênero profissional têm mostrado também que existem várias outras ações envolvidas no “real da atividade” (CLOT et al, 2001), as quais não só fazem parte do trabalho realizado como também o constituem, mas que, na maioria das vezes, não são facilmente observadas. Isso ocorre porque a atividade de trabalho, para a ergologia, não se limita ao que foi realizado pelo trabalhador, mas se estende ao não-realizado, isto é, àquilo que poderia ter sido concretizado e não foi, em razão dos mais diversos motivos, sendo isto que constitui este “real da atividade”.

Em vista disso, Clot (2001) afirma que se busca compreender a atividade para além de uma concepção amorfa de trabalho, a fim de poder abarcar também os conflitos existentes nas situações reais em que ele se desenvolve. Neste contexto,

A atividade não é somente aquilo que se faz. O real da atividade é também o que não se faz, aquilo que não se pode fazer, o que se tenta fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se desejaria ou poderia fazer, aquilo que não se faz mais, aquilo que se pensa ou sonha poder fazer em outro momento [...] A atividade possui então um volume que transborda a atividade realizada (idem, p.6).

Portanto, para analisar a atividade de trabalho é preciso “encontrar o real sob o realizado, isto é, as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não o foi; os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou potenciais” (CLOT et al, 2001, p.18).

As considerações de Faita (2004) vêm ao encontro das colocações anteriores, tendo em vista a sua afirmação de que “a atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar [uma dada] tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito” (p.39). Disso resulta que o real da atividade considera, então, o conflito existente o trabalho realizado e as múltiplas opções de realizá-lo; as quais estão sempre presentes na mente dos trabalhadores.

Nessa visão, portanto, a atividade realizada é a que foi escolhida pelo ator do trabalho, a qual venceu as demais possibilidades disponíveis de seu ponto de vista, que nunca cobre a totalidade do possível. Logo, deve-se compreender que faz parte do real da atividade o diálogo (direto ou indireto/explicito ou implícito) com o que não fora concretizado – ainda que esta “conversa” seja também um constituinte do que é realizado. Isso possibilita a aproximação desta definição com a de *enunciado* em termos bakhtinianos (cf. CLOT, 2004), pois enunciado e atividade de trabalho podem ser vistos como “réplicas”, uma vez que recuperam o já dito e/ou se antecipam ao que vai ser dito ou realizado. Assim, há tanto mudança como manutenção nas decisões de trabalho, tal como o há nos enunciados.

Nas palavras de Di Fantí (2005),

[...] são as regularidades enunciativas próprias de uma cultura, de uma tradição, de um meio profissional, que habilitam os protagonistas a interagirem coletivamente e também a construir recursos comuns e/ou individuais necessários ao desenvolvimento da atividade de trabalho (p.28).

Tais colocações evidenciam a multiplicidade de fatores envolvida nesse campo de estudos, já que, para apreender o objeto, é preciso que se considerem as relações entre o contexto profissional de realização de cada atividade, os sujeitos que a realizam e as várias

opções de concretizar a tarefa, bem como a escolha entre estas últimas. Logo, aventurar-se em busca da compreensão desses vários elementos (o que envolve essas regularidades enunciativas) que compõem a atividade de trabalho é um agir complexo que exige cautela, a fim de que toda essa heterogeneidade que constitui o trabalho não seja desconsiderada por parte do analista da atividade, embora ele nunca possa apreender a totalidade desta.

Contudo, diante de um campo de pesquisa tão amplo e diverso, o desafio da busca por melhor compreender seu objeto tem sido aceito e problematizado por vários pesquisadores, como é o caso dos estudos que se orientam segundo os postulados da ergonomia da atividade e da ergologia, conforme mostramos. Nesse sentido, discorrer ainda sobre os trabalhos dos analistas da atividade Yves Clot e Daniel Fajta, os quais não só aceitaram o referido desafio, como desenvolveram metodologias que têm auxiliado na análise das situações de trabalho.

Assim, a proposição da Clínica da Atividade partiu do pressuposto de que é deveras importante ao trabalhador se debruçar criticamente sobre a atividade que desempenha, a fim de melhor compreendê-la e realizá-la, o que pode ocorrer, inclusive, através da criação de conceitos por parte do trabalhador. Segundo o fundador da referida clínica, o objetivo desta é “compreender [a atividade] para transformar, e isto em resposta a demanda dos próprios interessados” (CLOT, 2001, p.1), quais sejam: os atores do trabalho. Dessa maneira, o trabalho, sob o viés da Clínica da Atividade, é “uma base que mantém o sujeito no homem, visto que é a atividade mais transpessoal possível” (CLOT, 2006, p.8). Disso decorre do fato de que “trabalhar é contribuir por meio de serviços particulares para a existência de todos a fim de assegurar a sua própria” (WALLON *apud* CLOT, 2006, p.9).

Portanto, a Clínica da Atividade é formada a partir de inúmeras áreas do saber, tais como a linguística, a psicologia do trabalho, a ergonomia da atividade e a medicina do trabalho. Dessa maneira, através do diálogo com as várias ciências, a referida Clínica busca analisar as situações de trabalho, visando contribuir com o desenvolvimento do sujeito e de sua atividade (CLOT; FAITA, 2000).

Conforme já colocamos no decorrer deste capítulo, uma das principais preocupações da ergologia diz respeito ao estabelecimento de uma conversa real e efetiva entre a academia (isto é, o saber científico) e o conhecimento prático, o qual é advindo dos trabalhadores em situação concreta de desenvolvimento das suas atividades. Yves Clot, na condição de orientando do pai da ergologia (Yves Schwartz), também não deixou essa preocupação de

fora, ao pensar na constituição da Clínica da Atividade. Assim, Clot (2006) afirma que o subsídio da criação desta é o fato de que “A comunidade científica deveria deixar ao trabalhador a possibilidade de ele mesmo afetar e controlar a psicologia do trabalho mediante formas de cooperação entre eles, como a co-análise do trabalho, que é o dispositivo da transformação” (p.100).

Na opinião de Clot (2006), “cada atividade do sujeito – o trabalho também – repercute em si múltiplas atividades rivais das quais advirá sua ação” (p.8). Por esta razão, a definição de “real da atividade” (sobre a qual já tratamos) é fundamental nessa perspectiva, tendo em vista que esse conceito revela que a atividade realizada não é a única existente e possível, mas sim a que "venceu" as demais no processo de seleção do trabalhador. Desse modo, cada trabalhador realiza a "mesma" atividade de uma maneira que é peculiar à sua condição específica de sujeito da atividade de trabalho.

Tal constatação, por sua vez, possibilita que a reflexão acerca das situações de trabalho ocorra de modo mais abrangente, uma vez que inclui também o não visível e o não concretizado, e expõe a complexidade envolvida no processo de trabalho. Justamente por isso, tratar exclusivamente do que é realizado não daria conta de atingir os objetivos pretendidos pela Clínica, que é descrever o “real” da atividade, ou, como propôs a ergologia, compreender o trabalho em sua renormalização constante, mesmo quando se trata de ser realizada por um mesmo sujeito.

Logo, considerar a atividade por esse duplo viés (realizado e real) permite também a reflexão acerca da subjetividade (não em termos psicológicos de psiquismo autônomo, mas da individualidade, que faz cada sujeito fazer o "mesmo" à sua própria maneira) no desenvolvimento do trabalho. Isto porque, através da formação de espaços de fala – nos quais a voz e as ações dos atores do trabalho possam ser observadas e analisadas – torna-se possível apreender o todo da realização da atividade, mesmo sem alcançar sua totalidade. A respeito desta inter-relação entre atividade e sujeito, Clot (2001) diz inclusive que

São as relações entre a atividade e subjetividade que estão no centro da análise. O trabalho é visto não somente como trabalho psíquico, mas como uma atividade concreta e irreduzível. Melhor dizendo, a atividade é, para nós, o continente escondido da atividade no trabalho (p.3).

Estudar a atividade de trabalho do ponto de vista do sujeito atuante, tal como o faz a Clínica da Atividade, tem assim clara afinidade tanto com a concepção dialógica de linguagem (Bakhtin e o Círculo) – sob a qual discorremos no início deste capítulo – quantocom o ponto de vista psicológico interacionista de Vigotsky, que também é compatível com o pensamento dialógico, embora o autor não tenha abordado a linguagem no âmbito dos estudos linguísticos(cf. p. ex., SOBRAL, 2006). Se, com Bakhtin, essa afinidade fica demonstrada principalmente na consideração do sujeito como sujeito concreto atuante, a proximidade com Vigotsky se dá, sobretudo, porque, conforme afirmou Clot (2008), ainda que Vigotsky não tenha sido um psicólogo do trabalho, em certo sentido, ele

Inventou essa ideia grande que é o desenvolvimento do objeto e o método da psicologia. O objeto que se estuda, o objeto científico de certa maneira, é um método, pois, ao mesmo tempo em que se tem de estudar esse objeto, é preciso provocar seu desenvolvimento. Por isso, do ponto de vista da operacionalidade e das metodologias de análise do trabalho, Vigotsky é muito importante para a epistemologia (p.68).

Ainda sobre a filiação vigotskiana, Clot (2006) afirma que outro ponto importante da aliança entre esta filosofia e a Clínica da Atividade diz respeito à admissão do pensamento enquanto resultante “da discussão, da confrontação e, portanto, da controvérsia” (p.106), sendo exatamente esta discussão interna o que acontece com o trabalhador, quando da realização da atividade.

Aliás, a existência de um constante "debate", não só interno, mas também entre os envolvidos nas situações de trabalho, é fundamental para a concepção da Clínica. Isso pode ser comprovado a partir de outra definição importante nessa perspectiva que é a de **coletivo de trabalho**(CLOT, 2008), o qual não se compõe apenas em função de que um grupo de pessoas concorda em trabalhar junto, ou tem de fazê-lo, mas sim porque há conflitos e pontos de discordância entre os atuantes no grupo, aos quais cabe conversar sobre a atividade a fim de melhor desenvolver o trabalho (idem).

Dessa forma, para que seja possível observar e analisar os ambientes múltiplos e complexos nos quais as atividades e relações de trabalho se dão, as pesquisas embasadas no referencial da Clínica da Atividade demonstram a relevância de se proporcionarem espaços nos quais os trabalhadores possam falar sobre a atividade que realizam. Além disso, procura-

se também propiciar aos trabalhadores a oportunidade de se observarem em momentos de atuação profissional para que possam falar sobre como se vêem, já que, segundo Clot (2006), “a verbalização é em si mesma uma legítima atividade do sujeito, e não apenas um meio de acesso a outra atividade” (p.135).

Dessa maneira, a fim de que, nesses espaços de fala, seja possível também a análise do real da atividade e não somente da atividade realizada, ou seja, tanto do produto como do processo, metodologias específicas têm sido desenvolvidas. Assim, por meio principalmente de duas técnicas desenvolvidas pelos estudiosos da Clínica da Atividade: a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada (FAÏTA, 2005, CLOT; FAÏTA, 2000, CLOT et al, 2001), os trabalhadores pesquisados são instigados a discorrer sobre a tarefa que realizam, com o intuito de que, através dos discursos resultantes desses atores do trabalho, o analista possa obter as pistas discursivas que lhe permitam refletir acerca do real da atividade.

A autoconfrontação simples¹⁶ se constitui basicamente, em primeiro lugar, pela realização de uma gravação em vídeo do ator do trabalho desenvolvendo sua atividade. Após a filmagem, as imagens resultantes são expostas ao trabalhador e um diálogo entre este e o pesquisador é travado, com o objetivo de, sobretudo, fazer o pesquisado se colocar em duas funções: uma como sujeito observador (no momento em que se visualiza a si mesmo desenvolvendo a atividade) e a outra enquanto sujeito que apresenta e explica o seu trabalho. Nas palavras de Clot (s/d)¹⁷: “A autoconfrontação simples propõe um novo contexto no qual o próprio sujeito se torna um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro” (s/p), pois,

No momento em que é preciso justificar para o pesquisador uma maneira de fazer, seja para ajudar a compreender o “difícil de dizer” ou para proteger-se a si mesmo de um conflito que surge nesse momento, o sujeito dispõe da história coletiva com a qual dialoga e que lhe dá assistência para buscar explicar o que ele se vê fazendo na tela (idem).

¹⁶Faz-se importante destacar que o primeiro a trabalhar com a autoconfrontação simples foi o linguísta Daniel Faïta (1997), ao passo que o trabalho com a autoconfrontação cruzada fora desenvolvido pelo linguísta mencionado e pelo psicólogo Yves Clot (2000).

¹⁷Aqui, referimo-nos a um texto da autoria de Clot cuja tradução tem por título “O diálogo em desenvolvimento: M. Bakhtin no trabalho”. Esta produção textual ainda não fora publicada e nos foi cedida pelos tradutores Adail Sobral e Grenissa Stafuzza.

Já a autoconfrontação cruzada solicita, além da mediação do pesquisador, um “binômio de pares (colegas do mesmo nível de especialidade) que comente traços da atividade do outro que se encontra na mesma situação de trabalho” (idem). Isto, por sua vez, demonstra o envolvimento de uma complexidade maior, uma vez que “ao comparar seus modos de fazer ou de dizer na situação observada, os profissionais encontram rapidamente as diferenças potencialmente importantes para eles” (idem), ou seja, os traços das escolhas de cada um.

Os dois métodos apresentados permitem que o trabalhador se afaste da sua posição laboral costumeira, isto é, de executor de uma dada atividade, para que se torne mais um observador e, conseqüentemente, consiga refletir melhor acerca do que desenvolve. Segundo Faïta (2005), através dos métodos da autoconfrontação, o indivíduo consegue compreender melhor o seu fazer, uma vez que “relaciona sua posição no mundo com a percepção que tem dela” (p.89). Partindo da reflexão sobre sua prática, o sujeito se vê a si mesmo de outra maneira, o que influi em sua atividade posteriormente.

Diante das colocações precedentes, faz-se importante esclarecermos que, na presente pesquisa, não utilizaremos literalmente os métodos de autoconfrontação simples e cruzada, desenvolvidos pela Clínica da Atividade, para tratar de nosso objeto de pesquisa, o qual, como já colocamos, é a atividade de revisão de textos realizada pelo Núcleo de Revisão Linguística da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Ainda assim, conhecer tais métodos é muito importante não só pela sua relevância aos estudos do trabalho, como porque proporemos, em decorrência da natureza dos dados, uma adaptação deles, conforme será apresentado no capítulo que trata da metodologia desta dissertação.

Antes disso, porém, no item que segue, trataremos a respeito da atividade de revisão de textos, a partir dos trabalhos de Oliveira (2011) e Soares (2009), bem como sobre uma possível aproximação deste fazer com a atividade de tradução (conf. SOBRAL, 2008).

2.3 OLHARES SOBRE A ATIVIDADE DE REVISÃO TEXTUAL

Neste capítulo, até o presente momento, tratamos, principalmente, a respeito de duas das questões teóricas fundamentais desta pesquisa: o ponto de vista dialógico da linguagem e a contribuição das perspectivas ergonômica e ergológica da atividade para os estudos do

trabalho. Desse modo, neste item, abordaremos o terceiro tópico principal deste estudo, que é a atividade de revisão de textos em geral. Para isso, recorreremos, inicialmente, à produção de Oliveira (2010), uma vez que, dentre outros aspectos, a autora apresenta um panorama sobre a atividade que é deveras relevante para quem trabalha com revisão de textos, assim como para quem estuda sobre ou tem interesse no assunto. Ademais, na sequência, trazemos também as considerações de Soares (2009) quanto à produção e revisão textual que parte de outro ponto de vista, se comparado com Oliveira (2010), mas que é igualmente relevante para a abordagem de nosso objeto.

Iniciando nossa reflexão sobre os estudos de Oliveira¹⁸, expomos que esta autora lançou, no ano de 2010, uma obra cujo título é “Revisão de Textos: da prática à teoria”. Nesta, a escritora se propõe a mostrar uma inter-relação entre três de suas vivências: ter sido revisora de textos em editoras universitárias, sua atuação enquanto professora de língua materna nos ensinos básico e superior e a experiência advinda da atividade de pesquisa sobre o trabalho de revisão.

Por meio de tal relação, Oliveira diz que o propósito de sua obra não é oferecer qualquer prescrição ou quaisquer normas para o exercício da atividade de revisão de textos, mas sim “discutir e sugerir a teoria dialógica bakhtiniana como princípio maior de subsídio (p.9)” para a realização dessa atividade. Assim, a mencionada autora divide sua obra em duas grandes partes. Na primeira, estão os caminhos teórico-metodológicos selecionados por ela para dar suporte à atividade de revisão, os quais foram divididos em três seções denominadas respectivamente: “Uma inter-relação necessária”; “Escrita social e discursiva”; e “Do discurso à estrutura”. Já a segunda parte da obra está organizada de acordo com os seguintes itens: “Diálogo entre revisores”; “Trajetória de uma revisora”; e “Reflexões finais”. Neles, estão a reconstrução de diálogos travados entre a autora e outros revisores, elementos da trajetória profissional de Oliveira, bem como uma avaliação geral desta sobre a atividade em foco.

Após esta apresentação geral da obra de Oliveira (2010), cabe-nos destacar que, embora tenhamos muitas questões a salientar sobre o livro mencionado, tendo em vista sua relevância para os estudos da área, iremos nos deter no ponto que trata do panorama da

¹⁸ Referimo-nos à Risoleide Rosa Freire de Oliveira. A obra em questão é um recorte da Tese de Risoleide intitulada “Um olhar dialógico sobre a atividade de revisão de textos escritos: entrelaçando dizeres e fazeres”, defendida em 2007 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

atividade de revisão, o qual é intitulado: “Uma inter-relação necessária”. Nosso recorte se justifica em função de que a recuperação da trajetória histórica da atividade de revisão de textos realizada por Oliveira é fundamental para quem se propõe a trabalhar com este objeto, pois demonstra a origem e filiação de muitos dos discursos que são recorrentes quando o assunto em questão é a atividade de revisão textual. Além disso, fazer um resumo de toda a obra fugiria de nosso principal objetivo nesta dissertação, o qual, como já dissemos, é tratar da atividade de revisão desenvolvida pela equipe atuante na SEaD da FURG.

Retornando ao capítulo que selecionamos do livro de Oliveira (2010), expomos que ele começa com a colocação de que, para a autora, o diálogo entre a Linguística Aplicada e o trabalho dos revisores de textos pode proporcionar a aliança tão almejada por muitos estudiosos entre os conhecimentos teóricos e os práticos. Isto porque as investigações em Linguística Aplicada se preocupam em inter-relacionar indistintamente teoria e prática. Após tais considerações, há um subitem que trata especificamente de apontar estudos sobre a atividade de revisão a respeito do qual versaremos na sequência.

A subdivisão referida é intitulada “Revendo os dizeres sobre revisão” e inicia a partir da afirmação de que, em uma perspectiva tradicional, a revisão é vista como uma etapa posterior à escrita, sobretudo a de alunos, que tem como objetivo corrigir o texto, bem como averiguar as violações à norma culta da língua. Segundo Oliveira (2010),

Tal concepção é pautada no senso comum de que revisar resume-se a corrigir ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, de acordo com as normas apontadas em gramáticas, dicionários e manuais, sendo a revisão tratada como uma das etapas de reescritura em que se focalizam os aspectos estruturais do texto (p.17).

Em contraposição a pareceres deste teor, Oliveira demonstra também que existem outras perspectivas que compreendem a revisão enquanto uma atividade recursiva e, como tal, pode ocorrer em qualquer etapa do processo de escrita, o que supera uma concepção linear da atividade. Nesse sentido, a escritora destaca, dentre outros, os trabalhos de Flower e Hayes (1981) e de Hayes et al (1987). Quanto ao primeiro, ela expõe que os autores propõem um modelo de escritura a partir de dois subprocessos: a leitura e a editoração, o que permite que a revisão possa interromper o processo de escrita do texto a qualquer momento do trabalho.

Já o modelo de Hayes et al (1987) sugere três subprocessos centrais para o trabalho de revisão, quais sejam: a definição da tarefa, a avaliação e a estratégia de seleção. Na definição da tarefa, o revisor tem de explicitar quais os critérios que subsidiarão o trabalho, sejam eles mais globais ou não, devendo essa especificação estar de acordo com os objetivos do escritor. Tal etapa é fundamental, pois serve de base para as demais, já que a avaliação vai estar centrada na aplicação dos critérios determinados na fase anterior durante a leitura do texto a fim de fazer uma constatação dos problemas encontrados, o que oportunizará ao revisor selecionar as “estratégias tanto para ignorar esses problemas ou buscar mais informações para esclarecê-los, quanto para modificar o texto, reescrevendo-o” (OLIVEIRA, 2010, p.19).

Oliveira aponta os estudos de Dahlet (1994), os quais defendem que a revisão deve ocorrer como terceira fase da produção escrita, após a planificação e textualização. Já Dolz e Pasquier (1995) indicam um período de pausa entre a escrita e a revisão-reescrita, pois, na opinião deles, o aluno (já que se trata de obra voltada para o ensino) precisa desse intervalo para melhor refletir acerca de sua produção. Em outra obra, Dolz e Pasquier (1996) avaliam a atividade de revisão e reescrita como sendo mais formativas do que a própria correção normativa, tendo em vista que levam o aluno a sempre adotar uma postura crítica sobre seu texto.

Quanto aos trabalhos desenvolvidos sobre o assunto no Brasil, Oliveira destaca o fato de serem poucos e que, nos que há, muitas vezes, a atividade de revisão não é o assunto principal. Quanto a isso, a autora cita três exemplos: Serafini (1992), Dellagnelo (1998) e Garcez (1998). O primeiro afirma que existem duas modalidades de revisão textual: a de conteúdo, a qual pressupõe uma leitura ampla do texto, visando aspectos como clareza, coesão e coerência; e a segunda modalidade é a revisão de forma, em que o revisor deve aplicar as regras gramaticais, bem como suprimir trechos ou palavras supérfluas (*sic*). O trabalho de Dellagnelo (1998) parte da análise de uma situação escolar e tem por objetivo sugerir um modelo analítico para a revisão de textos de alunos-escritores, com base em um enfoque processual de escrita, assim como em um conjunto de regras que se referem a “conteúdo, forma, organização textual, gramática”(OLIVEIRA, 2010, p.21).

Garcez (1998), por sua vez, trata da revisão a partir de um viés cognitivista, e afirma que essa atividade “envolve ações mentais em um *continuum* de representação de um problema que vai de sua percepção e localização até o acesamento de procedimentos

complexos” (GARCEZ *apud* OLIVEIRA, 2010, p.21). Dentre outros exemplos, Oliveira traz ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua portuguesa, os quais também enfatizam que a revisão de textos de alunos por parte do professor pode exercer um papel importante, ao auxiliar os estudantes em suas reescritas.

No final do capítulo, Oliveira afirma que, através da comparação realizada em seus estudos, a atividade de revisão textual comumente é relacionada com situações de sala de aula e justamente por isso as pesquisas concretizadas praticamente não tratam da interação revisor-autor-texto. Assim, nos raros casos em que o trabalho do revisor está em foco, a tendência é abordá-lo como uma “tarefa voltada meramente para a resolução de problemas de ordem estrutural e notacional de perspectiva cognitivista, não levando em conta os aspectos discursivos que cercam as metas volitivas do autor” (OLIVEIRA, 2010, p.24). Portanto, é exatamente de encontro a visões como esta que Oliveira vai traçar as demais considerações no decorrer de seu livro, apresentando a relevância de um olhar dialógico não só para a compreensão de língua e linguagem, bem como para as práticas discursivas emergentes de situações concretas de interação entre alguns revisores.

Esses estudos da revisão textual recuperados por Oliveira (2010) são importantes para quem trabalha ou estuda a atividade de revisão de textos, uma vez que nos permitem compreender a origem ou filiação teórica de muitos discursos acerca da atividade de revisão que lhe conferem um caráter de atividade mais formal e até mecânica. No intuito de continuarmos nossa reflexão sobre o trabalho de revisão textual, traremos a seguir alguns aspectos do trabalho de Soares, o qual, diferentemente do anterior, tem por objetivo discutir com professores atuantes de produção textual, assim como com os futuros docentes nesta área, métodos que permitam tornar essa tarefa mais “produtiva e gratificante tanto para aquele que ensina quanto para aquele que aprende” (SOARES, 2009, p.10).

Ancorada em tal fim, Soares elabora seu livro como uma série de exercícios e questões que induzem seu leitor a reflexões acerca do modo como a escola geralmente trata a produção textual dos alunos e, principalmente, como a maioria dos professores realiza a avaliação desses textos, isto é, a partir da ênfase quase que exclusiva aos aspectos gramaticais e formais. Dessa maneira, a autora afirma que:

Crescemos com a impressão de que o que vale mais é o domínio do sistema linguístico e das técnicas de redação, já que o conteúdo é só mais um dos vários componentes avaliados. Porém, se pensarmos que o objetivo maior de escrever um texto é possibilitar a comunicação entre aquele que o escreve e aquele que o lê, precisamos rever a forma pela qual tratamos os textos dos alunos (SOARES, 2009, p.15).

No decorrer do livro, a escritora expõe o paradigma tradicional da *composição*¹⁹ e a elaboração de um plano linear que deveria orientar o trabalho de todo professor, os quais defendiam que cabia ao aluno ler um texto determinado e analisá-lo segundo o modelo retórico estudado de redação, isto é, a partir da escrita de cinco itens organizados do seguinte modo: introdução, três parágrafos de desenvolvimento e um de conclusão. A adoção desse paradigma tradicional, na opinião da autora, resulta na postura docente em que “o professor pega a caneta vermelha para corrigir cada erro de pontuação, de ortografia e de gramática, dá uma nota final e considera o trabalho encerrado” (SOARES, 2009, p.21). Consequentemente, o aluno se habitua “a um sistema onde escrever bem é visto como sinônimo de escrever sem erros [de pontuação, ortografia e gramática]” (idem).

Em contraposição à postura apresentada, a autora defende um posicionamento em que a escrita e a avaliação do texto devem ser vistas como processos e, como tais, não têm de ser resumidas a somente uma produção do texto por parte do aluno e a apenas um único retorno avaliativo neste texto por parte do professor. Então, como alternativa para tentar mudar a visão linear e unidirecional de produção e avaliação textual, a autora propõe aos professores trabalharem a partir de *feedbacks* construídos nos textos dos discentes, os quais devem ter como finalidade principal auxiliar os estudantes em suas reescritas, bem como que os incentivem a melhorar seus textos.

Soares (2009) chega a traçar um resgate de uma série de olhares para o que seriam os *feedbacks* e destaca que, fora colaborarem com a reescrita dos estudantes, eles devem motivar o aluno a buscar melhorias em seu texto. Nesse sentido, a escritora propõe algumas sugestões sobre como elaborá-los, mostrando inclusive que eles podem não partir apenas do professor, mas também dos colegas de turma, desde que demonstrem a presença de um leitor interessado no texto que aprecia, ao invés de se mostrar somente como um examinador do texto.

¹⁹ Aqui, Soares (2009) trata da *composição* como “um termo geral para a instrução em retórica, uso e correção do discurso escrito, com ênfase na correção da linguagem padrão” (p.17).

De acordo com as sínteses dos trabalhos de Oliveira (2010) e Soares apresentadas (2009), podemos verificar que, mesmo através de enfoques e objetivos distintos, ambos compreendem a língua na sua realização concreta e, em consequência, a linguagem e quaisquer atividades a ela ligadas (seja a produção, revisão ou avaliação textual) como inter-relacionadas e interdependentes dos sujeitos reais que as utilizam. Isto, em consequência, leva em conta os múltiplos elementos que compõem os diversos contextos nos quais esses indivíduos estão inseridos.

Tais conclusões vêm ao encontro de nosso ponto de vista, que é o de considerar a atividade de revisão como algo para além do, mas incluindo o, texto. Por isso, antes de encerrarmos este capítulo, vamos abordar mais um trabalho importante para a construção de nossa pesquisa, o qual não discorre diretamente sobre produção e revisão textual, mas sim sobre a atividade de tradução. Assim o faremos no intuito de demonstrar o que essa atividade, do modo como é tratada por Sobral (2008), tem de similar ao trabalho de revisão, ao menos sob nossa forma de compreendê-lo.

2.3.1 O Revisor também trabalha com discursos...

Refletiremos, aqui, a respeito de um capítulo da obra *Dizer o "mesmo" a outros* (Sobral, 2008), no qual o autor aborda a atividade de tradução do ponto de vista enunciativo. O autor começa então a sua explanação através da concepção bakhtiniana de enunciado, lembrando que este e a enunciação são elementos “de uma teoria discursiva da língua e dos usos lingüísticos, teoria que, portanto, leva em conta o texto, mas vai necessariamente além dele” (SOBRAL, 2008, p.57). Fazer tal admissão permite afirmar ainda que o tradutor, em sua atividade, tem como unidade de análise o discurso e não apenas o texto, já que ele sempre trabalha a partir do fato de que há um texto determinado endereçado, dirigido, a alguém, com vistas a uma (ou mais) finalidade(s), ou seja, trabalha com o discurso como uma atividade de mediação entre sujeitos que se utiliza de textos como materialidade.

Na visão do autor “o discurso recorre a textos, mas não se confunde com eles, porque um texto só faz sentido quando se sabe quem escreveu o quê dirigindo-se a quem e em que situação” (idem, p.59). Por conseguinte, é ilógico tentar compreender o discurso sem que se considere o sujeito produtor do discurso, assim como as suas vivências, já que toda a

produção de sentidos se dá a partir de e nos sistemas semióticos, os quais “são sistemas abertos, sistemas que sofrem influência de seu ambiente” (p.64).

Guardadas as especificidades de cada trabalho, podemos perceber similaridades entre as atividades de tradução e de revisão de textos para mostrar que, sob nosso ponto de vista, os profissionais da revisão também revisam discursos e não (somente) textos, tal como colocou Sobral acerca da atividade de tradução. Dizemos isto porque acreditamos que um revisor, quando esta diante de um texto, deve considerar, do mesmo modo que o tradutor, quem escreveu, com quais fins, a qual leitor se destina, quais foram as condições de produção do trabalho, enfim, o revisor tem de levar em consideração esses aspectos no intuito de compreender também as questões discursivas que são fundamentais para o diálogo com o próprio autor do texto.

Sabemos que compreender a revisão por esse viés amplo não é uma tarefa fácil, tendo em vista que, conforme mostramos no item anterior, é comum a ocorrência de sujeitos que vêm essa atividade exclusivamente pelo paradigma tradicional, fixando-se em aspectos formais e, com isso, assimilando a atividade do revisor a de um profissional que deve se deter somente a bem pontuar um texto. Ainda assim, devemos entender que “o produto ‘discurso’ não é estabilizado, acabado, morto, independente da situação de sua produção” (SOBRAL, 2008, p.66).

Logo, tomar a atividade de revisão enquanto sinônimo de aplicação de regras gramaticais e ter como seu objeto unicamente o texto significa reduzir o estatuto social da linguagem bem como ignorar a língua naquilo que lhe é intrínseco, conforme nos colocou Bakhtin/Volochínov (2010) e sobre o que já discorremos: ser dinâmica e viva e manifestar-se na interação, não no sistema da língua (idem).

Sobral (2008) parte exatamente desses pressupostos para afirmar que:

[...] a tradução, ou o discurso traduzido, seria um gênero à parte, *sui generis*, um pós-gênero ou um trans-gênero, porque é uma ação do recorte do mundo que recorta um recorte, um estranho gênero que constitui vários outros gêneros, que origina pelas mãos de um novo autor (ou co-autor) um discurso que vem de outro discurso e que já tem um autor (p.69).

Da mesma forma, podemos colocar que a atividade de revisão também se encontra nessa região fronteira de gêneros, pois trabalha a partir de um discurso que chega do autor e,

geralmente, está dado como concluído, mas que deve ir sendo reconstruído/reconstituído à medida que a revisão ocorre, ou seja, através das sugestões elaboradas e dos diálogos que o revisor realiza com o autor do texto (discurso).

Nesse sentido, Sobral afirma ainda que a especificidade do tradutor, portanto, está centrada no fato de que “o discurso passa a ter, além do locutor e dos interlocutores ‘originais’, um interlocutor que também é locutor (o tradutor) e outro grupo de interlocutores (os leitores da tradução)” (p.70). Ora, o revisor também está nesta região limítrofe entre o autor e os leitores a quem o discurso é endereçado, o que faz com que tal profissional ocupe um espaço de leitor/locutor intermediário e, a depender do modo como trabalha, em alguns casos realize também uma leitura “atípica” (idem), como o tradutor, leitura que consiste em “ler com os olhos de quem vai escrever”, o que faz dele “um leitor e um locutor: assumindo a posição de autor” (idem), como Sobral expõe quando trata da tradução.

Em suma, tomar a atividade de tradução do ponto de vista de Sobral (2008), fundado nas propostas bakhtinianas, permite-nos vislumbrar a proximidade daquela com a atividade de revisão, pois, como expusemos, ambas se encontram em um *entre-lugar* e têm por objeto o discurso, cuja materialidade é, claro, um texto, mas não se esgota nele. Por isso, quanto mais claros estiverem os posicionamentos do revisor e do autor do texto sobre como compreendem e o que esperam da atividade de revisão, os desentendimentos e os equívocos entre eles tendem a ser menor e passam a ocorrer com pouca frequência, dando lugar a uma colaboração, já que, em muitos casos, revisar também pode significar “rediscursivizar, transpor e transcriar um discurso em outro discurso” (p.73), conforme pretendemos demonstrar no restante deste trabalho.

Após as colocações precedentes, podemos dizer então que neste capítulo nosso intuito foi tratar dos três grandes eixos que subsidiarão nossa pesquisa: a concepção dialógica da linguagem, a ênfase à análise de situações concretas de trabalho dada pela ergonomia da atividade e pela ergologia, incluindo as propostas e técnicas na Clínica da Atividade de Yves Clot, bem como o trabalho de revisão textual, o qual, como pretendemos mostrar, pode ser melhor chamado de *revisão discursiva*, em analogia com a atividade de tradução nos termos tratados aqui. Feito isso, trataremos de expor no próximo capítulo, nosso contexto de pesquisa e os princípios metodológicos utilizados nesta dissertação.

3 CONTEXTO DE PESQUISA E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos o contexto de pesquisa e os princípios metodológicos que orientam o presente trabalho. Assim, iniciaremos com uma breve exposição da história e atual organização da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Secretaria esta que configura nosso contexto de pesquisa mais abrangente. Depois, trataremos da equipe que compõe atualmente essa Secretaria e da configuração geral do trabalho realizado pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD, uma vez que o desenvolvimento desta atividade é o nosso objeto de pesquisa. No fim desta seção, portanto, mostraremos em quais princípios metodológicos estão ancoradas a seleção e análise dos dados do presente estudo.

3.1 A SEaD NA FURG: HISTÓRIA, ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA

No dia sete de dezembro do ano de dois mil e sete, tendo em vista o crescente envolvimento da Universidade Federal do Rio Grande – FURG em diferentes programas²⁰ de Educação a Distância (EaD), foi criada, pelo Conselho Universitário (CONSUN) da FURG, através da Resolução nº 034/2007, a Secretaria de Educação a Distância (SEaD). Esta, desde então, tem por incumbência, dentre outras atribuições, a formação inicial e continuada de professores e tutores, bem como a gerência dos investimentos recebidos pelo governo federal para a organização estrutural e de pessoas ligadas à EaD nessa instituição de ensino superior.

Assim, no intuito de atender às suas demandas, a SEaD da FURG formou, já em seu primeiro ano de atuação (2007), uma equipe multidisciplinar para dar apoio administrativo, técnico e pedagógico tanto aos professores que atuassem na modalidade a distância quanto àqueles que atuassem apenas na presencial e que desejassem utilizar a plataforma digital (*Moodle*). Tal equipe multidisciplinar foi composta, desde sua primeira configuração, por profissionais diversos como, por exemplo, professores e acadêmicos dos cursos de graduação

²⁰ Mais informações acerca deste envolvimento com diferentes Programas, assim como da história da EaD na FURG estão disponíveis em: <<http://www.sead.furg.br/index.php/sead/sobre#>>. Acesso em 2 de novembro de 2011. Além disso, é possível conhecer melhor a estrutura, bem como a atual organização da SEaD na FURG através da Tese de Novello (2011), intitulada “Cooperar no enatuar de Professores e Tutores”, disponível em <http://bdtd.furg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=466>. Acesso em 5 de novembro de 2011.

e pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento para atuarem, principalmente, nas seguintes funções: revisão linguística, diagramação, criação de videoaula, *web* conferência, suporte técnico e apoio pedagógico.

Ao atender às necessidades de apoio aos cursos oferecidos na EaD, essa organização em equipe multidisciplinar trouxe resultados positivos e, por isso, se mantém até hoje. Essa manutenção ocorre ainda que a configuração da equipe multidisciplinar tenha passado por distintos formatos e que estes sejam revistos toda vez que os trabalhadores da SEaD julgam necessário.

Atualmente, por exemplo, a equipe multidisciplinar da SEaD é composta por cerca de setenta bolsistas (acadêmicos de graduação, pós-graduação, professores e técnicos da instituição), os quais estão distribuídos em: uma Coordenação Geral, duas Assessorias (uma Pedagógica e a outra de Gestão), um Conselho²¹ e os Núcleos descritos abaixo, junto de suas principais atribuições:

- Núcleo de Apoio aos Polos: faz a mediação entre os integrantes das equipes da SEaD e os componentes dos polos em que a EaD/FURG atua.
- Núcleo de *Design* e Diagramação: elabora projetos de identidade visual para os cursos e as disciplinas que ocorrem na EaD/FURG.
- Núcleo de Estudantes: administra as questões administrativas e pedagógicas específicas do estudante da EaD/FURG.
- Núcleo de Revisão Linguística²²: realiza a revisão dos textos que são produzidos para fins de EaD na FURG.
- Núcleo de Professores: auxilia os Coordenadores de Curso, assim como os demais professores na elaboração e no planejamento das disciplinas que serão ministradas na EaD/FURG.
- Núcleo Tecnológico: desenvolve *softwares* para fins da EaD/FURG e é responsável pela parte técnica da plataforma *moodle* assim como pela manutenção dos equipamentos da SEaD.

²¹ O Conselho da SEaD é composto por um membro de cada um dos Núcleos e tem função consultiva e não deliberativa.

²² Este é o nome com o qual o grupo que realiza a revisão de textos na SEaD da FURG se identifica.

- Núcleo de Tutores: organiza e administra a formação inicial e continuada dos tutores presencial e a distância da EaD/FURG.
- Núcleo de Vídeo e *Web* conferência: elabora e edita produções audiovisuais com fins didáticos e oportuniza momentos virtuais entre os diversos atores da EaD/FURG.

Embora cada um dos componentes citados tenha atribuições específicas, o trabalho de todos na EaD da FURG é interconectado, sempre com vistas a aperfeiçoar o atendimento às disciplinas²³, aos profissionais nela atuantes e, em consequência, aos cursos ofertados através da SEaD. A figura abaixo ilustra essa inter-relação:

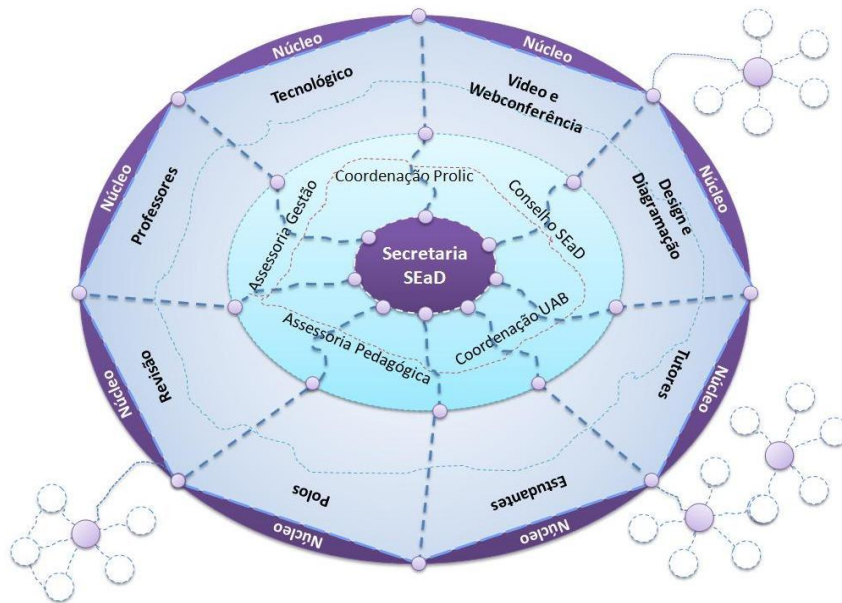


Figura 1: Atual estrutura da SEaD/FURG²⁴
Fonte: Equipe SEaD/FURG.

Essa metáfora da rede, que elucida a atual organização da SEaD, tem por intuito destacar o fato de que as interações entre os diversos profissionais da EaD na FURG, assim como as suas atividades, acontecem de maneira não-linear e estão em permanente conexão.

²³ Destacamos também as disciplinas porque há cursos do ensino presencial da FURG que oferecem apenas algumas disciplinas na modalidade EaD como é o caso de muitos dos projetos que compõem o Edital 15. Cf. <http://www.sead.furg.br/index.php/sead/programas/edital-15>. Acesso em 6 de set. de 2011.

²⁴ Esta figura foi desenvolvida pela Equipe SEaD/FURG.

Conforme destacou Novello (2011), por meio dessa imagem, “a estrutura da SEaD passa a ser entendida numa visão mais heterárquica, em que as equipes, apesar de estarem organizadas em unidades, não são disjuntas, no sentido de estarem sempre em relação umas com as outras” (p.75).

Assim, a partir da estruturação apresentada através dos programas Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Pró-Licenciatura (Pró-Lic)²⁵, a SEaD oferece os seguintes cursos: graduação em Pedagogia, Administração de Empresas; e Matemática; pós-graduação, nível especialização, em: Aplicações para *Web*, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Direitos Humanos, Mídias na Educação, Professores de Matemática, Rio Grande do Sul: Sociedade, Política & Cultura; e Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. Os polos nos quais esses cursos estão distribuídos podem ser visualizados na imagem que segue:



Figura 2: Polos em que a EaD da FURG atua ²⁶.
Fonte: Equipe SEaD/FURG.

²⁵ Mais informações sobre os programas UAB e Pró-Lic podem ser encontradas, respectivamente, em <http://www.sead.furg.br/index.php/sead/programas/uab> e <http://www.sead.furg.br/index.php/sead/programas/prolic>. Acesso em set. de 2011.

²⁶ Imagem desenvolvida por Equipe SEaD/FURG.

Portanto, neste contexto abrangente e múltiplo, a equipe multidisciplinar, dentre outras atividades, realiza a orientação dos professores que atuam na EaD “na elaboração de material digital, na mediação pedagógica, na articulação no processo de tutoria, no suporte para o uso da tecnologia e na interlocução com os polos e estudantes” (NOVELLO, 2011, p.80). Enfatizar este papel auxiliar e colaborativo da SEaD nos permite explicar o porquê de a premissa maior de trabalho, na referida Secretaria, ser a seguinte: “manter uma estrutura que contemple o trabalho cooperativo, que assegure a autonomia e a singularidade de cada um, articulando o saber ao fazer na coletividade” (idem).

Dessa maneira, tendo descrito brevemente os aspectos gerais da história e da atual constituição e organização da SEaD na FURG, direcionaremos nosso olhar, no item que segue, para o processo de produção de material e o Núcleo de Revisão Linguística. Enfatizamos que este é um dos núcleos que atua de modo mais direto no processo de elaboração do material disponibilizado aos estudantes de EaD na instituição de ensino superior em foco, conforme demonstraremos na sequência.

3.1.1 O Processo de Produção de Material e o Núcleo de Revisão Linguística

O Núcleo de Revisão Linguística da SEaD é um dos mais antigos da mencionada Secretaria, uma vez que ele existe desde o primeiro ano desta, isto é, desde 2007. Embora alguns profissionais tenham saído e outros tenham entrado na equipe²⁷, a finalidade essencial desse grupo sempre fora a de concretizar a função prevista no anexo I da resolução número vinte e seis²⁸ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): “realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância”. Assim, toda a disciplina que acontece através da SEaD tem à disposição do docente responsável por organizá-la a atividade de trabalho desenvolvida pelo Núcleo de Revisão Linguística.

²⁷ Atualmente, o Núcleo de Revisão Linguística é composto por cinco profissionais.

²⁸ A resolução 26 do FNDE “Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)” (MEC/BRASIL, 2009, p.1).

Por isso, no momento em que um professor assume o compromisso de ministrar²⁹ uma disciplina em um dos cursos oferecidos pela modalidade de Educação a Distância na FURG, normalmente, ele já participou de, no mínimo, um evento de Capacitação³⁰ para ações em EaD na FURG. Assim, o docente toma conhecimento do fluxograma (figura III) da produção de material e fica ciente de como se ocorre esse processo.

Desse modo, a partir do fluxograma, o novo professor envolvido com a SEaD descobre, primeiramente, que pode contar com o apoio pedagógico do Núcleo de Professores para auxiliá-lo no planejamento geral de sua disciplina. Então, o docente agenda atendimento com a mencionada equipe e esta, dentre outras orientações, apresenta-lhe os arquivos denominados “roteiro” e “*storyboard*”³¹, os quais têm por objetivo principal organizar, em dois documentos, o passo a passo geral da disciplina, a fim de que o futuro diálogo do professor com as equipes de Revisão, *Design* e Diagramação seja o mais dinâmico possível.

Ambos os documentos mencionados, bem como o material (na íntegra ou com algumas semanas completas) têm de ser passados³² ao Núcleo de Revisão Linguística, através do seguinte endereço de *e-mail*<revisãodetextos@gmail.com>. Este funciona como a “porta de entrada” de todo o material produzido para os cursos oferecidos pela SEaD/FURG. Assim, os professores são orientados para encaminharem seus arquivos com, no mínimo, três meses de antecedência do início das suas disciplinas, a fim de garantir que o processo de produção de material possa ocorrer com o comprometimento habitual da SEaD, o qual, sob o ponto de vista desta, é fundamental para que se possa garantir um trabalho de qualidade ao aluno. Todavia, para que isto seja possível, é preciso contar, no mínimo, com o cumprimento dos prazos, já que atender a vários cursos e a várias disciplinas da forma como a SEaD se propõe

²⁹ Ainda que não esteja em foco um modelo de aula presencial, isto é, no qual o professor é o único a realmente “ministrar” a sua disciplina, na EaD da FURG, costuma-se dizer que o docente responsável pela elaboração da disciplina é o ministrante desta.

³⁰ Os eventos de Capacitação da SEaD/FURG ocorrem semestralmente e têm por finalidade apresentar a estrutura e o funcionamento da SEaD aos que estão começando nessa modalidade de ensino na FURG, bem como proporcionar espaços de discussões e trocas entre a equipe multidisciplinar, os professores novos e os antigos na EaD, os tutores e os estudantes.

³¹ Estes documentos, após serem preenchidos pelo professor, deixam claros aos revisores e diagramadores, quais serão os materiais e as mídias utilizados em cada aula. Isso dinamiza o processo e evita equívocos com acúmulos de arquivos sem que se saibam os seus destinos. Tais documentos estão respectivamente nos Anexos I e II desta dissertação.

³² O Núcleo de Revisão Linguística apenas revisa material que seja da autoria do professor responsável pela disciplina, produzido com fins didáticos para a EaD/FURG e que não tenha sido ainda publicado. Essa informação é também repassada ao professor durante os eventos de Capacitação.

a fazer requer tempo para que o diálogo entre os professores e a equipe da Secretaria ocorra de modo efetivo.

Então, após a realização do atendimento com o Núcleo de Professores e o envio do material ao *e-mail* citado, o Núcleo de Revisão Linguística faz as suas contribuições ao texto, assim como as sugestões e adequações gramaticais necessárias, e, tão logo findado o seu trabalho, repassa os arquivos ao Núcleo de *Design* e Diagramação. Este, por sua vez, realiza as suas atividades e, após concluí-las, disponibiliza as versões finais das aulas na plataforma *Moodle* ou as reenvia ao professor para que ele mesmo as insira no ambiente virtual e organize o material de acordo com os tópicos de cada aula, os quais, nesse momento, já foram especificados pelo docente através do preenchimento do roteiro.

Em teoria, podemos visualizar todo o processo descrito anteriormente na figura que segue:

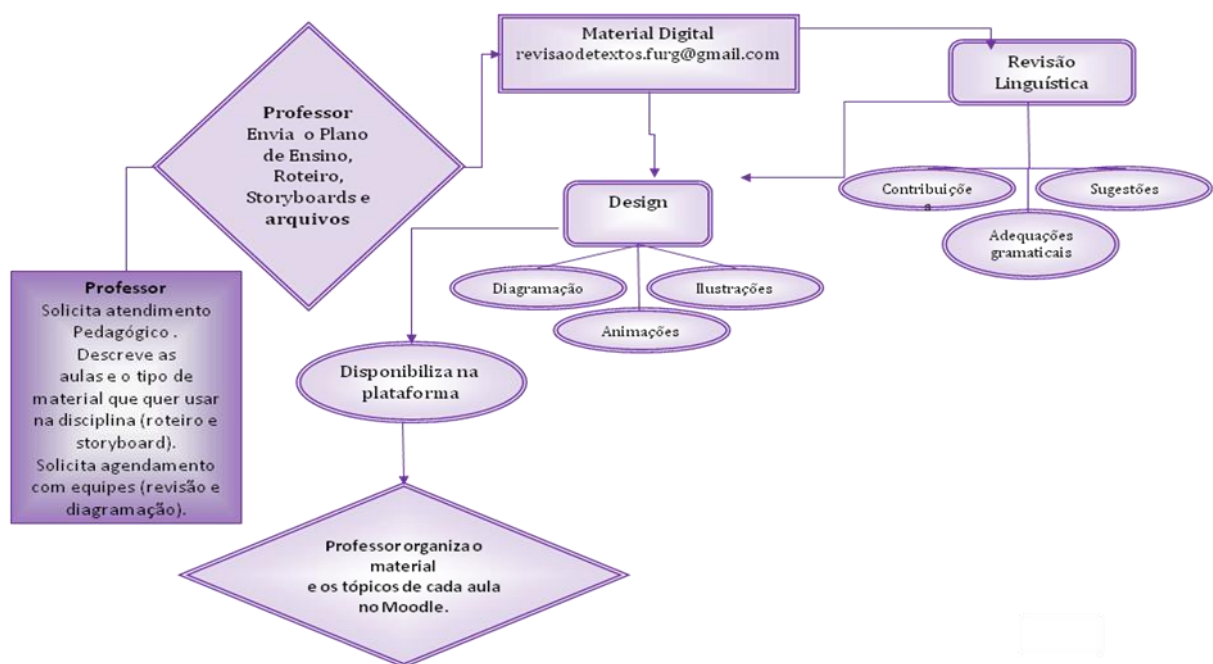


Figura 3: Fluxograma do processo de produção do material³³
Fonte: Equipe SEaD/FURG

Afirmamos que em teoria o processo está resumido na imagem acima, porque, na prática, a transposição de uma etapa a outra não ocorre da forma tão linear como poderia fazer

³³ Figura desenvolvida por Equipe SEaD/FURG.

supor o diagrama. Na verdade, quando um texto passa pela revisão do Núcleo de Revisão Linguística da SEaD, geralmente, o material retorna ao professor com a inserção de vários comentários³⁴, principalmente de teor semântico, para que o professor possa apreciá-los e, posteriormente, dar um retorno à equipe de revisão. Quando dissemos de teor semântico, estamos tratando, sobretudo, de observações que não têm dizem respeito a aspectos estritamente estruturais de um texto, mas sim dos que se relacionam à clareza e coerência da produção elaborada, a partir do que se supõe ser as necessidades presumidas do leitor final, o aluno de EaD.

Nesse sentido, cabe-nos destacar também que as *adequações gramaticais*(ver Figura III acima) necessárias são realizadas diretamente pelo núcleo, ou seja, antes de os arquivos retornarem aos docentes para sua apreciação, uma vez que é dispensável, na opinião do Núcleo, explicar cada regra gramatical considerada na revisão das produções textuais. A equipe de revisão dá destaque a um diálogo que possibilite a reflexão com os autores a respeito de questões discursivas, as quais direcionam o olhar a, por exemplo, confirmar se as propostas a que se propôs o texto na introdução são contempladas no decorrer da escrita ou a verificar a presença de incoerências, entre outros.

Por isso, destacamos o fato de as *contribuições*(ver Figura III acima) realizadas serem de cunho semântico, uma vez que têm por objetivo dialogar com o docente sobre a constituição geral do texto produzido, visando sempre a compreensão presumida do destinatário final, que é o aluno de EaD. Faz-se importante evidenciar, ainda, que a última palavra quanto à versão final do texto é sempre do autor deste, isto é, do professor. Disso decorre o fato de o Núcleo de Revisão Linguística da SEaD sempre realizar *sugestões*(ver Figura III acima) no texto, assinalando-as ao docente, para que ele possa decidir o que deve ser feito.

Assim, após o retorno do professor ao núcleo, a equipe relê os textos e, caso não tenha mais nenhuma observação para inserir, repassa os arquivos para o Núcleo de *Design* e Diagramação. Este Núcleo, da mesma forma, também estuda o material e conversa com os professores no decorrer do seu trabalho, a fim de que possam construir coletivamente e em

³⁴ Estes comentários são inseridos através da ferramenta disponível no editor de texto *Word*.

um processo colaborativo as aulas que serão ministradas através dos cursos a distância da FURG.

Conforme pudemos verificar, o processo de produção de material na SEaD é bastante complexo e envolve várias etapas. Além disso, essa não-linearidade direta entre uma etapa e outra, conforme veremos ao longo desta pesquisa, tem implicações no trabalho realizado pelos profissionais da SEaD.

Então, após termos apresentado, de forma concisa, a constituição geral da SEaD na FURG, assim como as etapas previstas no processo de produção do material, sobretudo as realizadas pelo Núcleo de Revisão Linguística, passaremos à exposição da metodologia utilizada nesta dissertação, antes da análise dos dados, em capítulo específico. Desse modo, poderemos demonstrar também que ter como parte constitutiva de todo seu trabalho a prática do diálogo entre os mais diversos envolvidos é um diferencial da constituição da SEaD e gera opiniões diversas.

3.2 NATUREZA DA PESQUISA, SELEÇÃO E COMPOSIÇÃO DOS DADOS: PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa tem cunho qualitativo, uma vez que suas características a inserem neste campo de investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), há, no mínimo, cinco pontos em comum entre os estudos que “caem na rubrica da investigação qualitativa” (p.47), ainda que nem todos eles necessitem dispor do mesmo modo e da mesma intensidade de todas as características que os autores enumeram, as quais veremos a seguir.

O primeiro dos cinco pontos mencionados está relacionado à constatação de que os investigadores qualitativos entendem a importância de buscar compreender *como se caracteriza o local de pesquisa* que selecionam para a realização dos seus estudos, pois “os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). Para esse tipo de pesquisadores, “divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (idem).

Nosso estudo vai ao encontro destas afirmações colocadas, pois, antes da seleção dos princípios metodológicos que orientam a presente dissertação e da análise dos dados ligados ao nosso objeto, caracterizamos o contexto no qual se insere a atividade foco de nossa

pesquisa. Fizemos isto porque, para nós, conhecer o espaço de desenvolvimento do trabalho é fundamental para que entendamos de que modo as relações e, em consequência, os sentidos vão se estabelecer. Sendo assim, para investigar nosso objeto de estudo, isto é, a atividade de revisão de textos desenvolvida pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD/FURG, consideramos necessariamente as questões contextuais em que ela ocorre, assim como as relações emergentes nesse contexto, ao invés de levarmos em conta apenas o que está previsto ou o resultado das ações que constituem a atividade em si.

O segundo aspecto característico da pesquisa qualitativa, na opinião de Bogdan e Biklen (1994), diz respeito ao fato de que os dados selecionados assim o são em forma de palavras e imagens, ao invés de números. Este é outro ponto visível em nossa pesquisa, pois, embora não descartemos os dados quantitativos relevantes, demonstraremos, no decorrer deste item, que a constituição de nossos dados se deu predominantemente através de textos escritos, em consonância com o princípio de que “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação do resultado” (idem, p.49).

Já o terceiro ponto comum aos estudos qualitativos, segundo os autores em questão, relaciona-se ao fato de que os pesquisadores de um estudo qualitativo demonstram um interesse maior pelo *processo* do que somente pelos *resultados* ou *produtos* (idem). Tal posicionamento também é visível em nosso trabalho, pois estamos interessados fundamentalmente em descrever e analisar as relações que constituem a atividade de revisão de textos, bem como os passos desta, e não nos resultados, isto é, em apresentar os textos revisados apenas, embora admitamos que, sem considerá-los, não conseguiremos também alcançar os nossos objetivos.

O quarto componente que caracteriza uma pesquisa qualitativa, sob o ponto de vista de Bogda e Biklen (1994), está ligado à ideia de que a análise dos dados tende a acontecer de modo indutivo, já que a direção do estudo “só começa a se estabelecer depois do recolhimento dos dados e do passar de tempo com os sujeitos envolvidos” (idem, p.50). Este aspecto também compõe o nosso estudo, uma vez que não partimos de categorias prévias, mas sim de princípios gerais de análise.

Quanto a esta característica, ancoramo-nos também na relação entre fenômeno e objeto feita por Sobral (2010):

O estudioso tem diante de si um fenômeno do mundo, que constitui o seu *dado*, seu *corpus*. A partir desse fenômeno, o estudioso busca construir um objeto, que constitui um *postulado*, ou seja, uma forma de examinar o fenômeno em questão. Para abordar esse fenômeno, estabelecem-se princípios *metodológicos*; trata-se de princípios filosóficos, explícitos ou implícitos. Chega-se, a partir disso, à formulação de uma *abordagem* do objeto construído, que mais tarde vai constituir uma teoria. Só então, com base nesses elementos, desenvolvem-se *a(s) técnica(s) de análise* do objeto construído, ou melhor, a abordagem do objeto gera essas técnicas (p.131-132).

Em nosso caso, tínhamos a atividade de Revisão desenvolvida na SEaD enquanto fenômeno do mundo, evidenciada sobretudo através da troca de *e-mails* e textos entre o Núcleo de Revisão e os docentes da SEaD. Desse modo, somente após o contato com os dados é que foi possível chegarmos a alguns parâmetros (princípios metodológicos) que orientaram nossa análise, conforme evidenciaremos no decorrer deste trabalho, pois, em nossa pesquisa, não havia propriamente dados ou um *corpus*, mas fenômenos típicos da atividade que só a pesquisa transformou em objeto.

O quinto e último ponto em comum entre as pesquisas qualitativas, conforme afirmaram os autores que destacamos, define-se pela verificação de que o significado é de suma importância nesses estudos, pois “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (idem) e não em quantificar, por exemplo, as suas atividades ou os seus comportamentos. Ora, conforme poderemos observar, nosso estudo, por não ter o caráter sociológico dos estudos qualitativos típicos, não procura entender as maneiras como as pessoas dão sentido às suas vidas, mas, de modo mais específico, em como criam e dão sentido à sua atividade, seja no momento em que a desenvolvem, seja quando falam sobre ela, algo que naturalmente tem a ver com o sentido de sua vida, mas que não é sua totalidade.

Portanto, com base nessas colocações, podemos ratificar que nossa pesquisa está inserida em um campo de investigação qualitativa, já que ela está de acordo com os pontos apresentados, conforme procuramos demonstrar ao longo deste item e a análise dos dados enfatizará. Ainda assim, na sequência desta seção, as questões colocadas acima ficarão também mais claras, tendo em vista que explicaremos com precisão os grandes passos para a realização deste trabalho, quais sejam:

- a) Seleção e composição do material de análise
- b) Sobre os participantes da pesquisa

(a) Seleção e composição do material de análise

O principal recurso de comunicação entre o Núcleo de Revisão Linguística da SEaD e os docentes que produzem o material para a EaD/FURG é a troca de *e-mails*. Por esse motivo, enfatizamos os *e-mailstrocados* como fonte de dados para a análise da atividade. Assim sendo, como primeiro passo para a concretização desta pesquisa, realizamos um levantamento de *e-mails* encaminhados pelos docentes ao endereço eletrônico do Núcleo de Revisão (*revisaodetextos.furg@gmail.com*) entre os meses de fevereiro a dezembro de 2010.

A partir daí, separamos quatorze diálogos (conferir ANEXO III) estabelecidos por *e-mail* entre o Núcleo de Revisão e os docentes dos cursos da SEaD na FURG durante o período mencionado. Depois, selecionamos as conversas nas quais era mais claramente identificável um posicionamento desses professores quanto à atividade de revisão desenvolvida em seus textos. Após esse levantamento, pudemos verificar a existência de manifestações diversas a respeito da atividade realizada nos materiais produzidos pelos professores atuantes na SEaD. Evidentemente, nos referidos *e-mails*, por se tratar da exposição de diálogos trocados entre interlocutores diversos, ambos os profissionais (revisor e professor) têm suas vozes demonstradas. Ainda assim, nosso foco, com a seleção das correspondências eletrônicas, foi dado à posição enunciativa dos professores, uma vez que, através desta, pudemos observar as bases dos relacionamentos dos docentes com o Núcleo de Revisão da SEaD/FURG.

Nosso próximo passo, após o recorte de *e-mails*, foi examinar o teor geral dessas manifestações dos professores. Com isso, nosso objetivo era mostrar como a atividade desenvolvida pelo Núcleo em questão se caracteriza como prática social discursiva que envolve um agir colaborativo de construção de discursos, tendo em vista os retornos dos professores pesquisados com relação à atuação do Núcleo.

Assim, identificamos que a maioria dos posicionamentos dos professores apresentava a presença de atos enunciativos que denominamos: *agradecimento*, *acolhimento das sugestões* e *ênfase na preocupação em tornar o material mais claro ao aluno*. Em alguns casos, um mesmo *e-mail* apresentava mais de um ato enunciativo como, por exemplo, *agradecimento/acolhimento*. Apenas dois *e-mails* dos professores, dentre as quatorze correspondências eletrônicas consideradas exibiram o que denominamos *discordância da proposta feita*.

Diante dessas constatações, sentimos então a necessidade de analisar por completo alguns desses diálogos virtuais entre o Núcleo de Revisão Linguística da SEaD e os docentes que nela atuaram no ano de 2010, ao invés de somente trechos dessas interações, pois uma análise mais completa dessas interações nos permitiria uma visão mais abrangente do processo. Para tanto, selecionamos dois dos quatorze diálogos trocados por *e-mail* entre a equipe de revisão da SEaD e os professores, bem como alguns trechos dos textos aos quais esses dois diálogos se referem para serem estudados na íntegra. Sendo assim, selecionamos um exemplo que revela atos discursivos de *acolhimento de sugestões/agradecimento* e o outro que se refere à *discordância da proposta feita*.

Estes dois casos exemplares de tom oposto foram escolhidos porque atendem ao objetivo de mostrar distintas opiniões acerca da mesma atividade e de como deve ocorrer a relação entre revisores e professores ao ver desses profissionais, e não dos documentos prescritivos da SEaD. Tais exemplos concretos demonstram subsidiariamente de que modo a atividade realizada pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD contribui para o processo de produção de material. Dessa maneira, com a análise dos dois diálogos escolhidos, buscaremos identificar em que aspectos se dá essa contribuição do ponto de vista dos professores que elaboram material e a partir da percepção do Núcleo de Revisão, o qual expõe suas réplicas aos dizeres dos professores.

No entanto, embora tivéssemos partido de um *corpus* geral, formado por um conjunto de *e-mails*, e chegado a um recorte que nos possibilitava uma visão mais abrangente do processo de produção de material, percebemos que não poderíamos tratar da atividade somente através das correspondências eletrônicas trocadas entre os professores da SEaD e o Núcleo de Revisão Linguística. Isto porque nos *e-mails* é o desenvolvimento do trabalho em si que está no centro da relação entre os interlocutores, isto é, a negociação e o diálogo com o autor do texto são o foco da interação via *e-mail*, e não a reflexão sobre a atividade em si, ainda que ela perpassasse as correspondências eletrônicas, como se poderá verificar.

Sendo assim, se analisássemos apenas os *e-mails* trocados não teríamos os subsídios necessários para que pudéssemos tentar compreender a atividade de revisão linguística desenvolvida pelo Núcleo da SEaD de modo mais holístico, tal como proposto pela Clínica da Atividade, compatível com os pressupostos das teorias do Círculo de Bakhtin na qual nos

baseamos. Em vista disso, fomos levados a gerar outros dados a fim de complementar nosso *corpus* de análise.

Dessa maneira, elaboramos um questionário e o aplicamos por *e-mail* a dois revisores atuantes no Núcleo de Revisão, no intuito de que esses profissionais pudessem refletir diretamente sobre a atividade que realizam, assim como expor quais posicionamentos a realização de uma mesma atividade pode provocar em diferentes trabalhadores de um grupo. Se, no caso dos professores, identificamos seu posicionamento diante das propostas do grupo de revisão; no caso dos revisores, nosso foco é levá-los a descrever sua própria atividade a fim de podermos avaliar os critérios em que se baseiam seus posicionamentos.

Assim, o instrumento de geração de dados aplicado aos revisores da SEaD/FURG se compõe das seguintes questões:

- Como descreves a tua relação enquanto revisor da SEaD/FURG com os professores elaboradores de material didático para a EaD/FURG?
- Na apresentação do “Fluxograma da Produção de Material”, as atividades do revisor aparecem divididas em “contribuições”, “sugestões” e “adequações gramaticais”. Sendo assim, pedimos que digas o que entendes que cada uma delas significa em teu trabalho, bem como que respondas se elas resumem toda a atividade realizada pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD/FURG ou se há outras etapas ou ações na atividade. Em caso afirmativo a este último questionamento, quais seriam essas etapas?
- Como caracterizas o tutor e o aluno da EaD no desenvolvimento da tua atividade, uma vez que eles são os leitores, mediador e final, respectivamente, do material revisado pelo Núcleo em que atuas?

A primeira questão pretende identificar de que maneira o sujeito visualiza seu próprio trabalho em sua relação com o coletivo e com os demais atores diretos dessa atividade, os docentes. A segunda, por sua vez, busca verificar a diferença entre a atividade prescrita e a atividade realizada, a fim de chegar a uma descrição próxima do real da atividade. Por fim, a terceira pergunta tem como alvo identificar a que tipo de interlocutor presumido o profissional de revisão da EaD/FURG se dirige ao desenvolver a sua atividade, do ponto de vista da compreensão que pretende alcançar do leitor mediador (o tutor) e final (o aluno de EaD).

Assim, consideramos o posicionamento do sujeito revisor com respeito à atividade de trabalho e às renormalizações nas relações que ele estabelece com os produtores e leitores do material. Em outras palavras, buscamos ver a relação do revisor com o interlocutor docente e

o modo como aquele vê essa relação do ponto de vista do processo de trabalho; a diferença entre prescrito e realizado; e a "imagem" ou "representação" que faz do leitor final.

Dessa forma, a partir das explicitações anteriores, afirmamos que o material (coletado e gerado) apresentado no capítulo a seguir pretende cobrir os diversos componentes da atividade de revisão como uma prática discursiva colaborativa na EaD da FURG e se compõe de:

- I) Quatorze fragmentos de diálogos (conjunto de *e-mails*) trocados entre o setor de revisão e os professores produtores de material da EaD/FURG.
- II) Dois diálogos trocados via *e-mail* entre o núcleo pesquisado e dois docentes atuantes na SEaD no período de fevereiro a dezembro de 2010.
- III) Trechos dos textos que subsidiaram as duas conversas selecionadas.
- IV) As respostas de dois revisores ao questionário que lhes foi aplicado.

Destacamos ainda que, mesmo que tenhamos realizado uma seleção numérica em nossos dados, através da quantidade de indivíduos e material escolhido, nosso foco de pesquisa são as informações sobre a atividade obtidas através de textos escritos, no âmbito da atividade (*e-mails* e propostas de revisão) e no âmbito da pesquisa (os dados gerados pelo questionário). Tal como colocaram Bogdan e Biklen (1994), conforme já salientamos, a investigação qualitativa tende a ser descritiva, considerando a importância do contexto, sobretudo a partir da relevância das palavras proferidas. Isto está em consonância com a afirmação de Bauer e Gaskell (2002) de que “a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais” (p.36), tal como é o caso do presente estudo.

Além disso, com a exposição dos critérios que subsidiaram a seleção e geração de dados, conforme demonstramos, torna-se possível vislumbrar nossa preocupação com o processo de produção de material na EaD na FURG, e não exclusivamente com o seu produto, isto é, o material concluído. Ademais, para que pudéssemos vislumbrar tal processo, ancoramo-nos nos dados, antes de chegar a quaisquer conclusões e partimos de princípios teóricos sobre o estudo de práticas discursivas e da atividade, mas não de categorias prévias. Essas posturas ratificam a conformidade de nosso estudo com o caráter qualitativo

pesquisa, segundo os autores Bogdan e Biklen afirmaram, conforme expomos no início desta seção.

(b) Sobre os participantes da pesquisa

Os sujeitos envolvidos diretamente na realização de nossa pesquisa são dois docentes da EaD na FURG, atuantes no decorrer do ano de 2010; e dois revisores que fazem parte da atual constituição do Núcleo de Revisão Linguística da SEaD/FURG.

Conforme expusemos, os professores que atuam na EaD/FURG, dentre outros compromissos, têm de preparar o material didático que será utilizado nas disciplinas dos cursos em que atuam. Assim, selecionamos para a nossa análise dois docentes em razão de que os diálogos com eles trocados exemplificam, de um modo geral, a natureza de duas relações distintas, estabelecidas entre o Núcleo de Revisão da SEaD e os professores nela atuantes, bem como demonstram de que modo a realização da atividade de revisão pode contribuir com o processo de produção de material.

Já o nossocritério para a seleção dos revisores aos quais aplicamos o questionário foi o tempo de trabalho na equipe pesquisada. Com esse princípio, nossa finalidade era visualizar como o coletivo de trabalho é construído na mencionada equipe. Assim, escolhemos o revisor que atua a mais tempo no Núcleo (depois da autora desta dissertação), isto é, há aproximadamente três anos, e o que atua há menos tempo, cerca de um ano.

Além destes sujeitos mencionados (dois professores e dois revisores), outros doze docentes da EaD na FURG que atuaram no ano de 2010 também estão contemplados em nosso estudo, haja vista que os diálogos com eles trocados via *e-mail*, tal como colocamos, foi fundamental para o início de nossa pesquisa. Por isso, não poderíamos deixar de mencioná-los.

Cabe-nos destacar também que todos os participantes de nosso estudo assinaram um Termo de Consentimento livre e Esclarecido (Anexo IV), no qual permitiram a utilização do material apresentado nesta dissertação. Na verdade, após selecionarmos os diálogos que utilizaríamos na análise, nosso próximo passo foi a elaboração e posterior busca pelas assinaturas dos docentes ao nosso Termo de Consentimento, embora ainda estivéssemos

definindo quais seriam exatamente os nossos procedimentos de coleta e produção de dados para análise.

Por isso, embora seja mencionada no referido documento (Anexo IV) a realização de entrevistas com os docentes, optamos por utilizar apenas seus enunciados nos *e-mails*, uma vez que já dispúnhamos de material suficiente para os nossos objetivos. O Termo de Consentimento assinado pelos dois revisores (final do Anexo V) que responderam ao questionário é um tanto diferente do dos professores, mas também nos autoriza a utilizar as respostas dos trabalhadores de revisão em nossas análises.

Bogdan e Biklen (1994), ao tratarem a respeito de ética na pesquisa, afirmam que há duas questões fundamentais sobre esse assunto, quando a investigação envolve sujeitos humanos, quais sejam: “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p.75). Nosso estudo se preocupou com esses dois aspectos mencionados, pois, em ambos os Termos de Consentimento utilizados, preocupamo-nos em garantir que a identidade de nossos sujeitos de pesquisa não seria revelada, assim como quaisquer informações que pudessem levar à sua identificação.

Dessa maneira, as referências aos nossos sujeitos de pesquisa serão feitas da seguinte maneira: o Núcleo de Revisão é tomado enquanto coletivo, uma vez que é assim que se identificam no trabalho e nunca pelo nome do(s) revisor(s) que leu(ram) o material; os Professores serão identificados pela posição que ocupam seguida por uma letra do alfabeto (Professor A, Professor B, ...); os dois revisores que responderam ao questionário também serão apresentados pela profissão que desenvolvem seguida de uma letra do alfabeto (Revisor A e Revisor B).

Conforme destacamos no decorrer de nossa escrita, uma de nossas filiações teóricas basilares para a realização desta pesquisa está relacionada aos postulados bakhtinianos. Enfatizar esta colocação nos permite explicar melhor o porquê de os princípios metodológicos utilizados na concretização de nosso trabalho não pressuporem metodologias concluídas a serem aplicadas a nosso *corpus*.

Nossos princípios metodológicos pretendem, então, proporcionar estratégia e procedimentos que levem em conta as experiências de nossos sujeitos de pesquisa. Isto porque a condução de uma pesquisa que se pretende qualitativa deve primar por “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados

por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51). Nesse sentido, nossa proposta metodológica é ancorada em um diálogo constante do pesquisador com os sujeitos e o material de análise selecionado, a fim de chegar a uma compreensão responsiva ativa que nos auxilie a abranger o fenômeno em foco: a atividade desenvolvida pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD/FURG.

Conforme colocou Brait (2002), devemos reiterar

[...] a idéia de que, para Bakhtin, não há possibilidade de pura e simplesmente operacionalizar conceitos preestabelecidos, na medida em que ele não acreditava que fosse essa a função das Ciências Humanas, aí incluídos os estudos da linguagem. Seu pensamento, como atitude diante do conhecimento significa um contato dialógico com o *corpus* selecionado, um *continuum* cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso, participa de uma dinâmica permanente que interroga permanentemente o analista e o obriga a buscar, até mesmo em outras disciplinas, conceitos, noções, que possam ajudar na análise da complexa relação existente entre as atividades humanas e as atividades discursivas a elas feitas (p.41).

Sendo assim, este constante diálogo entre o pesquisador, os sujeitos e o *corpus* definido levará em consideração também as interfaces entre a linguística moderna e as ciências do trabalho, especialmente a partir das contribuições da ergologia e da Clínica da Atividade. Desse modo, pretendemos analisar as práticas languageiras resultantes das relações entre revisores e professores da SEaD/FURG em situações de desenvolvimento de suas atividades do ponto de vista discursivo e do uso da linguagem na atividade e sobre a atividade.

Nesse sentido, consideraremos ainda os estudos de Nouroudine (2002) para que possamos tratar principalmente da **linguagem como trabalho**, parte fundamental da atividade realizada pelos revisores da SEaD/FURG, e a **linguagem sobre o trabalho**, que poderá ser verificada principalmente nos diálogos estabelecidos via *e-mail* e nas respostas dos revisores ao questionário que lhes fora aplicado. Quanto a este, cabe-nos salientar ainda que a elaboração das perguntas aos integrantes do Núcleo de Revisão teve por intuito uma adaptação dos princípios das autoconfrontações propostas pela Clínica da Atividade, já que, com tal instrumento de pesquisa, proporcionamos aos profissionais refletirem sobre o trabalho que realizam.

É preciso mencionar que se trata de uma adaptação, pois não seguimos os passos técnicos das autoconfrontações, mas sim seus princípios, mesmo porque filmar e/ou gravar o

revisor em situação de trabalho provavelmente não seria suficiente para que pudéssemos tentar compreender o real da atividade, tendo em vista que ela ocorre quase exclusivamente em um processo silencioso, tal como a atividade de tradução. Aliás, a aproximação desta com a atividade de revisão pode mostrar as muitas semelhanças existentes, conforme já discorreremos, pois ambas são atividades de mediação entre um autor e um leitor final, o que também será evidenciado em nossas análises.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo é constituído pela análise dos dados que compõem a nossa pesquisa. Assim, no primeiro item desta seção, fazemos uma exibição geral da atitude enunciativa dos quatorze³⁵ professores da EaD/FURG selecionados a respeito da atividade de revisão realizada em seus textos. Tal apresentação tem por fim mostrar, além dos atos discursivos desses interlocutores escolhidos, quantos destes manifestaram estar de acordo com o trabalho realizado pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD e quantos discordaram dele. No item seguinte, então, expomos a análise de dois desses diálogos na íntegra, bem como alguns excertos dos textos revisados aos quais os interlocutores fazem referência em suas interações. Esta apresentação dos dois diálogos completos e de determinados trechos dos textos tem por intuito possibilitar que observemos como o trabalho do Núcleo de Revisão Linguística da SEaD é realizado. Por fim, apresentamos a análise das respostas dos dois revisores aos quais aplicamos o questionário, com o objetivo de verificarmos como o ator do trabalho se visualiza no desenvolvimento das suas atividades, no estabelecimento das relações com os seus interlocutores diretos, os professores, assim como de que maneira esse ator compreende o seu fazer.

4.1 OS ATOS DISCURSIVOS DO CONJUNTO DE *E-MAILS* SELECIONADO

Conforme já explicitamos, o primeiro passo para a realização de nosso trabalho se deu a partir da escolha de quatorze *e-mails* trocados entre o Núcleo de Revisão Linguística da SEaD e os docentes que nesta atuaram durante o ano de 2010. Essas quatorze correspondências eletrônicas foram escolhidas porque eram as que mais evidenciavam um posicionamento dos professores quanto à atividade de revisão realizada em seus textos.

Após essa seleção, tal como esclarecemos nos procedimentos metodológicos desta pesquisa, realizamos um levantamento dos atos discursivos que explicitavam algumas das

³⁵ Ainda que alguns professores tenham dividido a sua disciplina com outro docente, nós contabilizamos somente os quatorze que trocaram *e-mails* com o Núcleo de Revisão Linguística da SEaD. Por esse motivo, mesmo que algumas das correspondências eletrônicas apresentadas façam menção a dois docentes, apenas o autor da correspondência eletrônica trocada com o Núcleo de Revisão Linguística foi incluído em nossa contagem.

atitudes enunciativas dos docentes quanto à atividade de revisão desenvolvida em suas produções textuais. Assim, para que possamos demonstrar como chegamos à denominação dos atos enunciativos desses *e-mails*, expomos, a seguir, os trechos relevantes dessas correspondências eletrônicas, bem como a designação que lhes demos.

Dessa maneira, na sequência, trazemos um recorte dos diálogos selecionados em termos da posição-resposta dos docentes quanto ao trabalho em seus textos e à atividade de trabalho do Núcleo de Revisão Linguística. Assim, explicamos que todos os trechos demonstrados partiram de um *e-mail* encaminhado pelo Núcleo que continha um material revisado, o qual fora enviado ao professor com sugestões elaboradas pela equipe de revisão da SEaD. Portanto, na tabela abaixo, estão: a identificação que criamos para o docente, o trecho recortado do *e-mail* e a caracterização por nós atribuída ao ato enunciativo.

Identificação do Docente	Trecho do <i>e-mail</i> encaminhado ao Núcleo	Caracterização do Ato enunciativo
Professor A	<i>“Solicito que o texto não seja reescrito como foi feito no ultimo parágrafo, pois nem sempre o que vocês colocam é a intenção de quem escreveu até porque o campo teórico provavelmente é diferente!”</i>	Discordância da proposta feita
Professor B	<i>“As observações que vocês fizeram nos textos foram ótimas, a maioria eu aceitei outras, creio que por ser em uma linguagem técnica deve permanecer como está”.</i>	Acolhimento das sugestões
Professor C	<i>“Gostaríamos, sim, que as correções se detivessem a aspectos gramáticas...”.</i>	Discordância da proposta feita
Professor D	<i>“Desde já antecipo que aceito e agradeço a contribuição de vocês”.</i>	Acolhimento das sugestões/agradecimento

Professor E	<i>“... estou enviando o arquivo com as alterações sugeridas. Espero que agora tenha ficado mais claro”.</i>	Acolhimento das sugestões/preocupação em tornar o material mais claro ao aluno
Professor F	<i>“Acolho todas as sugestões propostas para o texto”; “Agradeço o cuidado com que revisaram meus textos”.</i>	Acolhimento das sugestões/agradecimento
Professor G	<i>“Boa tarde, acabo de fazer todas as revisões sugeridas por vocês que foram aceitas e, quando pensei ser necessário, modificadas a fim de deixar mais compreensível o texto”.</i>	Acolhimento das sugestões/agradecimento
Professor H	<i>“Muito obrigada pelo capricho e pela atenção gurias”.</i>	Agradecimento
Professor I	<i>“Fiz as modificações solicitadas”.</i>	Acolhimento das sugestões
Professor J	<i>“Já estou organizando as correções, mas como é bom ter o olhar de vocês, até na discussão conceitual, vocês chamaram a atenção para uma escorregada feia nossa”.</i>	Acolhimento das sugestões/agradecimento
Professor K	<i>“Considerarei as sugestões e estou encaminhando o arquivo...”.</i>	Acolhimento das sugestões
Professor L	<i>“Conforme pediste revisei e aceitei as sugestões no documento...”.</i>	Acolhimento das sugestões

Professor M	<i>“Voces me ajudam muito”.</i>	Agradecimento
Professor N	<i>“Obrigado pela correção e sugestões!”</i>	Agradecimento

Tabela 1: Recorte dos diálogos selecionados.

Fonte: A pesquisa.

De acordo com os dados expostos na tabela acima, podemos confirmar que, nesse conjunto de diálogos, o que predomina nas interações estabelecidas entre o Núcleo de Revisão Linguística da SEaD e os docentes nela atuantes são atos enunciativos que revelam *agradecimento e acolhimento* (isoladamente ou em conjunto) das sugestões elaboradas pelo Núcleo. Dos quatorze docentes elegidos, sete expressaram agradecimento pelo trabalho realizado em seus textos pela equipe de revisão da SEaD (Professores D, F, G, H, J, M e N); nove explicitaram acolher as sugestões do Núcleo na constituição das suas aulas (Professores B, D, E, F, G, I, J, K e L); e dois docentes revelaram discordar da proposta de trabalho realizada pelo Núcleo de Revisão Linguística (Professor A e C).

A partir dessa estatística, podemos perceber que a maioria das relações estabelecidas entre os interlocutores em foco ocorre de modo harmonioso, colaborativo, o que produz uma atitude de construção coletiva do trabalho de revisão. Atitude esta que compreende o papel dos diversos atores no desenvolvimento de uma atividade comum: o processo de produção de material didático aos cursos oferecidos pela modalidade de EaD na FURG.

No intuito de compreender, de modo mais abrangente, como a atividade de revisão ocorre, vamos analisar na sequência a íntegra de dois desses diálogos, ao lado de alguns excertos dos textos a que se referem.

4.1.1 A interação em foco: dois diálogos selecionados

A partir do levantamento exposto no item anterior, escolhemos, então, dois exemplos para serem analisados na íntegra a fim de que pudéssemos compreender melhor o modo como ocorrem as relações entre o Núcleo de Revisão Linguística e os professores da SEaD. Além disso, conforme sinalizamos, trouxemos também alguns trechos dos textos aos quais esses

diálogos se referem no intuito de evidenciar como a atividade foco desta pesquisa se desenvolve.

Desse modo, optamos por analisar dois diálogos que representassem os atos enunciativos mais presentes nas correspondências eletrônicas selecionadas, e que, no caso, demonstram posicionamentos contrários, de *acolhimento de sugestões/agradecimento*, na Interação A, e de *discordância da proposta feita*, na Interação B, em conformidade com o que já apontamos. Abordar esse contraste enriquece a análise por mostrar facetas da atividade que, em conjunto, ajudam a caracterizar sua complexidade.

Assim sendo, passaremos a seguir, no subitem denominado “Interação A”, à análise do primeiro diálogo selecionado, ao lado de alguns trechos do texto ao qual ele se refere. Na sequência, faremos o estudo do segundo diálogo, denominado “Interação B”. Antes disso, porém, esclarecemos que transcrevemos literalmente todos os diálogos utilizados. Apenas os nomes de disciplinas, arquivos e/ou profissionais que pudessem levar à identificação dos envolvidos foram substituídos pela colocação das reticências entre parênteses “(...)” e, quando julgamos necessário fazer algum esclarecimento ao leitor, este foi feito dentro colchetes “[]” nos diálogos que seguem.

Interação A

O início do diálogo entre o primeiro professor e o Núcleo de Revisão Linguística da SEaD se deu a partir do envio do seguinte *e-mail* por parte do docente, no dia 21 de abril de 2010:

Segue o texto 1 da apostila (...) para revisão.
Professor A

No dia seguinte, 22 de abril de 2010, o Núcleo de Revisão Linguística deu o retorno abaixo ao Professor A:

Bom dia, [Professor A].
 Confirmamos o recebimento.
 Atenciosamente,
Equipe de Revisão Linguística

Através da troca destas duas primeiras correspondências eletrônicas, podemos perceber que as relações interlocutivas entre o Professor A e o Núcleo de Revisão Linguística iniciam baseadas exclusivamente em um diálogo curto e formal. Como vemos, os enunciados resultantes destas duas conversas revelam uma apresentação geral dos dois interlocutores e têm por finalidade iniciar um procedimento habitual para os atores da EaD/FURG: o processo de produção de material de uma dada disciplina a partir do trabalho do Núcleo de Revisão Linguística da SEaD. Tais colocações podem ser evidenciadas pelas marcas discursivas: “*Segue o texto...*” (Professor A) e “*Confirmamos o recebimento*” (Núcleo de Revisão Linguística). Quanto à identificação dos interlocutores, podemos notar também que o professor assina enquanto sujeito individual: “*Professor A*”, ao passo que o Núcleo não explicita o nome de um revisor específico, mas sim se apresenta enquanto um coletivo de trabalho: “*Equipe de Revisão Linguística*”.

O *e-mail* que deu continuidade a esse diálogo foi enviado, no dia 23 de abril de 2010, pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD/FURG para o Professor A. Esse terceiro contato entre a equipe de revisão e o Professor A diz:

Prezado [nome do Professor A],

Revisamos o texto 1 da sua apostila, mas precisamos que (...) veja e se posicione em relação a alguns aspectos que apontamos. Tais comentários estão nas páginas 1, 2, 6 e 8. Além disso, alteramos um pouco a conclusão, com a finalidade de contribuir para o entendimento e o fechamento das questões apontadas ao longo do texto. Tendo isso em vista, aguardamos sua resposta com as possíveis complementações para que possamos encaminhar à equipe de diagramação.

Um bom fim de semana.

Abraços,

Equipe de Revisão Linguística

Como podemos verificar, este *e-mail* tem por objetivo tratar do desenvolvimento da atividade em si. Dessa forma, os enunciados proferidos pelo Núcleo orientam o professor na releitura de seu texto, ao apontar as páginas em que se encontram os comentários realizados, bem como expõem as justificativas que motivaram o Núcleo a fazer determinadas alterações

na produção textual do docente. Tais colocações podem ser confirmadas, respectivamente, por meio das seguintes marcas discursivas: “*Tais comentários estão nas páginas 1, 2, 6 e 8*” e “*Alteramos um pouco a conclusão, com a finalidade de contribuir para o entendimento e o fechamento das questões apontadas ao longo do texto*” (Núcleo de Revisão Linguística).

Podemos perceber ainda no *e-mail* acima a sinalização do Núcleo para o fato de que a decisão pelo acolhimento (ou não) das sugestões realizadas pela equipe de revisão está a cargo do professor. Isto fica claro à medida que o retorno do docente é a condição necessária para que o trabalho continue: “... *aguardamos sua resposta com as possíveis complementações para que possamos encaminhar à equipe de diagramação*” (Núcleo de Revisão Linguística).

A seguir, expomos, então, a réplica do **Professor A** para a correspondência eletrônica transcrita anteriormente. Retorno este que aconteceu também no dia 23 de abril de 2010:

Segue o texto com as observações. Solicito que o texto não seja reescrito como foi feito no ultimo parágrafo, pois nem sempre o que vocês colocam é a intenção de quem escreveu até porque o campo teórico provavelmente é diferente! Isso já conversado [uma autoridade do Núcleo] pois com boa intenção pode-se alterar o sentido do texto. Não quero que vocês me levem a mal, mas a revisao é da parte linguistica e vocês podem e devem fazer sugestão como colocaram no item 1, mas não podem reescrever o texto, podem reescrever como sugestão. Peço que depois da revisao final o texto não seja enviado para a draigramção pois ele é de uma apostila eu preciso dos outros textos para enviar para a (...).

Obrigado
Professor A

Neste *e-mail* do Professor A ao Núcleo de Revisão Linguística, percebemos que a posição do enunciador revela uma *discordância da proposta feita*, a qual pode ser comprovada com a sua solicitação de que não aconteça reescrita em seu texto por parte da equipe de revisão. O locutor justifica esse pedido, expondo como ele define a atividade de revisão de textos e o que espera dela: “*mas a revisao é da parte linguistica e vocês podem e devem fazer sugestão como colocaram no item 1, mas não podem reescrever o texto, podem reescrever como sugestão*” (Professor A).

Sabemos que o enunciado, na perspectiva bakhtiniana de linguagem, não só recupera os já-ditos como antecipa dizeres possíveis. Assim, podemos notar uma afinidade da afirmação: “*mas a revisao é da parte lingüística*” (Professor A) com os já-ditos que concordam com o fato de que a “parte linguística” de um texto está ligada aos seus aspectos estruturais e ortográficos, o que não abarca, por exemplo, a sua reescrita, ainda que o motivo para a proposição dessas alterações, conforme expôs o Núcleo em seu e-mail anterior, tenha sido contribuir com o “*fechamento do texto*” e, em consequência, auxiliar na leitura do destinatário final, isto é, o aluno da EaD/FURG. Conforme podemos observar na justificativa do Professor A, na opinião dele, não cabe ao Núcleo interferir em sua escrita, algo que define como “fazer propostas de alterações no corpo do seu texto”, mas sim sugerir mudanças para que o docente decida se as aprova ou não e se as faz ou não no texto final.

Assim, a fim de que possamos visualizar quais são os trechos do texto aos quais o Professor A faz referência em seu e-mail, inserimo-los a seguir. Começamos, então, pelo excerto no qual o autor do texto concorda com o modo de procedência do Núcleo: “*vocÊs podem e devem fazer sugestão como colocaram no item 1*” (Professor A). Desse modo, para demonstrar o “item 1” ao qual o docente faz referência, expusemos no quadro abaixo, respectivamente: o parágrafo do texto em que o Núcleo faz uma sugestão, o comentário feito pelo Núcleo, e, por fim, o retorno do docente à proposta realizada.

Parágrafo Escrito pelo Professor A	Comentário Realizado pelo Núcleo	Retorno do Professor A ao Comentário
“[...]O fato de termos estudantes matriculados na escola não garante que eles adquiram o conhecimento proposto por ela. Nesse sentido, se buscamos uma educação de qualidade, é preciso <u>acompanhar</u> a aprendizagem dos estudantes para que a escola cumpra seu papel social”. (Professor A)	“ <i>Aqui, alteramos de ‘perseguir a aprendizagem’ para ‘acompanhar’. O que (...) acha?</i> ” (Núcleo de Revisão Linguística da SEaD)	“ <i>Não é acompanhar e sim perseguir, pois não podemos mais admitir que os alunos passem pela escola e saiam sem saber os conteúdos, logo a idéia de perseguir é no sentido de garantir que a aprendizagem ocorra</i> ”. (Professor A)

De acordo com a exposição acima, verificamos que o Professor A não aprova a sugestão de reescrita proposta pelo Núcleo, pois argumenta que “perseguir a aprendizagem” é, na opinião dele, o vocábulo mais indicado para desenvolver o parágrafo que escreveu. Mesmo assim, o docente não discorda da maneira como a opinião do Núcleo foi construída, isto é, enquanto proposta apenas e não como reescrita: “*vocÊs podem e devem fazer sugestão como colocaram no item I*”. (Professor A).

Noroudine (2002), ao tratar da relação entre linguagem e trabalho, distinguiu três modalidades, as quais apresentamos em nosso referencial teórico: linguagem *como* trabalho (a que faz), linguagem *no* trabalho (circundante) e linguagem *sobre* o trabalho (a que interpreta). Optamos por recuperar esta distinção, a fim de demonstrar que a linguagem *como* trabalho constitui a atividade realizada pelo Núcleo de Revisão e pode ser vista enquanto o foco da interação deste exemplo apresentado. Afinal, o desenvolvimento das atividades do Professor A e do Núcleo de Revisão da SEaD é embasado pela busca ao estabelecimento de um consenso quanto a questões de linguagem (e não apenas de ortografia e/ou gramática) em situação de trabalho.

No entanto, percebemos também que chegar a este acordo não é uma tarefa simples, visto que cada interlocutor tem formas próprias de apreender o mundo ao seu redor, de organizar o pensamento e, em consequência, a linguagem. Nouroudine (2002) afirmou que “a linguagem como trabalho possui uma complexidade idêntica à de toda a atividade de trabalho” (p.18). Confirmamos esta colocação com o nosso exemplo, pois podemos observar que atingir uma conformidade quanto ao que é o mais adequado em uma dada situação discursiva envolve uma tensão dialética, tal como a interação verbal entre o Professor A e o Núcleo de Revisão Linguística expõe: “*Aqui, alteramos de ‘perseguir a aprendizagem’ para ‘acompanhar’*” (Núcleo de Revisão Linguística), ao que o Professor responde: “*Não é acompanhar e sim perseguir, pois não podemos mais admitir que os alunos passem pela escola e saiam sem saber os conteúdos, logo a idéia de perseguir é no sentido de garantir que a aprendizagem ocorra*” (Professor A).

No entanto, embora vejamos que a decisão do Professor A foi a de não aceitar o comentário feito pela equipe de revisão, ou seja, ele manteve a construção textual “perseguir a aprendizagem”, ainda assim, o docente não demonstra se incomodar com o modo como o trabalho do Núcleo fora realizado, isto é, a partir de uma proposta. A discordância do

professor quanto à atividade realizada em seu texto se deu na sequência do acontecimento exposto abaixo, mais precisamente na conclusão do texto.

Todavia, antes de analisarmos o caso em questão, esclarecemos que fizemos algumas sinalizações a fim de facilitar a comparação das duas versões do texto (original e revisada).

Dessa forma:

- deixamos sem nenhuma marcação os períodos que se mantêm idênticos nos dois arquivos;
- sublinhamos todas as partes alteradas pelo Núcleo de Revisão;
- sublinhamos e negritamos os períodos que foram trocados de posição pelo Núcleo;
- apenas negritamos o período suprimido.

Portanto, no quadro abaixo, estão respectivamente: os dois parágrafos escritos pelo Professor A e que constituíam a conclusão do texto; a modificação realizada pelo Núcleo de Revisão Linguística; a justificativa enviada via *e-mail* pelo Núcleo e o Retorno do Professor, o qual também ocorreu via correspondência eletrônica.

Dois parágrafos do texto do Professor A	Modificação Realizada pelo Núcleo nos parágrafos do texto do Professor A	Justificativa enviada ao Professor A sobre a mudança realizada no texto	Retorno do Professor A sobre a mudança realizada em seu texto
<p>“[...]Além desse aspecto, tratando-se de jovens e ou adultos, muitas vezes o horário estipulado pela escola às vezes não se adéqua com a do trabalho, <u>esse fato</u> acaba contribuindo para desistência desse aluno, <u>logo levando-o a parar com os estudos uma vez que ele não conseguiu cumprir as normas da escola.</u> Desse modo, a instituição educativa contribui para o</p>	<p>“[...]Além desse aspecto, tratando-se de jovens e ou adultos, muitas vezes, o horário estipulado pela escola não se adéqua ao do trabalho, <u>fato que</u> acaba contribuindo para a desistência desse aluno <u>e o leva a parar com os estudos.</u> <u>Além disso,</u> muitas vezes <u>também,</u> os profissionais da educação não conseguem realizar a transposição didática do conhecimento, considerando a realidade do educando, pois a escola foi pensada e projetada para</p>	<p>“[...] alteramos um pouco a conclusão, com a finalidade de contribuir para o entendimento e o fechamento das questões apontadas ao longo do texto”.</p>	<p>“[...] Solicito que o texto não seja reescrito como foi feito no ultimo parágrafo, pois nem sempre o que vocês colocam é a intenção de quem escreveu até porque o campo teórico provavelmente é diferente...”.</p>

<p><u>fracasso escolar, ao não levar em consideração a visão de mundo do aprendente. Ocorre uma grande discrepância entre o desempenho dos alunos fora e dentro da escola.</u> Muitas vezes, os profissionais da educação não conseguem realizar a transposição didática do conhecimento, considerando a realidade do educando, pois a escola foi pensada e projetada para alunos de classe média, sem problemas econômicos e sociais. <u>Por isso, urge pensarmos práticas que propiciem a construção do conhecimento e aprendizagens significativas”.</u></p>	<p>alunos de classe média, sem grandes problemas econômicos e sociais. <u>Desse modo, pode-se concluir que a instituição educativa contribui, em alguns casos, para o fracasso escolar para as suas consequências, ao não levar em consideração a visão de mundo do aprendente e suas necessidades.</u>Tendo isso em vista, urge pensarmos em elaborar práticas que propiciem a construção do conhecimento e de aprendizagens significativas <u>de acordo com o contexto do aluno”.</u></p>		
---	---	--	--

As práticas languageiras emergentes desta situação mostram um desacordo entre o trabalho prescrito, na visão do professor, e o trabalho realizado pelo Núcleo. Isto pode ser confirmado com a reação contrária ao procedimento adotado pela equipe: “*Solicito que o texto não seja reescrito como foi feito no ultimo parágrafo...*” (Professor A). Além disso, essa opinião contrária é explicada em função de que, para este professor, a atitude adotada pelo Núcleo pode inclusive ter prejudicado a sua intenção enquanto autor do texto: “*nem sempre o que vocês colocam é a intenção de quem escreveu*” (Professor A).

A continuação desse diálogo ocorreu através da resposta colocada abaixo, escrita pelo Núcleo de Revisão da SEaD no mesmo dia 23 de abril de 2010 para o Professor A:

[Professor A],
a idéia foi justamente reescrever a conclusão como sugestão, tanto que pedimos para que (...) olhasse. Acreditamos que qualquer texto precisa estar claro para qualquer leitor, independente da área de atuação, e é nesse sentido que trabalhamos, apoiados pela [uma autoridade do Núcleo] e por toda a equipe da SEaD. A maioria dos professores não se incomoda, mas fica a seu critério aceitar ou não, de modo que podemos restringir nossas intervenções em seus textos, sem problemas. (...) chegou a ver como ficou o final do texto? Não acha que ficou mais claro? Ou prefere que permaneça a versão anterior?

Um abraço e sempre à disposição,
Equipe de Revisão Linguística

Os enunciados acima evidenciam a elaboração de contrapalavras por parte do grupo de profissionais que atuam na equipe de revisão da SEaD em resposta às colocações do Professor A. Os dois primeiros trechos mostram um confronto direto com os dizeres do Professor A, conforme podemos confirmar: *“a idéia foi justamente reescrever a conclusão como sugestão, tanto que pedimos para que (...) olhasse”* e *“Acreditamos que qualquer texto precisa estar claro para qualquer leitor, independente da área de atuação, e é nesse sentido que trabalhamos, apoiados (...) por toda a equipe da SEaD”* (Núcleo de Revisão Linguística).

O primeiro deles dialoga com a afirmação colocada no *e-mail* do Professor A de que a reescrita realizada em seu texto não era uma sugestão, ainda que o tivessem avisado por *e-mail* a respeito desta intervenção. Já o segundo dizer do Núcleo que destacamos acima refuta a explicação dada pelo professor para a supressão de um período do seu texto, bem como para a troca na ordem de alguns fragmentos: *“até porque o campo teórico provavelmente é diferente”* (Professor A), o que vai de encontro à opinião do Núcleo, uma vez que para este: *“... qualquer texto precisa estar claro para qualquer leitor, independente da área de atuação”* (Núcleo de Revisão Linguística). Como podemos observar, há novamente a ocorrência de uma tensão entre as opiniões dos dois atores do trabalho (um docente e o núcleo de revisores) que têm pontos de vistas distintos para a mesma atividade.

Os demais trechos colocados no texto elaborado pela equipe de revisores estão centrados em explicitar ao professor, primeiramente, que a relação que se estabeleceu entre eles, nas correspondências trocadas, é atípica para o coletivo de trabalho, já que *“A maioria dos professores não se incomoda[com a forma de trabalho da equipe de revisão]”* (Núcleo de Revisão Linguística). Em segundo lugar, os argumentos expostos no *e-mail* em questão visam retomar o posicionamento da equipe de que a palavra final quanto ao material produzido é sempre do autor do texto: *“mas fica a seu critério aceitar ou não, de modo que podemos restringir nossas intervenções em seus textos, sem problemas...”* (Núcleo de Revisão Linguística). Ao retornar essa afirmação, o grupo de revisores parece estar buscando um modo de resolver a tensão criada, já que, conforme ratifica, o Professor é o detentor da palavra final na elaboração do texto, o que significa que ele pode decidir livremente o acha relevante ou não para a constituição final de seu material.

Por outro lado, a equipe de revisão não deixa de salientar o seu posicionamento sobre as alterações realizadas, uma vez que, afora as considerações tecidas, o Núcleo retoma

também o argumento já colocado no segundo *e-mail* encaminhado para o Professor A, no dia 23 de abril, o qual se constrói pelo destaque ao posicionamento da equipe de que as intervenções realizadas no texto tiveram por intuito deixar a produção textual mais clara ao leitor: “[...] *chegou a ver como ficou o final do texto? Não acha que ficou mais claro?*” (Núcleo de Revisão Linguística). Como vemos, para o Núcleo, o que justifica a pertinência da sua proposta de reescrita de trechos é ter como objetivo de trabalho auxiliar na leitura e consequente compreensão do material que subsidiará a formação do leitor final, o aluno da EaD/FURG.

O retorno do Professor A aos questionamentos trazidos pelo Núcleo ocorreu ainda no dia 23 de abril de 2010:

com relação a parte final eu vou reescrever se a questão é deixar mais claro, pois vocês suprimiram algumas coisas que eu não gostaria de retirar do texto. Com certeza a intenção é deixar mais clara ao leitor sim, não desqualifico o trabalho realizado por vocês, porém vocês tem que tomar cuidado para não sair reescrevendo e talvez até trocar o sentido do que tem que ser dito. na ultima parte eu tive que pegar o original pois voces apagaram o que eu havia escrito, nesse sentido que eu coloquei é que vocês mencionam no email a alteração do texto, porém reescrevem sem colocar como na sugestão 1, que por sinal eu expliquei o porque de não alterar pois acompanhar não é a intenção naquele contexto do texto.

Abraços

Professor A

Lembro que o texto não deve ir para a diagramação ainda.

Nesta réplica do Professor A, percebemos que, de um modo geral, há a manutenção do posicionamento já exposto em seu *e-mail* anterior quanto à atividade de revisão, isto é, embora o docente ratifique não desprezar o trabalho dos revisores, alega que discorda do modo como eles agiram em um caso específico. Para comprovar essa opinião, o docente organiza seu discurso com enunciados distintos, mas mantém a finalidade do seu projeto de dizer, a qual, em suma, é mostrar o seu descontentamento com uma proposta do Núcleo. Isto pode ser visto através das seguintes marcas discursivas: “*vocês suprimiram algumas coisas que eu não gostaria de retirar do texto*”; “*não desqualifico o trabalho realizado por vocês*”; “*porém vocês tem que tomar cuidado para não sair reescrevendo e talvez até trocar o*

sentido do que tem que ser dito”; e *“reescrevem sem colocar como na sugestão 1”* (Professor A).

Ainda nesta correspondência eletrônica, podemos observar também que o docente partilha da opinião do Núcleo de Revisão quanto à importância na clareza do texto, o qual tem por fim compor o material didático produzido ao aluno da modalidade de Educação a Distância da FURG em um determinado curso. Tal afirmação é possível de ser confirmada no momento em que o professor, respondendo ao questionamento do Núcleo de Revisão, predispõe-se a reescrever o texto, se isto for necessário para facilitar a leitura do aluno: *“com relação a parte final eu vou reescrever se a questão é deixar mais claro”* (Professor A). Após, o docente retoma este enunciado e ele próprio o responde: *“Com certeza a intenção é deixar mais clara ao leitor sim”* (Professor A).

Segundo Bakhtin/Volochínov (1999), o uso da linguagem é inseparável dos conteúdos ideológicos. Recuperar tal postulado nos é fundamental, pois, ao buscarmos compreender de que modo as relações se estabelecem no desenvolvimento das atividades do Núcleo de Revisão Linguística da SEaD/FURG, vemos que os pontos de vista dos sujeitos sempre embasam as suas interações e, em consequência, a construção da linguagem, o que pode ocasionar concordância ou conflito, a depender da situação em que se encontram.

No diálogo até agora exposto, observamos, por exemplo, que ambos os interlocutores expõem as suas interpretações para a situação que se estabeleceu, bem como acreditam que estão agindo da melhor maneira possível no desenvolver de suas atividades, seja de professor ou de revisor. Logo, é no imbricamento destas duas funções que modos distintos de visualizar o seu papel e a atividade do outro emergem e originam situações de conflito, tais como as que vimos analisando.

O último *e-mail* enviado, e que encerrou este diálogo com o Professor A proveio do Núcleo de Revisão Linguística, no dia 27 de abril de 2010:

Bom dia, [Professor A].

Estivemos, nos últimos dias, amadurecendo as suas colocações com relação à revisão que fizemos em seu texto (...). [O senhor] alega dois aspectos que [o] incomodaram: que suprimimos "algumas coisas" e que "saimos reescrevendo".

Com relação à sua primeira colocação, a supressão não foi plural: apenas um período foi retirado do texto (Ocorre uma grande discrepância entre o desempenho dos alunos fora e dentro da escola). Tal retirada se deu no sentido de que a ideia lançada com relação ao desempenho dos alunos fora da escola não foi desenvolvida: não ficou claro em quais contextos externos à escola o aluno aponta um desempenho tão diferente do interno. O leitor tem a impressão de que, ao sair da escola, o aluno é necessariamente melhor. Faltou também uma explicação quanto à natureza do referido desempenho. Entretanto, de modo algum tal período poderia ter sido suprimido sem uma justificativa explícita, tal qual nos outros comentários, o que estamos fazendo agora. Nesse sentido, repensamos nossa prática e buscaremos fazê-lo sempre.

Já no que diz respeito ao segundo aspecto, não temos por hábito reescrever o texto dos professores. [O senhor] pode observar que apenas foram trocadas as ordens de alguns parágrafos e que houve troca lexical, mas ambas as alterações foram destacadas para serem submetidas à sua aprovação. Conforme lhe dissemos, salvas raríssimas exceções, os professores entendem que a função da equipe de produção de material, da qual fazemos parte, é cooperar e contribuir com a elaboração do material, sendo que, por conta disso, somos co-responsáveis pela versão recebida pelo aluno. Acreditamos que o trabalho cooperativo soma competências e a nossa é justamente potencializar a forma como o aluno vai receber o texto, através de contribuições semânticas, não só da correção gramatical.

Por fim, gostaríamos de salientar a importância do diálogo que se estabeleceu no sentido de que ele oportuniza que repensem a nossa prática e que tracemos limites em relação à nossa atuação de acordo com o desejado pelo autor do texto. Ficamos esperando, então, a versão final do seu texto em que (...) ficou de reescrever a conclusão e colocamo-nos à disposição para o que (...) precisar. Um abraço,

Equipe de Revisão Linguística SEaD/FURG

Esta correspondência eletrônica foi enviada ao Professor A quatro dias após os últimos quatro *e-mails* já analisados. Podemos perceber que tal distanciamento temporal entre as produções em foco se refletiu no acento de valor que marca os enunciados transcritos acima, tendo em vista a admissão da ocorrência de um amadurecimento por parte do Núcleo quanto à percepção das interações estabelecidas com o Professor A: *“Estivemos, nos últimos dias, amadurecendo as suas colocações com relação à revisão que fizemos em seu texto”* (Núcleo de Revisão Linguística). Esse olhar mais abrangente da situação não apareceu nos trechos anteriores, que tinham por foco dar respostas e lançar perguntas a questões imediatas, surgidas em função das tensões observadas.

Então, após esse intervalo de tempo, a equipe de revisão retomou os argumentos expostos pelo Professor A, em 23 de abril, e os resumiu da seguinte maneira: “[O senhor] alega dois aspectos que [o] incomodaram: que suprimimos “algumas coisas” e que “saimos reescrevendo”” (Núcleo de Revisão Linguística). A partir dessas colocações, o projeto de dizer do Núcleo é orientado a explicar a posição resposta da equipe quanto às duas afirmações do docente. Assim, com relação à declaração de que houve supressão de partes do texto, o Núcleo demonstra partilhar de um dizer contrário ao do Professor A e se ancora no fato de o apagamento dos enunciados não ter acontecido de forma coletiva, conforme o seguinte registro verbal expõe: “a supressão não foi plural: apenas um período foi retirado do texto” (Núcleo de Revisão Linguística).

No entanto, embora tenha corrigido, inicialmente, o dizer apontado pelo professor, o Núcleo de Revisão admite ter falhado ao reescrever parte do texto, sem uma justificativa explícita ao autor, o que procura fazer no *e-mail* que ora analisamos. Isto fica evidente em: “Entretanto, de modo algum tal período poderia ter sido suprimido sem uma justificativa explícita, tal qual nos outros comentários, o que estamos fazendo agora” (Núcleo de Revisão Linguística). Essa reflexão mostra também a importância do diálogo estabelecido entre os atores da EaD/FURG, já que o grupo de profissionais de revisão se mostra disposto a reconsiderar alguns modos de fazer próprios da atividade até então: “Nesse sentido, repensamos nossa prática e buscaremos fazê-lo sempre” (Núcleo de Revisão Linguística).

Esta atitude do Núcleo demonstra também o fato de que a atividade é repensada pelo ator do trabalho, o que, na opinião dos analistas da atividade (cf. Clot, 2001) é fundamental que ocorra quando se pretende aprimorar o trabalho realizado. Na verdade, a análise da atividade mostra que renormalizar, isto é, alterar a norma, mesmo seguindo o que ela prescreve, é a maneira mais comum de realizar qualquer atividade. Afinal, a atividade nunca é realizada exatamente como é prescrita, uma vez que, em sua prática, vários fatores se interpõem em sua alteração.

Retornado ao *e-mail* do Núcleo então, vemos que, na sequência, a equipe de revisão volta ao apontamento sobre a reescrita e se justifica ao docente: “não temos por hábito reescrever o texto dos professores. [O senhor] pode observar que apenas foram trocadas as ordens de alguns parágrafos e que houve troca lexical, mas ambas as alterações foram destacadas para serem submetidas à sua aprovação” (Núcleo de Revisão Linguística). Dessa

forma, ainda que admita ter agido de modo incorreto por reescrever a conclusão de maneira direta no texto, ao invés de tê-lo feito como sugestão dentro de um comentário, o Núcleo reafirma a sua conduta de trabalho, ao sinalizar ao autor do texto de que ele fora informado no corpo do *e-mail* da existência de modificação no encerramento do texto. Em outras palavras, o Núcleo busca enfatizar que não tem a prática de intervir na escrita alheia sem que o autor seja informado e possa tomar uma posição-resposta.

Nesse sentido, cabe-nos abrir um espaço para destacar o modo como o Núcleo lida com os textos dos professores, a fim de mostrar que ele muito se assemelha à técnica da construção de *feedbacks* defendida por Soares (2009), tal como destacamos no item 1.3 deste trabalho, já que, segundo a autora, os *feedbacks* devem ter por função principal auxiliar o autor do texto na sua reescrita, ao evidenciar o posicionamento de um leitor interessado com a escrita alheia, ao invés de um mero examinador (no caso do professor). Ora, pudemos verificar, no diálogo e trechos mostrados, que o Núcleo de Revisão da SEaD trabalha exatamente a partir da construção de *feedbacks*, os quais inclusive estão no foco da interação entre a mencionada equipe e o Professor A.

Retornando à análise do último *e-mail* encaminhado pelo Núcleo ao docente, vemos ainda um reforço na assertiva do Núcleo de que o modo como se estabeleceu a interação entre ele e o Professor A é incomum: “*Conforme lhe dissemos, salvas raríssimas exceções, os professores entendem que a função da equipe de produção de material, da qual fazemos parte, é cooperar e contribuir com a elaboração do material, sendo que, por conta disso, somos co-responsáveis pela versão recebida pelo aluno.* Ao reforçar para o docente que a visão que este tem quanto à atividade de revisão realizada em seu texto é uma exceção, bem como ao se colocar enquanto co-responsável pelo material que chega ao discente, o Núcleo de Revisão da SEaD explicita que partilha de um modo de dizer que é distinto do compreendido pelo Professor A, pois a equipe se visualiza como co-autora do processo e não como executora de ajustes gramaticais apenas.

Logo, vê-se que acreditar na construção de um trabalho colaborativo, assim como visualizar-se nele, é um dos pontos defendidos pelo Núcleo. Isto pode ser comprovado, por exemplo, pela afirmação: “*Acreditamos que o trabalho cooperativo soma competências e a nossa é justamente potencializar a forma como o aluno vai receber o texto, através de contribuições semânticas, não só da correção gramatical*” (Núcleo de Revisão Linguística).

Esta colocação nos permite observar ainda uma definição da atividade que é diferente da exposta pelo Professor A, uma vez que os revisores definem o seu trabalho, isto é, “a revisão linguística de um texto” a partir de um viés discursivo da linguagem. Admitir esta postura lhes possibilita, inclusive, a alteração de um dado trecho do texto, ou seja, fazer “contribuições semânticas” (ou textuais) quando, na opinião do Núcleo, tal mudança tiver por finalidade auxiliar na clareza da produção textual.

Faïta (2002), ao tratar a respeito da classificação destacada por Nouroudine (2002) sobre a relação entre linguagem e trabalho, afirmou que ela é um tanto difícil de ser verificada na prática, por ser o trabalho uma atividade intrinsecamente múltipla, o que torna complicado compreendê-lo de modo partilhado, embora o autor admita que essa divisão pode servir de auxílio ao pesquisador, conforme já discutimos nesta dissertação. Resgatamos esta reflexão porque o tom do último *e-mail* apresentado expõe que a linguagem *sobre* o trabalho (NOUROUDINE, 2002) também perpassa a relação Núcleo-Professor, pois é justamente o modo de interpretar a atividade que está em discussão e que subsidia os enunciados emitidos pelo Núcleo de Revisão nesta última correspondência eletrônica.

Portanto, diante dos *e-mails* trocados entre o Professor A e o Núcleo de Revisão da SEaD/FURG, verificamos que o coletivo de trabalho composto pelos profissionais da revisão não só pôde manifestar o seu pensamento sobre a atividade que realiza, como teve a liberdade de expressar a maneira como compreende o trabalho que desenvolve, não se restringindo ao prescrito. Tais colocações estão evidenciadas no diálogo que analisamos e nos expõem a contribuição advinda das perspectivas que ultrapassaram uma visão taylorista do trabalho e do ser humano, como é o caso, por exemplo, da ergonomia da atividade e da ergologia, sobre as quais já tratamos.

O último email, além de discutir a atividade, expõe que não basta ao professor e à equipe de revisão partilharem de um ponto de vista que tema compreensão do aluno como principal fim, mas sim é preciso que esses atores do trabalho entrem em acordo quanto ao desenvolvimento das suas atividades. Isto fica claro no diálogo que se desenvolveu e se confirma, por exemplo, no trecho: “*gostaríamos de salientar a importância do diálogo que se estabeleceu no sentido de que ele oportuniza que repensemos a nossa prática e que tracemos limites em relação à nossa atuação de acordo com o desejado pelo autor do texto*” (Núcleo de Revisão Linguística).

Assim, após termos exposto esta interação entre o Núcleo e o Professor A, passaremos à análise do segundo diálogo selecionado.

Interação B

O primeiro contato entre o Professor B e o Núcleo de Revisão Linguística aconteceu de modo distinto do que ocorrera entre o Professor A e a equipe de revisão da SEaD, uma vez que a conversa inicial entre o Professor B e o Núcleo de Revisão aconteceu de modo presencial, no dia 22 de setembro de 2010. Na mencionada data, o Professor B compareceu à SEaD e repassou, pessoalmente, ao Núcleo de Revisão Linguística, através de um dispositivo portátil de armazenamento, os arquivos que iriam compor as suas aulas. Este não é um procedimento habitual na SEaD, tendo em vista que a orientação aos professores é a de que busquem repassar os textos via *e-mail* com a finalidade de possam guardar um registro, para fins de comprovação, caso isso seja necessário. Ainda assim, a equipe de revisão optou por repassar os arquivos do professor ao seu computador de trabalho na SEaD, a fim de não atrasar o processo de produção de material.

Esses esclarecimentos nos mostram o porquê de o *e-mail* que inicia o diálogo exposto na sequência ter como primeiro remetente a equipe de revisão da SEaD, diferentemente do que verificamos na “Interação A”. Assim, a correspondência eletrônica demonstrada a seguir foi enviada pelo Núcleo no dia 24 de setembro de 2010 e tem por objetivo tratar do trabalho em si, ao invés de apenas confirmar o recebimento de arquivos, como foi o caso do primeiro diálogo analisado.

Prezado [Professor B],
Inicialmente, gostaríamos de parabenizá-lo pela qualidade do material. Sendo assim, encaminhamos os arquivos das primeiras unidades, os quais já foram revisados e possuem algumas sugestões. Para dinamizar a sua avaliação dos PowerPoints, indicamos que existem sugestões nos slides a seguir: unidade I: 14-16-19-23-24 e unidade III: 10-12. Dessa forma, pedimos que avalie as sugestões e nos reenvie os arquivos para que possamos encaminhá-los à diagramação.

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

Atenciosamente,

Equipe de Revisão Linguística SEaD/FURG

Já discutimos nesta pesquisa a respeito de que, sob nosso ponto de vista, para refletir sobre questões de língua/linguagem e trabalho, é fundamental levarmos em consideração o contexto em que o nosso objeto de estudo está inserido, bem como as relações que nele se desenvolvem. Sendo assim, não poderíamos ignorar que este *e-mail* exposto acima foi encaminhado ao Professor B um dia após a sequência de quatro mensagens eletrônicas trocadas entre o Núcleo de Revisão Linguística e o Professor A, as quais expusemos no item anterior.

Esta relação pode ser vista, por exemplo, no modo como o Núcleo inicia o seu *e-mail*: “*Prezado [Professor B], Inicialmente, gostaríamos de parabenizá-lo pela qualidade do material*”, pois observamos claramente uma mudança na maneira como a equipe de revisão aborda o seu interlocutor. Ao começar seu enunciado para o Professor B pelo destaque à qualidade do material, o Núcleo expõe uma avaliação positiva do trabalho elaborado pelo docente, a qual não é vista no outro diálogo que analisamos. Essa atitude da equipe de revisão pode ser percebida como uma tentativa de desenvolver uma interação mais cooperativa entre os interlocutores, diferentemente da analisada anteriormente, uma vez que iniciar um enunciado com um elogio pode auxiliar no desenvolvimento de futuras interações entre os mesmos interlocutores.

As demais colocações da correspondência eletrônica endereçada ao Professor B são muito semelhantes às expostas no segundo *e-mail* que o Núcleo enviou ao Professor A, isto é, têm a finalidade de orientar o docente quanto à releitura de seus escritos, assim como de destacar que o professor é o responsável por avaliar a pertinência das sugestões elaboradas pela equipe de revisão da SEaD. Isto porque, somente após a sua avaliação e o seu retorno, o fluxograma da produção de material continuará. Estas afirmações podem ser comprovadas pelos seguintes trechos: “*Sendo assim, encaminhamos os arquivos das primeiras unidades, os quais já foram revisados e possuem algumas sugestões*” e “*Dessa forma, pedimos que avalie as sugestões e nos reenvie os arquivos para que possamos encaminhá-los à diagramação*” (Núcleo de Revisão Linguística).

No mesmo dia 24 de setembro de 2010, o Professor B retornou a correspondência encaminhada pelo Núcleo:

Olá pessoal, obrigado pelas referências.

As observações que vocês fizeram nos textos foram ótimas, a maioria eu aceitei outras, creio que por ser em uma linguagem técnica deve permanecer como está. Desta forma, somamos nossos esforços para atingir um resultado final com maior qualidade.

Segue em anexo os arquivos revisados, Me desculpem mas não sei usar bem o recurso de revisão do WORD, fiz minhas observações com destaque em amarelo e ou sublinhado, em cima da revisão que vocês fizeram, acho que vai ser possível de entender o quero que seja feito. Por certo devo ter feito de uma forma bem mais difícil do que o WORD disponibiliza mas este é o ônus da ignorância, paciência e vamos em frente.

Qualquer dúvida é só me contatar.

Obrigado e abraços

Professor B

Podemos observar que a réplica do Professor B ao trabalho do Núcleo de Revisão Linguística da SEaD se dá no mesmo tom discursivo da correspondência que lhe fora enviada pela equipe. Isto fica evidente porque o docente também inicia o seu *e-mail*, qualificando positivamente a atividade realizada em seus textos: “*As observações que vocês fizeram nos textos foram ótimas*”(Professor B).

Além disso, é possível observarmos ainda uma afinidade entre a visão do Núcleo e a do Professor quanto ao desenvolvimento conjunto das suas atividades, uma vez que o Professor B, ainda admitindo que as observações do Núcleo de Revisão ficaram ótimas, sugere que isso não significa que ele tenha concordado com todas elas: “... *a maioria* [das sugestões] *eu aceitei outras, creio que por ser em uma linguagem técnica deve permanecer como está*” (Professor B).

Como vimos, um trabalho cooperativo, de acordo com o proposto pela SEaD no desenvolver de suas atividades, é feito por meio do diálogo e da construção coletiva entre os diversos atores envolvidos na EaD na FURG. O Professor B parece concordar com esse modo de trabalho, sobretudo quando afirma: “*Desta forma, somamos nossos esforços para atingir um resultado final com maior qualidade*” (Professor B). As demais colocações expostas no *e-mail* encaminhado pelo Professor B são mais técnicas do que referentes ao trabalho da equipe de revisão, pois, conforme podemos verificar, elas visam orientar o Núcleo quanto aos

procedimentos adotados pelo docente com o intuito de dar um retorno aos apontamentos realizados em sua escrita.

Dessa maneira, para que possamos visualizar como se deu a interação entre o Professor B e o Núcleo de Revisão Linguística no decorrer da elaboração de um material, iremos expor, na sequência, quatro trechos de um dos textos encaminhados pelo Professor B, nos quais poderemos ratificar diferentes casos que mostram o porquê de o diálogo estabelecido com este docente ser um exemplo do ato enunciativo que denominamos *acolhimento de sugestões/agradecimento*.

Tais trechos estão dispostos com os seguintes títulos, respectivamente: Exemplo 1; Exemplo 2; Exemplo 3 e Exemplo 4. Todas as situações selecionadas foram retiradas de um único texto, com o objetivo de mantermos o padrão seguido na “Interação A”. Assim, manteremos a seguinte ordem de exposição: texto original, comentário do Núcleo de Revisão Linguística e retorno do Professor B.

Exemplo 1

Parágrafo Escrito pelo Professor B	Comentário Realizado pelo Núcleo	Retorno do Professor B ao Comentário
<p>“O Planejamento Estratégico surgiu como uma ferramenta derivada da estratégia militar desenvolvida na Segunda Guerra Mundial. Com a vitória dos aliados, o uso dessa eficaz ferramenta foi amplamente divulgado e utilizado por outros setores”.</p> <p>(Professor B)</p>	<p>“Professor, seria adequado que o senhor inserisse no corpo do texto ou em forma de nota de rodapé quem compõe o grupo de aliados da Segunda Guerra Mundial, pois, os possíveis leitores podem não ter esse conhecimento prévio. O que acha?”</p> <p>(Núcleo de Revisão Linguística)</p>	<p>“Ok. Inseri a nota”.</p> <p>(Professor B)</p>

Exemplo 2

Parágrafo Escrito pelo Professor B	Comentário Realizado pelo Núcleo	Retorno do Professor B ao Comentário
<p>“Em alguns casos as tendências não são identificadas de modo fácil, nesses casos, o bom</p>	<p>“Professor, aqui, sugerimos a seguinte reescrita para este período, a fim de torná-lo mais coeso. Por favor, verifique-a e</p>	

<p>planejamento torna-se mais difícil. Muitos executivos ou subestimam ou quase não vêm a tempo o significado da inflação quando ela está acelerada, quando tem aumento nas taxas de juros ou na crise energética dos últimos anos. Nesses casos esses sujeitos não estão preparados pro novo mercado e por isso não dão conta nem desse mercado nem das modificações dos materiais ou dos custos crescentes que surgem”.</p> <p>(Professor B)</p>	<p><i> diga se aprova”.</i></p> <p><u>Sugestão de Reescrita:</u> “Quando as tendências não são facilmente identificadas, o bom planejamento torna-se mais difícil. Muitos executivos subestimam, ou não percebem a tempo, o significado da inflação acelerada, do aumento nas taxas de juros e da crise energética dos últimos anos. Tais comportamentos resultam do fato de que esses sujeitos não estão preparados para o novo mercado, para as modificações dos materiais e para os custos crescentes que surgem”.</p> <p>(Núcleo de Revisão Linguística)</p>	<p>“Ok. <i>Aprovado!</i> Obrigado”.</p> <p>(Professor B)</p>
--	--	--

Exemplo 3

Parágrafo Escrito pelo Professor B	Comentário Realizado pelo Núcleo	Retorno do Professor B ao Comentário
<p>“O orçamento geral de uma companhia representa a soma total das receitas e despesas, com os resultados de lucro ou prejuízo, e os orçamentos dos itens principais do balanço, tais como caixa e despesas de capital”.</p> <p>(Professor B)</p>	<p><i>“Professor, neste caso, ficamos em dúvida se a soma que representa o orçamento geral, inclui, além das receitas e despesas, o orçamento dos itens principais do balanço. Seria isso mesmo?”</i></p> <p>(Núcleo de Revisão Linguística) [grifos do Núcleo]</p>	<p><i>“Está certo assim, são documentos de natureza diferentes, um é financeiro e o outro é econômico. Está em “ECONOMEZ” e eles já têm que entender desta forma”.</i></p> <p>(Professor B)</p>

Exemplo 4

Parágrafo Escrito pelo Professor B	Comentário Realizado pelo Núcleo	Retorno do Professor B ao Comentário
<p>“Planejamento Estratégico é o <u>processo</u> através do qual a empresa se <u>mobiliza</u> para</p>	<p><i>“Professor, sugerimos que insira um esclarecimento para que o leitor compreenda melhor</i></p>	<p><i>“Não compreendi a colocação de vocês. A partir do conceito acima,</i></p>

<p>atingir o sucesso e <u>construir seu futuro</u>, por meio de um <u>comportamento proativo</u>, considerando o <u>ambiente</u> atual e o futuro.</p> <p>I. Processo: [explicação do item] II. Mobiliza: [explicação do item] III. Construir o futuro: [explicação do item] IV. Comportamento proativo: [explicação item] V. Ambiente [explicação do item]”.</p> <p>(Professor B)</p>	<p><i>a relação entre a definição de Planejamento Estratégico e os itens (I a V) que são desenvolvidos na sequência. O que acha?”</i></p> <p>(Núcleo de Revisão Linguística)</p>	<p><i>foram pinçados termos “chave”, os quais foram devidamente definidos individualmente, abaixo. Para deixar a relação mais evidente, sublinhei então os termos agora e prefiro que fique deste modo. Tudo bem? O que acham?”</i></p> <p>(Professor B)</p>
--	--	--

Os exemplos apresentados comprovam os dizeres do Professor B na correspondência eletrônica dirigida ao Núcleo, assim como enfatizam a importância da construção coletiva do trabalho entre os interlocutores envolvidos no processo de produção de material da SEaD/FURG. Antes de analisá-los, no entanto, vamos esclarecer que, quando o Professor B agradece à equipe de revisão pelas referências, na primeira linha do seu *e-mail*: “*Olá pessoal, obrigado pelas referências*”, ele está se reportando ao fato de que, em seu texto, algumas citações estavam incompletas ou apresentavam problemas de concordância e/ou digitação. Por isso, nesses casos, o Núcleo escreveu comentários, orientando o docente a visitar as referências bibliográficas por ele consultadas para confirmar se as transcrições do professor estavam corretas ou se realmente apresentavam problemas, tal como supunha o Núcleo.

Então, após verificar os comentários do Núcleo sobre as citações, o Professor B confirmou que era ele quem havia cometido equívocos ao transcrevê-las, esquecendo-se de determinados trechos ou de outras informações, como o ano e a página por exemplo. Tendo em vista que vários comentários tratavam deste assunto, por esse motivo, o docente iniciou seu *e-mail* agradecendo ao Núcleo pelas “referências”.

Retornando aos exemplos expostos, enfatizamos que os expusemos porque eles ilustram as colocações que embasam o enunciado produzido pelo Professor B. O Exemplo 1 apresentado confirma a nossa assertiva de que este diálogo expõe um caso de *acolhimento de sugestões* pelo docente, uma vez que ele admite a relevância do apontamento realizado pelo Núcleo de Revisão e opta por inserir uma nota de rodapé a fim de fornecer ao leitor uma

informação mencionada no corpo do texto, que poderia ser desconhecida daquele e, em consequência, prejudicar a progressão da leitura.

O Exemplo 2, por sua vez, demonstra uma sugestão de reescrita do período pelo Núcleo de Revisão Linguística, a qual é aceita pelo Professor B, seguida da explicitação de um agradecimento por parte deste “*Ok. Aprovado! Obrigado*” (Professor B). Neste caso, não só observamos o ato enunciativo *agradecimento*, como também podemos vislumbrar uma possível relação deste diálogo com o que fora travado entre o Núcleo e o Professor A. Isto porque a equipe de revisão, ao contrário do que ocorreu no texto do Professor A, não fez uma reescrita direta no material do docente B, mas sim uma proposta de reelaboração do período dentro do comentário escrito para o Professor B, à parte do corpo do texto. Tal abordagem ao interlocutor é acompanhada de uma explicação que justifica a sugestão do Núcleo: “*Professor, aqui, sugerimos a seguinte reescrita para este período, a fim de torná-lo mais coeso. Por favor, verifique-a e diga se aprova*” (Núcleo de Revisão Linguística).

De acordo com o exposto, podemos verificar que o Núcleo parece procurar aqui reparar as situações que podem ter causado tensão com o Professor A e a discordância da proposta de trabalho realizada no material que analisamos com o diálogo apresentado no item anterior. Na busca dessa reparação, a equipe de revisores, no diálogo estabelecido com o Professor B, esforça-se por explicar ao autor o motivo da proposta de reescrita feita, assim como por deixá-la fora do corpo do texto para proporcionar ao docente uma comparação nas duas escritas (a dele próprio e a do Núcleo) de modo mais fácil.

Em outras palavras, o Núcleo parece indicar que esteve repensando sua prática, principalmente a respeito de determinados modos de agir, tendo buscado evitar que situações de conflito, como a que ocorreu com o Professor A, se repetissem. Tal como prevêm os analistas da atividade, neste segundo exemplo que mostramos, podemos visualizar que o Núcleo buscou, a partir de experiências passadas, renormalizar o trabalho realizado a partir de experiências concretas em sua realização.

O Exemplo 3 explica o seguinte trecho colocado no *e-mail* do Professor B “*outras [observações – grifos nossos], creio que por ser em uma linguagem técnica deve permanecer como está*”. Trata-se do retorno a um questionamento lançado pelo Núcleo quanto à repetição da palavra “*orçamento*”, pergunta esta esclarecida pelo docente, a partir da explicação de que, embora o vocábulo seja o mesmo, ele é usado com conceitos distintos e, por isso, o período

deve permanecer como está: *“Está certo assim, são documentos de natureza diferentes, um é financeiro e o outro é econômico”* (Professor B). Além disso, o docente elucida ao Núcleo a sua preocupação com o leitor final, pois segundo afirma o Professor B, ele sabe que o seu aluno já deverá ter os subsídios necessários para compreender o que está escrito, tendo em vista o momento do curso em que a disciplina deste docente se encontra. Por isso, ele afirma: *“Está em ‘ECONOMEZ’ e eles já têm que entender desta forma”* (Professor B).

O Exemplo 4 indica o estabelecimento de uma espécie de acordo entre o Núcleo e o Professor B, pois, ainda que o docente não tenha aceitado o questionamento da equipe de revisão, ele busca encontrar uma solução para tornar a relação entre o parágrafo e os itens que o seguem o mais clara possível ao leitor: *“Para deixar a relação mais evidente, sublinhei então os termos agora e prefiro que fique deste modo”* (Professor B). Ademais, podemos ver ainda neste exemplo uma relação de confiança e reciprocidade que começa a se estabelecer entre os interlocutores, já que o docente pede a opinião do Núcleo, algo que não teria necessariamente de fazer: *“Tudo bem? O que acham?”* (Professor B).

Diante dos dados expostos até agora neste capítulo, podemos observar que, embora os interlocutores analisados estivessem tratando de uma mesma atividade, os diálogos apresentados mostraram distintos modos de conceber e de realizar um dado trabalho, bem como a emergência de diferentes tons enunciativos sobre a forma de compreendê-lo. Apesar de se tratar de um mesmo evento, isto é, o envio de material didático ao Núcleo de Revisão Linguística da SEaD, o modo como as situações foram conduzidas pelos enunciadores pode ter sido determinante para a manifestação do tom enunciativo dos *e-mails* que analisamos.

Vimos ainda que a relação entre o Professor B e o Núcleo se deu por meio de um diálogo mais claramente cooperativo, estando presente o reforço de pontos de vista que, em sua maioria, estão em acordo com os modos de compreender tanto da equipe de revisão quanto do Professor B, diferentemente do que percebemos no primeiro diálogo analisado. Pudemos observar também que uma sugestão de reescrita de um determinado parágrafo foi aceita pelo Professor B sem qualquer contestação, ao passo que uma troca lexical foi recusada pelo Professor A. Tais constatações não significam que o Professor B esteja mais (ou menos) preocupado do que o A com relação ao processo de produção do material, bem como com o aluno da EaD/FURG, mas sim que o docente A demonstra ter um posicionamento distinto do B quanto à atividade de revisão realizada em seu texto, e saber lidar com esses distintos

modos de percepção é um importante constituinte da complexidade do trabalho do revisor, como mostramos nos dois diálogos selecionados.

A atitude do Professor A, por exemplo, talvez possa ser justificada em função de que o acento de valor do Núcleo na correspondência eletrônica encaminhada ao Professor B também foi diferente do presente na “Interação A”. Em outras palavras, o teor discursivo do diálogo estabelecido com o Professor B nos dá a possibilidade de conjecturar que a maneira como o interlocutor é abordado durante a escrita de um comentário por parte do Núcleo mantém algum grau de relação com o tom da sua posição-resposta.

Assim sendo, definir a tarefa previamente entre os interlocutores, tal como propôs Hayes et al (1987, apud OLIVEIRA, 2010), pode auxiliar no desenvolvimento da atividade, bem como evitar o surgimento de situações de conflito, já que o estabelecimento de um acordo é elemento imprescindível para que o trabalho se desenvolva produtivamente. Disso decorre, portanto, a importância permanente do diálogo entre os diversos atores do trabalho, a fim de que a troca de pontos de vista assim como de modos distintos de apreender a realidade possibilitem a construção de um trabalho colaborativo.

A seguir, passamos à análise das respostas dos dois revisores ao questionário que lhes aplicamos. Pretendemos, com essas perguntas, como foi dito, verificar de que maneira este ator do trabalho compreende o seu papel e a atividade que realiza na SEaD/FURG.

4.2 O ATOR DO TRABALHO EM FOCO: ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Apresentamos aqui as respostas ao questionário aplicado aos dois revisores da SEaD/FURG e sua análise comparativa.

Respostas do Revisor A

Primeira Pergunta do Questionário	Resposta do Revisor A
	<p><i>“Enquanto revisor da SEaD/FURG, observo que a relação estabelecida com os professores elaboradores de material didático geralmente é harmônica. Todavia, como nosso trabalho é realizado</i></p>

<p>Como descreves a tua relação enquanto revisor da SEaD/FURG com os professores elaboradores de material didático para a EaD/FURG?</p>	<p><i>de forma colaborativa e sempre se dá no âmbito da sugestão, sinto que, muitas vezes, ele fica desprestigiado e em vão, pois, em alguns casos, levamos semanas para revisar um material no intuito de deixá-lo mais compreensível ao aluno e, em razão do professor não compreender a relevância de nosso trabalho, ele não contempla grande parte do que foi sugerido por nós. Afirmo isto, pois alguns professores demonstram descaso ao não aceitarem e ignorarem a atividade que desenvolvemos com tanto esmero. Nesse sentido, percebo que esses professores, provavelmente, não se importam com a qualidade do material que chega ao aluno da EaD e, conseqüentemente, com o profissional que estão formando” (Revisor A).</i></p>
---	---

Esta questão inicial teve por finalidade constatar o modo como o revisor percebe a sua atividade, bem como a maneira como se desenvolve a sua relação com os docentes com os quais ele trabalha. Percebemos na resposta do Revisor A, primeiramente, que ele trata a sua relação enquanto revisor com os demais atores diretos do processo, isto é, os professores, como algo que normalmente ocorre de modo harmônico: “*Enquanto revisor da SEaD/FURG, observo que a relação estabelecida com os professores elaboradores de material didático geralmente é harmônica*” (Revisor A). Segundo o Revisor A, esse equilíbrio nas relações do trabalho só é quebrado no momento em que a atividade é ignorada pelo professor (como veremos adiante), o que faz com que o trabalho do revisor, na opinião dele, seja “[...] *desprestigiado e em vão, pois, em alguns casos, levamos semanas para revisar um material no intuito de deixá-lo mais compreensível ao aluno e, em razão do professor não compreender a relevância de nosso trabalho, ele não contempla grande parte do que foi sugerido por nós*” (Revisor A).

Podemos perceber, através do relato do Revisor A, que, embora admita que o tipo de relação que prepondera na interlocução entre equipe de revisão e professor seja de harmonia, este revisor foca a sua resposta nas vezes em que a atividade não se desenvolve com uma relação harmônica. Assim, o Revisor A enfatiza o seu descontentamento com relação aos

Professores, sentimento este justificado pelo fato de que, em determinadas ocasiões, as propostas feitas para os textos não são aceitas pelos docentes. Desse modo, podemos visualizar que o Revisor A centra a sua resposta à questão inicial do questionário na sua insatisfação resultante das vezes em que há uma espécie de silenciamento por parte dos professores com relação ao trabalho realizado pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD. As seguintes marcas discursivas podem mostrar essas considerações: “[...] *alguns professores demonstram descaso ao não aceitarem e ignorarem a atividade que desenvolvemos com tanto esmero*” (Revisor A).

Bakhtin (1992) afirmou que “Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta)” (p.356). A resposta do Revisor A nos permite traçar um paralelo com essa citação, uma vez que, para esse profissional da revisão, demonstrar descaso com o trabalho realizado pelo Núcleo fica muito próximo de não ser responsivo a ele, de ignorá-lo, ou seja, significa agir como se a atividade da equipe de revisão não existisse ainda que ela leve um bom tempo para ser realizada, conforme ele afirma: “... *em alguns casos, levamos semanas para revisar um material no intuito de deixá-lo mais compreensível ao aluno*” (Revisor A).

A partir da resposta analisada, podemos perceber ainda que essa não valorização do trabalho do revisor não é aceita pelo Revisor A, já que, em sua opinião, a atividade é feita de modo cooperativo, e por isso deve, no mínimo, ser considerada pelo Professor: “*nosso trabalho é realizado de forma colaborativa e sempre se dá no âmbito da sugestão*” (Revisor A). O descontentamento do Revisor A com essa não consideração também fica claro no trecho: “[...] *percebo que esses professores, provavelmente, não se importam com a qualidade do material que chega ao aluno da EaD e, conseqüentemente, com o profissional que estão formando*” (Revisor A).

Clot (2001) afirmou que os fracassos para a realização do trabalho também fazem parte do real da atividade, cabendo ao ator do trabalho saber lidar com eles. No trecho exposto acima, vemos que o Revisor A, ao expressar a sua indignação com alguns professores, está expressando a sua dificuldade de lidar com um empecilho à realização do seu trabalho, o não reconhecimento deste, algo que lhe traz sofrimento, o que nos termos de Clot (2006, p. 9-10), recebe o nome de “atividade contrariada”, uma “amputação do poder de agir”, algo que o ator do trabalho tem de superar a fim de “transformar seu vivido em recurso de vivência de uma

nova experiência”. Nesse sentido, espaços e instrumentos, tal como o questionário, que permitam ao trabalhador demonstrar o que sente (inclusive aquilo que sente, mas de que não tem consciência clara no curso da realização da atividade), podem ser fundamentais para se poder dialogar e buscar alternativas que auxiliem na resolução de situações de conflito e estresse profissional, como propõe a Clínica da Atividade.

A resposta do Revisor A para a segunda questão lançada segue abaixo:

Segunda Pergunta do Questionário	Resposta do Revisor A
<p>Na apresentação do “Fluxograma da Produção de Material”, as atividades do revisor aparecem divididas em “contribuições”, “sugestões” e “adequações gramaticais”. Sendo assim, pedimos que digas o que cada uma delas significa em teu trabalho, bem como que respondas se elas resumem toda a atividade realizada pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD/FURG ou se há outras etapas ou ações na atividade. Em caso afirmativo a este último questionamento, quais seriam essas etapas?</p>	<p><i>“A atividade que realizamos vai além do que é apresentado no Fluxograma da Produção de Material, uma vez que, além de contribuir/sugerir e adequar gramaticalmente os textos produzidos para a EaD, temos a responsabilidade de nos gerir e promover oficinas de produção de material. No que tange às atividades descritas no Fluxograma, entendo que as “contribuições” e as “sugestões” são indissociáveis, pois todas “contribuições” que realizamos se dão através de “sugestões” e todas as “sugestões” realizadas considero “contribuições” para produção do professor. As “adequações gramaticais” realizamos no corpo do texto, não sendo necessário sinalizar ao professor tais modificações” (Revisor A).</i></p>

Como já dissemos, aplicamos esta segunda questão visando verificar a diferença entre a atividade prescrita e a atividade realizada, a fim de chegar a uma descrição próxima do real da atividade. A resposta do Revisor A ao segundo questionamento inicia com o esclarecimento de que a atividade realizada pelos profissionais do Núcleo de Revisão da SEaD vai além do que o fluxograma supõe: “A atividade que realizamos vai além do que é apresentado no Fluxograma da Produção de Material, uma vez que, além de

contribuir/sugerir e adequar gramaticalmente os textos produzidos para a EaD, temos a responsabilidade de nos gerir e promover oficinas³⁶ de produção de material” (Revisor A).

Assim, observamos que o revisor descreve sua atividade como não circunscrita ao âmbito do texto, mas sim se relaciona a questões organizacionais (gerir a atividade) e à apresentação de oficinas aos demais atores da EaD/FURG. O Revisor A revela que a atividade realizada ultrapassa a atividade prescrita no Fluxograma, bem como a descrição oficial das ações que constituem sua atividade.

Quanto aos itens expostos no fluxograma, o Revisor A explica mais especificamente: *“No que tange às atividades descritas no Fluxograma, entendo que as ‘contribuições’ e as ‘sugestões’ são indissociáveis, pois todas ‘contribuições’ que realizamos se dão através de ‘sugestões’ e todas as ‘sugestões’ realizadas considero ‘contribuições’ para produção do professor. As ‘adequações gramaticais’ realizamos no corpo do texto, não sendo necessário sinalizar ao professor tais modificações”*. Esta afirmação do Revisor A nos permite observar, primeiramente, a prática adotada pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD de não reescrever a produção textual do professor, mas fazer sugestões de reescrita.

Ademais, a última parte escrita por esse revisor para a segunda indagação nos possibilita visualizar ainda uma ratificação da resposta dada por este profissional à questão inicial do questionário. Fazemos tal afirmação porque, no momento em que o Revisor A coloca as “sugestões” e “contribuições” como elementos inseparáveis, ele confirma que compreende a sua atividade como aquela que sempre se realiza no sentido de contribuir com o trabalho do docente e, justamente por isso, o Revisor A demonstra, na primeira questão, não entender/aceitar como o docente pode desconsiderar algo que tende a auxiliar no resultado final de sua escrita, uma vez que *“todas as ‘sugestões’ realizadas considero ‘contribuições’ para produção do professor”* (Revisor A).

Por fim, o Revisor A confirma que as adequações gramaticais não fazem parte dos diálogos entre o Núcleo e os Professores, já que elas são realizadas diretamente nas produções textuais, conforme havíamos exposto em nosso segundo capítulo, quando tratamos da constituição geral do trabalho realizado pela equipe de revisão da SEaD.

³⁶ Estas oficinas a que o Revisor A se refere são ministradas pelos revisores para os tutores da EaD FURG, geralmente, nos encontros de Capacitação Continuada para Tutores, os quais acontecem a cada início e término de semestre.

A seguir, apresentamos a resposta do Revisor A à questão 3:

Terceira Pergunta do Questionário	Resposta do Revisor A
<p>Como caracterizarias o tutor e o aluno da EaD no desenvolvimento da tua atividade, uma vez que eles são os leitores, mediador e final, respectivamente, do material revisado pelo Núcleo em que atuas?</p>	<p><i>“No processo de revisão de material, atualmente, preocupamo-nos mais com a qualidade daquilo que chega ao aluno e, por isso, ao revisar um texto, procuro esmiuçar, sempre que possível, os assuntos tratados no material, uma vez que, por não conhecer esse aluno e o contexto em que ele está inserido, desconheço seus conhecimentos prévios. Nessa perspectiva, nossa equipe visa, constantemente, potencializar a inteligibilidade e a qualidade dos materiais produzidos para facilitar o processo de aprendizagem do aluno da EaD”</i> (Revisor A).</p>

Esta pergunta foi por nós elaborada com o objetivo de proporcionar ao revisor expor que tipo de interlocutor presumido perpassa o desenvolvimento da sua atividade de trabalho, bem como perceber de que maneira este trabalhador pretende auxiliar na compreensão do leitor mediador (o tutor) e final (o aluno) da EaD. Com o retorno do Revisor A, podemos perceber, inicialmente, que o leitor mediador, ou seja, o tutor de EaD, não chega a ser considerado pelo profissional de revisão, já que este sequer é mencionado na resposta do revisor.

O centro da atividade do revisor é o aluno da EaD, conforme o seguinte trecho demonstra: *“No processo de revisão de material, atualmente, preocupamo-nos mais com a qualidade daquilo que chega ao aluno e, por isso, ao revisar um texto, procuro esmiuçar, sempre que possível, os assuntos tratados no material, uma vez que, por não conhecer esse aluno e o contexto em que ele está inserido, desconheço seus conhecimentos prévios”* (Revisor A). Embora admita não saber quem é o seu leitor presumido, o Revisor A mostra que isto não é motivo para a atividade não ser realizada visando ao melhor para este leitor, uma vez que ele, na condição de revisor, busca auxiliar o autor da escrita a deixar a produção

o mais clara possível, a fim de “*potencializar a inteligibilidade e a qualidade dos materiais produzidos para facilitar o processo de aprendizagem do aluno da EaD*” (Revisor A).

Na sequência, trazemos as respostas do Revisor B, a fim de que possamos identificar de que modo dois distintos atores da mesma atividade compreendem o seu fazer e as relações que se estabelecem no decorrer de seus trabalhos. Tal como no caso anterior, começamos pela primeira questão de nosso instrumento.

Respostas do Revisor B

Primeira Pergunta do Questionário	Resposta do Revisor B
<p>Como descreves a tua relação enquanto revisor da SEaD/FURG com os professores elaboradores de material didático para a EaD/FURG?</p>	<p><i>“De modo geral, minha relação com os referidos professores é bastante harmoniosa. Majoritariamente, os professores são bastante receptivos ao trabalho desempenhado pela equipe, ainda que, muitas vezes, este frustrate a expectativa inicial dos professores com relação à atividade de Revisão. Esta frustração se manifesta no fato de que alguns parecem esperar, inicialmente, que façamos apenas “correções” gramaticais, mas, ao perceberem que o trabalho da equipe contempla diversos outros aspectos, mostram-se surpresos. Na maioria das vezes, esta surpresa se revela positiva, por meio de comentários que reconhecem e felicitam a equipe, mas é evidente que há casos de descontentamento, ainda que estes sejam raros”</i> (Revisor B).</p>

Ao observarmos a resposta do Revisor B para a primeira questão lançada, podemos perceber, inicialmente, que esta réplica, de maneira geral, aproxima-se da elaborada pelo Revisor A. Tal proximidade se deve ao fato de que ambos os profissionais destacam o fato de a relação entre o Núcleo de Revisão Linguística da SEaD e os professores que nela atuam ocorrer de modo harmônico: “*De modo geral, minha relação com os referidos professores é bastante harmoniosa*” (Revisor B). Observamos que, como se trata de uma descrição pessoal

do ator, ele usa a primeira pessoa, embora a comunicação do Núcleo com os professores sempre ocorra em nome do coletivo de trabalho.

No entanto, ao analisarmos o restante do discurso produzido pelo Revisor B, verificamos uma diferença com relação ao que diz o Revisor A também nesta primeira pergunta do questionário. Essa distinção está no foco do texto elaborado pelo Revisor B para responder à primeira questão, o qual tem como centro o destaque às relações bem sucedidas entre a equipe de revisão e os professores da SEaD, tal como o trecho a seguir pode comprovar: *“Majoritariamente, os professores são bastante receptivos ao trabalho desempenhado pela equipe”* (Revisor B). Observa-se que, nesse caso, o Revisor fala em termos do coletivo: “equipe”.

Vimos que, embora o Revisor A tenha admitido em sua resposta que a relação com os professores geralmente é harmônica, ele deu um destaque maior a sua insatisfação com as vezes em que essa harmonia é quebrada, o que ocorre, segundo ele, em função de alguns docentes ignorarem a atividade de trabalho realizada pela equipe de revisão. Ao lermos a resposta do Revisor B, vemos, então, justamente uma ênfase no sentido oposto do retorno de seu colega, embora o Revisor B também reconheça que nem todos os professores com os quais trabalha participam da relação harmônica relatada: *“mas é evidente que há casos de descontentamento, ainda que estes sejam raros”* (Revisor B). Ao contrário do anterior, este profissional da revisão focaliza a sua escrita na explicação de como o trabalho realizado pelo Núcleo de Revisão da SEaD tende a surpreender positivamente a maioria dos seus interlocutores diretos, os docentes da EaD: *“Na maioria das vezes, esta surpresa se revela positiva, por meio de comentários que reconhecem e felicitam a equipe”* (Revisor B).

Esta distinção entre as duas respostas quanto à escolha do foco dado aos dois revisores da SEaD pode demonstrar também que refletir sobre uma mesma tarefa, em um contexto idêntico, da parte de atores de uma dada atividade revela o papel singular do sujeito na forma de compreender as situações de trabalho pelas quais passa. Nesse sentido, cabe-nos resgatar a explicação de Clot (2008) a respeito do Coletivo de Trabalho, o qual, na opinião do autor, não é formado porque um grupo de profissionais que trabalha junto concorda o tempo todo com as visões e os posicionamentos de todos os integrantes de tal coletivo, mas sim porque também faz parte do Coletivo de Trabalho a existência de conflitos e pontos de discordância, sobre os

quais é válido dialogar, a fim de se atingir um consenso, provisório que seja, e em constante negociação, que auxilie no desenvolvimento da atividade que realizam.

Ainda que não tenhamos exatamente um conflito ou uma discordância nesta primeira resposta dos revisores analisada, observamos ênfases distintas para a mesma questão, o que igualmente faz parte do Coletivo de Trabalho. A ênfase do Revisor A recai sobre a atividade contrariada, ao passo que a resposta do Revisor B destaca o aspecto colaborativo, mas há entre eles, naturalmente, pontos essenciais de convergência.

A resposta do Revisor B para a segunda pergunta do questionário segue abaixo:

Segunda Pergunta do Questionário	Resposta do Revisor B
<p>Na apresentação do “Fluxograma da Produção de Material”, as atividades do revisor aparecem divididas em “contribuições”, “sugestões” e “adequações gramaticais”. Sendo assim, pedimos que digas o que entendes que cada uma delas significa em teu trabalho, bem como que respondas se elas resumem toda a atividade realizada pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD/FURG ou se há outras etapas ou ações na atividade. Em caso afirmativo a este último questionamento, quais seriam essas etapas?</p>	<p><i>“Quando propusemos este molde de fluxograma, entendemos que as alterações feitas pela equipe acontecem em três diferentes níveis escalares, começando por adequações gramaticais, seguidas de contribuições e, após, sugestões. Este critério escalar é baseado na natureza das modificações realizadas pela equipe, indo da que menos interfere (adequações gramaticais) até a que, em princípio, intervém com maior profundidade no(s) sentido(s) do texto (sugestões). Este fluxograma foi proposto para fins didáticos, no sentido de informar aos professores o modo como funciona o trabalho da equipe. Acredito, porém, que a distinção, sobretudo entre as duas últimas, é bastante difícil e até um tanto artificial, pois há, na prática, pouca diferença entre elas.</i></p> <p><i>Por contribuições, entendo as intervenções que realizamos livremente, ou seja, aquelas que julgamos que não necessitam do aval expresso do professor para serem feitas. No que tange a este aspecto, elas não diferem das adequações gramaticais, pois estas também são feitas sem o pedido de consentimento ao professor. Entretanto, a meu ver, ambas se diferenciam na medida em que a</i></p>

	<p><i>primeira é feita com os objetivos de tornar o texto mais claro, potencializar a capacidade informacional, desfazer possíveis ambiguidades, etc. Subjaz a esta prática um julgamento do revisor, o qual é bastante subjetivo e pode variar de acordo com a leitura de cada um e também pode ir de encontro com a autoria do professor, diferente das alterações de ordem gramatical, as quais são feitas com o objetivo de corresponder às prescrições da gramática normativa e não interferem com tanta intensidade no(s) sentido(s) do texto. Já no que diz respeito às sugestões, estas são motivadas por razões idênticas às relativas às contribuições, mas com a diferença de que, quando julgamos que a alteração que indicamos ser necessária pode interferir no sentido do texto de modo que o autor possa discordar, fazemos uma sugestão que está sujeita à aprovação do autor.</i></p> <p><i>Com relação às atividades desempenhadas pelo Núcleo, estas não são as únicas, mas talvez as principais, por serem as mais realizadas. A equipe também participa de reuniões e eventos de capacitação, assim como organiza oficinas” (Revisor B).</i></p>
--	--

Através do retorno detalhado do Revisor B ao nosso segundo questionamento, destacamos, primeiramente, o fato de que há uma concordância com a resposta do Revisor A na mesma questão, no que diz respeito à enumeração das atividades desempenhas pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD. Tal acordo se dá em razão de os dois profissionais esclarecerem que o trabalho realizado não se limita ao previsto e prescrito no Fluxograma da produção de material, ainda que este, de acordo com o Revisor B, seja o que reúne as principais atividades da equipe: “*Com relação às atividades desempenhadas pelo Núcleo, estas não são as únicas, mas talvez as principais, por serem as mais realizadas*” (Revisor B).

Além disso, enquanto o Revisor A cita a realização de oficinas e o fato de que cada profissional é responsável por cuidar da gestão do grupo, o Revisor B soma à organização de

oficinas as participações em reuniões e em eventos de capacitação, conforme o seguinte trecho demonstra: “*A equipe também participa de reuniões e eventos de capacitação, assim como organiza oficinas*” (Revisor B).

Já com relação aos itens presentes no fluxograma, o Revisor B, em um momento inicial, parece discordar do Revisor A, tendo em vista que coloca as três realizações do Núcleo em distintos níveis: “*Quando propusemos este molde de fluxograma, entendemos que as alterações feitas pela equipe acontecem em três diferentes níveis escalares, começando por adequações gramaticais, seguidas de contribuições e, após, sugestões*” (Revisor B), ao passo que o Revisor B coloca as “contribuições” e as “sugestões” como sendo elementos indissociáveis.

Todavia, os níveis expostos pelo Revisor B não são simples, uma vez que, no momento em que ele busca explicar melhor cada um deles, o Revisor A admite a dificuldade em separá-los, na descrição do Fluxograma, posto que as “contribuições” e as “sugestões” são definições muito próximas, separadas mais em função de uma finalidade didática, isto é, para mostrar aos docentes como a atividade do Núcleo de Revisão acontece, e não propriamente para prescrever aos revisores como agir no exercício da atividade: “*Este fluxograma foi proposto para fins didáticos, no sentido de informar aos professores o modo como funciona o trabalho da equipe. Acredito, porém, que a distinção, sobretudo entre as duas últimas [contribuições e sugestões], é bastante difícil e até um tanto artificial, pois há, na prática, pouca diferença entre elas*” (Revisor B).

O Revisor B evidencia, em um âmbito geral, a explicação de cada um dos itens, tendo em vista que expõe que “*Este critério escalar [de constituição dos itens – inserção nossa] é baseado na natureza das modificações realizadas pela equipe, indo da que menos interfere (adequações gramaticais) até a que, em princípio, intervém com maior profundidade no(s) sentido(s) do texto (sugestões)*” (Revisor B). Porém, embora complementemente esse esclarecimento com outras colocações, o Revisor ratifica a natureza híbrida que constitui a definição das “contribuições” realizadas pelo Núcleo de Revisão Linguística, já que ora elas se aproximam das “adequações gramaticais”, pois, tal como estas, ele não é sinalizado ao autor do texto, ora estão mais próximas das “sugestões”, pois visam, assim como estas, tornar o texto mais claro ao leitor final. As marcas discursivas que comprovam as respectivas colocações são principalmente as seguintes: “*elas [as contribuições – inserção nossa] não diferem das*

adequações gramaticais, pois estas também são feitas sem o pedido de consentimento ao professor”; *“a primeira [referindo-se às contribuições] é feita com os objetivos de tornar o texto mais claro, potencializar a capacidade informacional, desfazer possíveis ambiguidades, etc.”*, o que faz com que as sugestões sejam *“motivadas por razões idênticas às contribuições”* (Revisor B).

Conforme expusemos no capítulo do referencial teórico, Clot (s/d) afirmou que, quando o ator do trabalho precisa justificar ao pesquisador uma dada maneira de realizar a sua atividade, é comum a emergência de um conflito interno, pois o trabalhador busca na constituição do Coletivo de Trabalho os subsídios que embasem a explicação do seu fazer. Na réplica do Revisor B para a segunda questão, é possível visualizarmos algo que poderíamos aproximar desse conflito interno, já que a certeza inicial do profissional com relação ao seu entendimento de que as “contribuições” não precisam ser sinalizadas ao autor do texto parece ficar um tanto fragilizada no momento em que ele afirma que essa compreensão é tão subjetiva como qualquer outro exame advindo do revisor, tal como demonstra o seguinte trecho: *“Subjaz a esta prática um julgamento do revisor, o qual é bastante subjetivo e pode variar de acordo com a leitura de cada um e também pode ir de encontro com a autoria do professor”* (Revisor B).

Se, em um primeiro momento, o Revisor B demonstra certeza ao afirmar que entende as “contribuições” como sendo *“as intervenções realizadas livremente, ou seja, aquelas que julgamos que não necessitam do aval do professor para serem feitas”* (Revisor B) e, posteriormente, admite que esse julgamento é algo subjetivo, podendo variar de profissional a profissional, é possível que cogitemos, então, de que isso revela a existência de uma tensão interna na tentativa de explicar a sua atividade cotidiana, sobre a qual, provavelmente, o revisor não costuma refletir tão minuciosamente. Na verdade, é possível que ele sinta a tensão, mas não a explicita, uma vez que pensar sobre a atividade nesses termos não é parte do cotidiano da realização da atividade. Mas é sua reflexão, orientada pela pergunta do questionário, que o leva a explicitar o conflito.

Sobre essa segunda pergunta respondida pelos dois profissionais da SEaD, cabe-nos relatar inclusive que ambos os revisores, quando nos devolveram seus questionários, comentaram conosco a respeito da dificuldade que encontraram para elaborar uma resposta ao nosso segundo questionamento. Através de modos de dizer distintos, os dois revisores (A e B)

afirmaram que, cotidianamente, o fluxograma costuma ser algo tão natural e internalizado para os profissionais do Núcleo que refletir separadamente sobre cada um dos itens que o constituem mostrou ser uma atividade complexa.

A resposta do Revisor B à terceira pergunta de nosso questionário está exposta a seguir:

Terceira Pergunta do Questionário	Resposta do Revisor B
Como caracterizarias o tutor e o aluno da EaD no desenvolvimento da tua atividade, uma vez que eles são os leitores, mediador e final, respectivamente, do material revisado pelo Núcleo em que atuas?	<i>“Não temos relação direta com estes atores. Entretanto, com relação aos alunos, estes sempre são o horizonte de preocupação do meu trabalho. Todas as intervenções que realizo em um texto vão ao encontro de deixá-lo compreensível e promotor de aprendizagem para o leitor final”</i> (Revisor B).

A réplica do Revisor B para o último questionamento que elaboramos apresenta vários pontos em comuns com o retorno dado pelo Revisor A para a mesma pergunta. Em primeiro lugar, podemos perceber nas respostas dos dois revisores que o tutor não é mencionado. Isto nos permite cogitar que o outro leitor intermediário entre o material elaborado pelo professor e o aluno da EaD, o tutor, não é levado diretamente em consideração no desenvolvimento da atividade dos revisores, a não ser quando os Revisores mencionam a elaboração de oficinas³⁷ e, mesmo assim, o tutor aparece indiretamente, já que eles não mencionam oficinas para tutores, mas sim “oficinas de produção de material” (Revisor A) ou apenas “oficinas” (Revisor B).

Em vista disso, enfatizamos outro ponto relevante deste estudo, que talvez possa contribuir para despertar o interesse dos trabalhadores da atividade de revisão da SEaD/FURG em começar a considerar em seu trabalho o tutor e a relação deste com os alunos a respeito do material didático que lhes é disponibilizado. Do mesmo modo, pode ser que ele venha possa

³⁷ Conforme esclarecemos em nota, as oficinas de Produção de Material são ministradas aos Tutores da EaD/FURG em um ou dois encontros semestralmente, pelos Profissionais da Revisão. Assim, o foco destas ocasiões é auxiliar o Tutor na correção e no modo como ele pode elaborar o retorno às atividades dos alunos, sobretudo na construção de comentários que digam respeito à produção escrita dos acadêmicos, o que é bastante comum.

auxiliar no estabelecimento de um diálogo mais efetivo entre os revisores e o tutores, já que os dois partilham de posições intermediárias entre os professores e os alunos da modalidade de Educação a Distância.

Nesta resposta do Revisor B, observamos outro ponto de convergência com o Revisor A, o fato de que o aluno é o norte do trabalho realizado pelo Núcleo: “*com relação aos alunos, estes sempre são o horizonte de preocupação do meu trabalho*” (Revisor B). Assim, os dois profissionais da revisão consultados em nossa pesquisa evidenciam que o seu fazer na situação de trabalho busca melhorar a apresentação final do texto, ou seja, auxiliar o professor a produzir um texto final mais adequado ao perfil presumido do aluno da EaD: “*Todas as intervenções que realizo em um texto vão ao encontro de deixá-lo compreensível e promotor de aprendizagem para o leitor final*” (Revisor B), contribuição esta advinda de um intenso diálogo estabelecido com o autor do material, tal como mostramos no decorrer desta seção.

No capítulo dos princípios e procedimentos metodológicos adotados nesta dissertação, explicamos ter optado por elaborar o questionário aos revisores porque, se nos restringíssemos à análise dos diálogos estabelecidos via *e-mail*, possivelmente não teríamos os subsídios necessários para encontrar algumas pistas que nos permitissem observar como o ator do trabalho compreende o seu fazer, sobretudo como ele visualiza a si mesmo como ator no desenvolvimento de suas atividades. Assim, a partir do questionário, oferecemos recursos para que os revisores tivessem como norte do seu discurso a reflexão sobre o desenvolvimento do seu trabalho em si, já que, nas correspondências eletrônicas trocadas com os docentes, tal ponderação até perpassa o discurso dos revisores, mas não é o seu foco.

Este instrumento nos permitiu, portanto, confirmar também a proximidade do trabalho realizado pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD com o do tradutor, segundo a perspectiva de Sobral (2008), tendo em vista que o revisor da SEaD também demonstra que o seu trabalho é feito através de discursos e não apenas de textos, pois o contexto em que estes circularão, o leitor a quem se destinam, as proposições com as quais se comprometem, etc., são elementos colocados em primeiro plano no momento da atividade da equipe de revisão, conforme as respostas dos revisores puderam comprovar. A proximidade entre o revisor e o tradutor não fica circunscrita apenas a essa colocação, mas tem igualmente a ver com o espaço enunciativo ocupado pela atividade, isto é, um *entre-lugar* em meio a, no mínimo, dois interlocutores: o autor do texto e o leitor final da produção.

Por fim, salientamos que o presente capítulo nos possibilitou, além de descrever como a atividade de revisão linguística é desenvolvida na SEaD/FURG, analisar suas facetas e mostrar a complexidade envolvida no processo de produção de material desta Secretaria, uma vez que o resultado final do material didático produzido para o aluno da EaD é fruto de um diálogo intenso entre diversos interlocutores, tal como as interações que analisamos puderam expor. Sendo assim, passaremos a seguir, ao nosso último item desta dissertação, denominado “Considerações Finais”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado nos forneceu os subsídios necessários para que cumpríssemos nosso objetivo principal, qual seja: analisar facetada atividade desenvolvida pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD/FURG enquanto prática social e discursiva, passível de ser considerada um agir colaborativo de construção de discursos voltados para promover a formação do usuário final, o aluno de EaD. Isto pôde ser confirmado, primeiramente, porque mostramos que o trabalho desenvolvido pela equipe de revisão não acontece de modo isolado, solitário, individual, e tampouco lida apenas com a materialidade textual *per se*, isto é, sem considerar o seu aspecto discursivo, o contexto de sua inserção, o leitor a quem se destina e as relações que devem ser estabelecidas com os autores das produções revisadas.

Em outras palavras, vimos que o trabalho realizado pelo Núcleo de Revisão da SEaD ocorre através de uma extensa rede de inter-relações entre diversos interlocutores (professores, alunos, revisores, etc.), sendo esse trabalho conjunto e cooperativo [mesmo quando há conflitos e divergências] requisito mínimo para um resultado final satisfatório, ainda que sempre sujeito a aprimoramentos.

Nesse sentido, nossa filiação teórica foi fundamental para que pudéssemos chegar às conclusões expostas, uma vez que nos auxiliou, primeiramente, a compreender a linguagem por um viés dialógico-discursivo, inseparável de sua constituição ideológica. Isto nos permitiu olhar para as situações enunciativas, para os textos analisados e para a rede de interlocução envolvida, de modo amplo, visando o *ir além* da constatação quantitativa dos elementos gramaticais e/ou estritamente linguísticos que perpassam os diálogos e trechos de textos examinados, o mesmo se aplicando às respostas do questionário elaborado aos revisores.

Nossa filiação teórica, que foi escolhida a partir das características do objeto, nos oportunizou também buscar melhor compreender o ator do trabalho a partir das situações em ele está inserido, a tentar entender as relações dialógicas estabelecidas com os professores, bem como a dar voz ao revisor para que ele expusesse como se visualiza no processo do qual faz parte. Afinal, conforme demonstramos, o trabalho é um movimento de dupla antecipação (SCHWARTZ, 2002) entre um saber conceitual e outro adquirido na situação concreta de desenvolvimento da atividade, cabendo ao analista considerar cada uma dessas antecipações

como constitutivas do fazer analisado e a perceber que o não-concretizado faz parte da atividade tanto quanto o realizado.

Assim, buscamos nos materiais que compuseram as nossas análises (*e-mails*, textos revisados e respostas ao questionário) as concepções e práticas subjacentes ao trabalho dos revisores da EaD na FURG tanto sob o ponto de vista dos professores que trabalharam com o Núcleo como do dos profissionais que o compõem. Com tal fim, examinamos, então, textos revisados, propostas de revisão e exemplos de correspondência entre o Núcleo e os professores, assim como ouvimos a voz dos atores do trabalho falando sobre sua própria atividade, o que enriqueceu nossa percepção de pesquisadores e também de profissional da atividade estudada (uma vez que a pesquisadora também é revisora do Núcleo).

Os estudos teóricos que recorremos evidenciaram ainda a validade de um entendimento da definição de texto enquanto algo que não se encerra em si mesmo, mas sim que considera o contexto de produção, o leitor final e as múltiplas possibilidades de leitura. Essas questões puderam ser evidenciadas no trabalho dos revisores da SEaD/FURG e nos levaram a vê-las sob uma luz mais abrangente.

Os procedimentos metodológicos que embasaram este trabalho o caracterizam como uma investigação qualitativa que não partiu de categorias prévias para tratar do objeto, mas de princípios teóricos da teoria dialógica, de estudos ergológicos e ergonômicos e da Clínica da Atividade, princípios esses que, em diálogo permanente entre si e com os dados, fizeram-nos chegar a categorias e processos de análise do ponto de vista da descrição da atividade em seus vários aspectos.

Desse modo, os atos enunciativos dos docentes utilizados nesta dissertação comprovaram que o fazer colaborativo constitui a atividade da equipe de revisão, uma vez que tais atos evidenciaram a construção de diálogos e a demonstração de diferentes posicionamentos por parte dos atores do trabalho a respeito da atividade realizada, voltados para o fim comum da produção de um texto adequado aos usuários finais. Verificamos que, caso o trabalho realizado nos textos dos professores da SEaD ocorresse por meio de uma relação direta, unidirecional (Professor → Revisão → Diagramação), provavelmente, os atos enunciativos observados não existiriam e a atividade não se caracterizaria como cooperativa, já que se resumiria à aplicação de regras gramaticais e de ajustes estruturais ao texto.

Em vista disso, ratificamos que pudemos comprovar que é justamente a existência desses diálogos que mostram as negociações necessárias para o trabalho final, e, assim, permitem a caracterização desse trabalho conjunto como cooperativo e mesmo colaborativo, sem que isso apague, insistimos, as tensões, constitutivas ou casuais, que aparecem no decorrer da atividade.

Os dois diálogos entre o Núcleo de Revisão e os Professores A e B expostos na íntegra nos permitiram observar ainda de que modo se dão a negociação de sentidos e o estabelecimento de consensos/dissensos durante as situações de trabalho do Núcleo da SEaD. O diálogo estabelecido entre o Núcleo e o Professor A nos mostrou, principalmente, que, a partir de uma situação de conflito, o Núcleo se demonstrou aberto a reconsiderar algumas atitudes e a rever determinados procedimentos, no intuito de que a relação com o docente e, em consequência, o processo de produção de material na EaD da FURG ocorressem de modo harmônico e, assim, a cooperação prevalecesse.

O diálogo com o Professor B, por sua vez, evidenciou que a existência dessa harmonia não necessita exclusivamente de pontos de concordância para prevalecer, pois, embora o Professor B não tenha aceitado todas as propostas do Núcleo em seu texto, o docente mostrou compreender a importância de um trabalho realizado em conjunto com vistas a auxiliar na compreensão do leitor final, o aluno da EaD, conforme a nossa análise mostrou.

Vimos também uma postura mais flexível da parte do Núcleo no caso do Professor B, a qual pode ser relacionada justamente com a experiência resultante do tipo de relação estabelecido com o Professor A; vimos assim que o tom avaliativo do *e-mail* encaminhado pelo Núcleo ao Professor B foi diferente daquele dirigido ao Professor A, assim como o seu modo de proceder, isto é, através de sugestão à parte do texto e não por meio de reescrita, o que mostrou mais uma modalidade de renormalização da atividade por parte dos revisores.

O questionário que aplicamos também nos permitiu observar pontos diferentes e em comum entre dois revisores, os quais, ainda que atuem cotidianamente sob uma identificação coletiva, não deixaram que as suas singularidades fossem anuladas, conforme as suas respostas nos mostraram. O Revisor A, por exemplo, destacou o seu descontentamento com determinadas posturas adotadas por alguns docentes, ao passo que o Revisor B enfatizou o oposto, isto é, a prevalência de interações bem sucedidas, nas quais a contribuição da equipe de revisão é salientada pelos professores.

Através do questionário, pudemos perceber ainda que o trabalho realizado não é composto somente pelo que é prescrito no fluxograma, mas sim que envolve desde as possibilidades de concretização da atividade até as concepções individuais de cada revisor, e do Núcleo como um todo, o que demonstra a complexidade envolvida nas situações de trabalho.

Enfim, pudemos verificar que tanto os professores quanto os profissionais que atuam no Núcleo de Revisão realizam os seus fazeres a partir do que compreendem ser o melhor para o aluno da EaD. No entanto, observamos que é no imbricamento das duas funções que situações diversas emergem e precisam levar a algum consenso, mesmo parcial e provisório, a fim de que a colaboração prevaleça. Em consequência, nossa pesquisa mostrou ainda a contribuição dada pelo Núcleo de Revisão ao processo de produção de material da SEaD/FURG, já que as produções didáticas que chegam aos alunos da EaD passam por um processo intenso de reflexão através das leituras da equipe de revisão e dos diálogos que esta trava com os autores dos textos.

Em suma, vimos que há uma relação específica entre o “eu” e o “outro” que é um dos princípios que sustenta o agir dos trabalhadores da SEaD, em especial do Núcleo de Revisão Linguística, pois toda a atividade é realizada de forma coletiva, cooperativa, por meio de um diálogo efetivo e, por que não dizer, muitas vezes afetivo, com vistas a desenvolver textos com fins didáticos que possam contribuir positivamente com o processo educativo dos estudantes da EaD.

Pensamos que o fato de Núcleo ter como objetivo principal da sua atividade a contribuição que pode dar ao processo educativo, no caso, na modalidade EaD, é deveras importante e, através da nossa pesquisa, podemos afirmar que este é um dos fins do trabalho realizado na EaD da FURG. Investigar se essa atividade dá uma contribuição determinou em larga medida o nosso interesse na realização desta pesquisa, voltado também para verificar até que ponto a atividade, se caracterizada como colaborativa, contribui para questões sobre educação.

Esperamos, a partir das colocações expostas neste trabalho, contribuir com futuras reflexões que não só tratem da atividade de revisão, como de práticas de produção e leitura textual-discursivas, já que este é o centro da atividade de um revisor. Almejamos ainda que a nossa reflexão possa auxiliar a atividade desenvolvida pelo Núcleo de Revisão da SEaD e

outras equipes semelhantes na continuidade de suas atividades de uma maneira mais efetiva. Cabe-nos considerar também que a pesquisadora é uma das revisoras da equipe mencionada, o que, provavelmente, interferirá no seu modo de compreender o trabalho realizado daqui para frente, tendo em vista que refletir sobre a atividade é um dos pontos principais quando se quer transformá-la e melhor compreendê-la (conf. CLOT).

Além disso, acreditamos que o questionário aplicado aos revisores nesta dissertação possa servir a uma proposta que auxilie o ator do trabalho, seja do Núcleo de Revisão da SEaD ou de outras equipes semelhantes, a refletir sobre a atividade realizada e, assim, renormalizá-la de maneiras mais efetivas, transformando-a em trabalho que reduza o sofrimento e aumente a satisfação do profissional com suas tarefas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira e Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). 14 ed. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAUER, M. W. GASKELL G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. De Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: _____ (org.). **Bakhtin**: outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

_____. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SILVA, M.C.S. FAÏTA, D. (orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 31-44.

CLOT, Y. Trad. Adail Sobral. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Clínica do trabalho, clínica do real**. Le journal dêpsychologues, n.185, 2001.p.1-9. Disponível em <<http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>>. Acesso em; abr. 2011.

_____. Entrevista. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, 2006. v. 9, n.2, p.99-107. Trad. Kátia Santorun e Suyanna Linhales Barker. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1516-37172006000200008&script=sci_arttext>. Acesso: abr. 2011.

_____. Entrevista. **Mosaico**: estudos em psicologia. 2008. vol.2, n.1, p.65-70. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/mosaico/index.php/mosaico/article/viewFile/22/18>>. Acesso em: abr. 2011.

_____. **Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das práticas educativas.** Ciclo de palestras ministradas na PUC/SP. São Paulo: PUC, 2004.

CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. **Le journal des psychologues**, n.185, 2001. p.1-9. Disponível em: <<http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>>. Acesso em: abr. 2011.

CLOT, Y. et al. **Entrétiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité.** In: *Éducation Permanente*, [S.l.], n. 146, 2001, p. 17-25.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, [S.l.], n.4, Revigny-sur-Ornair, Martin Media, 2000.

DI FANTI, M.G.C. **A linguagem em Bakhtin:** pontos e pespontos. *Veredas*: a, n.1, v.7, 2003, p.97-111.

_____. A tessitura plurivocal do trabalho: efeitos monológicos e dialógicos em tensão. **Alfa**, São Paulo, n.49, v.2, 2005, p.19-40.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho.** Londrina: Eduel, 2004.

_____. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SILVA, M.C.S. FAÏTA, D. (orgs.). **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p.45-60.

_____. **Análise dialógica da atividade profissional.** In: DI FANTI, M. G. C.; FRANÇA, Maristela; VIEIRA, Marcos (org.). Rio de Janeiro: Express, 2005.

FARACO, C. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

GUÉRIN, F. et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo:** A prática da Ergonomia. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

MACHADO, Irene Machado. Os gêneros da ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. **Diálogos com Bakhtin**. 4 ed. Curitiba: UFPR, 2007, p.193-230.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SILVA, M.C.S. FAÏTA, D. (orgs.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-30.

NOVELLO, T. **Cooperar e atuar de professores e tutores**. 163f. 2011. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2011.

OLIVEIRA, R. R. F. **Revisão de textos: da prática à teoria**. Natal: Edufrn, 2010.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, lingüística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à lingüística: I, Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002. p.211-226.

SANT'ANNA, V.L.A. **Estudos da linguagem e do trabalho: desafios e experiências**. Guavira Letras, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalhador e configura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (Orgs.) **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-126.

SCHWARTZ, Y. A linguagem em trabalho. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, Y. (Orgs.). **Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Trad. Milton Athayde e Jussara Brito et al. Niterói: UFF, 2007a, p. 131-188.

_____. Entrevista: Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 2, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6898269/EntrevistaYvesSchwartz>>. Acesso em: jul. 2011.

_____. Entrevista: **A linguagem no Trabalho**. Disponível em: http://sites.univprovence.fr/ergolog/html/ergologia_francoluzitana_fichiers/schwartz_Trabalho.pdf. Acesso em: out. 2011.

_____. A linguagem em trabalho. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). **Trabalho & Ergologia: Conversas sobre a atividade humana**. Niterói: EdUFF, 2007.

SOARES, D. **Produção e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

_____. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda**. 2006. 325f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2006.

_____. Traduzimos Discursos, não (apenas) textos. In: _____. **Dizer o “mesmo” a outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: Special Book Service Livraria, 2008.

_____. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, B (org). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. 4ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA-E-SILVA, M. C. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Raquel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: UEL, 2004, p. 81-104.



ZANDWAIS, Ana. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de Marxismo e Filosofia da linguagem. In: **Bakhtin e o Círculo**. BRAIT, Beth (org.). São Paulo: Contexto, 2009. p.97-116.

ANEXOS

Anexo I: Modelo de Roteiro da Produção de Material na SEaD/FURG

Roteiro da Aula Virtual / Identificação do Material

Professor(es):
Celular para contato:
Curso:
Semestre:
Disciplina:
Data de início e término da disciplina:
Descrição da disciplina para o box de entrada (ambiente do curso): parágrafo sobre os principais objetivos da disciplina (ementa sucinta).
<p>Exemplo:</p> <p>“Esta disciplina tem por objetivo fazer um estudo sócio-histórico sobre os Direitos Humanos desde seus primórdios até os dias atuais; entender a violência estrutural e simbólica nesse contexto; e, ainda, conjecturar a educação em direitos humanos como processo socializador de uma cultura em Direitos Humanos”.</p>
Texto para o box de apresentação da disciplina (ambiente interno): apresentação do professor, boas-vindas aos estudantes, apresentação dos tutores e horários de atendimento, critérios de avaliação e datas dos encontros presenciais, etc.
<p>Exemplo:</p> <p>“Prezados Estudantes!</p> <p style="text-align: center;">Sejam bem-vindos a mais esta etapa do curso!</p> <p>Meu nome é xxxxxxxx e estarei desenvolvendo com vocês os conteúdos da disciplina yyyyyyyyyy. Trabalhar na modalidade de Educação a Distância é uma proposta inovadora para mim e estou bem motivada para este novo desafio. Conto com vocês para o sucesso desta parceria.</p> <p style="text-align: center;"><i>A disciplina apresenta uma organização diferenciada das demais disciplinas do curso. Como entendemos que este momento é de suma importância e exige uma maior dedicação nas orientações individuais, optamos por trabalhar em cada polo com um tutor e um ou dois professores como responsáveis. Ficando assim distribuído:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Polo de Mostardas - Professoras xxxxxxxx e xxxxxx e tutora xxxxxxxx - Polo de Santa Vitória do Palmar - Professora xxxxxxxx e tutora xxxxxxxx - Polo de Santo Antônio da Patrulha - Professora xxxxxxxx e tutora xxxxxxxx - Polo de São José do Norte - Professora xxxxxxxx e tutora xxxxxxxx <p>A dinâmica da disciplina terá como foco a escrita da proposta de estágio, para isso serão disponibilizados vídeos, textos e powerpoints que subsidiarão teoricamente a elaboração do texto, além de contarmos com orientações individuais (uma presencial e as demais a distância).</p> <p>Como intentamos realizar uma orientação mais efetiva, nosso primeiro encontro será por meio de uma videoconferência no qual apresentaremos a proposta de trabalho e o formato do documento que deverá ser apresentado por vocês!</p>

<p>Ao final do módulo, cada estudante ou dupla de estágio apresentará sua proposta de estágio!”</p>
<p>Texto Box 1 (aula 1/tópico 1/semana 1): Descrição da aula virtual; caminhos que os estudantes deverão percorrer; arquivos que deverão acessar; participação em fóruns; envio de arquivos, tarefas/datas de entrega/participação, etc. Lista de arquivos (nome dos arquivos que compõem a aula/tópico/semana)</p>
<p>Exemplo:</p> <p>Nesta aula, serão abordados os seguintes temas: definição dos Direitos Humanos, aspectos históricos, grupos negligenciados e os processos de globalização econômica neoliberal.</p> <p>Desde já, convidamos você a percorrer a história dos Direitos Humanos, através do Álbum da História dos Direitos Humanos.</p> <p>Agora que você viajou pelo tempo, é hora de estudar. Para tanto, você terá que fazer as seguintes leituras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto Base 1 - Direitos Humanos: Lutas e conquistas • Declaração Universal dos Direitos Humanos. • PEQUENO, Marconi. O Fundamento dos Direitos Humanos. • RABENHORST, Eduardo R. O que são Direitos Humanos? •  Álbum da História dos Direitos Humanos <p>Após realizadas as leituras, convidamos você a construir um GLOSSÁRIO, que deverá ser entregue no nosso último dia de aula. Clique no <i>link</i> abaixo e participe!</p> <ul style="list-style-type: none"> •  Glossário Direitos Humanos <p>Texto do glossário:</p> <p>Você está entrando em contato com inúmeros conceitos que fazem parte da discussão sobre os Direitos Humanos. Para sintetizar seus estudos, convidamos você a construir um GLOSSÁRIO, que será finalizado somente no final da disciplina. Basta clicar em INSERIR NOVO ITEM e preencher. Bom trabalho!</p>
<p>Listar todos os arquivos da aula (e enviar em anexo - assunto: aula1) Modelos: Aula1_Fulano_PED_planodeensino.doc Aula1_Fulano_PED_comofazerresenha.ppt</p>
<p>Links externos a serem utilizados (colar os endereços eletrônicos dos sites/arquivos): http://www.youtube.com/A34jZimfohej789/</p>
<p>Observações:</p>
<p>Texto Box 2 (aula 2/tópico 2/semana 2): Descrição da aula virtual; caminhos que os estudantes deverão percorrer; arquivos que deverão acessar; participação em fóruns; envio de arquivos, tarefas/datas de entrega/participação. Lista de arquivos (nome dos arquivos que compõem a aula/tópico/semana)</p>
<p>Seguir modelo Box 1 e assim sucessivamente</p>

Anexo II: Modelo de *Storyboard* da Produção de Material na SEaD/FURG

Professor(es):
Curso:
Semestre:
Disciplina:
Celular para contato:
Título para Box 1 (aula 1/tópico 1/semana 1 – “ Entendendo as equações”):
Lista de arquivos (nome dos arquivos que compõem a aula/tópico/semana)
Especificar o número da aula, disciplina, curso. (ex.: aula1_adm_marketing)
Mídias e formatações a serem utilizadas (indicar o arquivo e o formato de diagramação desejado. Artigos deverão ser enviados já formatados.)
- Texto diagramado (doc, rtf)
- Apresentações (ppt)
- Animações (swf – com ou sem interação, ex.: Quiz)
- HTML (tipo site - exibe no ie ou mozilla)
- PDF
- Vídeo (avi)
- outros (revista eletrônica, álbum, apostila, jornal, etc...)
Links externos a serem utilizados (colar os endereços eletrônicos dos sites/arquivos):
http://www.youtube.com/A34jZimfohej789/
Enviar em anexo todos os arquivos da aula (assunto: aula1)
Sugestão de imagens/cores para a programação visual da disciplina (tipos de imagens representativas do tema, links de sites de imagens com a pesquisa pertinente, descrição do que pode ser usado para ilustrar o ambiente)
Título para Box 2 (aula 2/tópico 2/semana 2 – “ Entendendo as equações”):
Lista de arquivos (nome dos arquivos que compõem a aula/tópico/semana)
Especificar o número da aula, disciplina, curso. (ex.: aula2_adm_marketing)
Mídias e formatações a serem utilizadas (indicar o arquivo e o formato de diagramação desejado. Artigos deverão ser enviados já formatados.)
- Texto diagramado (doc, rtf)
- Apresentações (ppt)
- Animações (swf – com ou sem interação, ex.: Quiz)
- HTML (exibe no ie ou mozilla)
- PDF
- Vídeo (avi)
- outros (revista eletrônica, álbum, etc...)
Mídias e formatações a serem utilizadas (indicar o arquivo e o formato de diagramação desejado. Artigos deverão ser enviados já formatados.)
- Apresentações (ppt)
- Animações (swf)
- HTML (exibe no ie ou mozilla)
- Formato jornal (pdf)
- Vídeo (avi)
- outros (ex.: revista eletrônica, álbum, apostila, jornal etc...)
Links externos a serem utilizados (colar os endereços eletrônicos dos sites/arquivos):
http://www.youtube.com/A34jZimfohej789/
Enviar em anexo todos os arquivos da aula (assunto: aula2)
Sugestão de imagens/cores para a programação visual da disciplina (tipos de imagens representativas do tema, links de sites de imagens com a pesquisa pertinente, descrição do que pode ser usado para ilustrar o ambiente)

QUALQUER DÚVIDA LIGAR PARA: 3233.5132

Anexo III: *E-Mails* Trocados entre o Núcleo De Revisão Linguística Da SEaD e doze docentes atuantes durante o ano de 2010

Professores C e X³⁸

E-mail enviado pelo Núcleo de Revisão Linguística

Data: 22 de fevereiro de 2010

Horário: 17h02min

Prezados [Professores C e X],

Segue, em anexo, o texto (...), juntamente com algumas sugestões e alguns comentários feitos por nós da Revisão. Esperaremos que possam ler e nos encaminhar a versão final do texto, a fim de que possamos repassá-lo à Equipe de Diagramação.

Obrigada pela atenção.

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

Atenciosamente,

Equipe de Revisão Linguística

E-mail do Professor C

Data: 22 de fevereiro de 2010

Horário: 17h29min

Caras,

Corrigimos algumas coisas sugeridas em termos de linguagem. Porém, os outros termos referendados estão claros no campo de estudo da (...). Talvez o que aconteça é uma diferenciação do campo de conhecimento teórico, o que pode gerar uma certa dúvida quanto à clareza do que foi escrito. O texto não propõe dar fórmulas nem soluções (tal como os materiais do campo da ...), mas propor reflexões e discussões, que aprofundadas no decorrer das aulas. Esta é a orientação que temos no momento da produção do material.

De qualquer forma, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida.

Atenciosamente

Professores C e X

E-mail enviado pelo Núcleo de Revisão Linguística

Data: 23 de fevereiro de 2010

Horário: 11h43min

³⁸ Os professores C e X dividiam a mesma disciplina, por isso, o *e-mail* se dirige aos dois.

Prezados [Professores C e X],

Em primeiro lugar, agradecemos pela resposta ao nosso e-mail. Então, após nossas conversas, o texto de vocês será repassado à Equipe da Diagramação. Depois, gostaríamos de aproveitar a oportunidade para esclarecer que nosso trabalho é realizado a partir de um dos pressupostos que orienta a Comissão de Material Digital, da qual fizemos parte: "auxiliar coordenadores, professores e tutores no desenvolvimento de material digital" . Nesse sentido, cada comentário que fazemos sempre tem por finalidade uma sugestão, a fim de contribuir positivamente com esse trabalho tão importante e comprometido que é o da Educação a Distância. Cabe-nos também destacar que nossa revisão não se limita apenas a aspectos gramaticais (tais como pontuação e vírgula, por exemplo), mas contempla, sobretudo, elementos de ordem linguística, como clareza, infomatividade, argumentação, etc. Além disso, nossa área de formação também não propõe fórmulas acabadas, mas nos ensina que a clareza de um texto não está vinculada ao âmbito temático de sua produção, mas sim à inteligibilidade da ideia veiculada. Assim, nossa intenção não é intervir num campo de conhecimento que não é o nosso, apenas colaborar com a EaD e com os atores que nela atuam, de forma que também aprendemos muito com essa interação. Entretanto, caso prefiram, podemos proceder a revisão dos textos de vocês enfocando apenas os aspectos de natureza gramatical.

Por fim, aproveitamos a oportunidade para, novamente, agradecer pela atenção e disponibilidade que sempre nos ofereceram. Da mesma forma, estamos à disposição para quaisquer dúvidas, esclarecimentos e/ou sugestões.

Atenciosamente,

Equipe de Revisão Linguística EaD/FURG

E-mail do Professor C

Data: 24 de fevereiro de 2010

Horário: 0h51min

Caro revisor,

Reiteramos o email que enviamos anteriormente sem deixar de reconhecer a importância do trabalho que realizam.

Gostaríamos, sim, que as correções se detivessem a aspectos gramaticas, verificando, por certo, a clareza quanto às idéias apresentadas. O texto apresentado pelo Professor [D] porém, atende ao objetivo a que se propôs, considerando o contexto das disciplinas que antecedem a que [o Professor D] irá ministrar (...).

Atenciosamente Professores C e X

E-mail enviado pelo Núcleo de Revisão Linguística

Data: 24 de fevereiro de 2010

Horário: 8h21min

Certo, [Professor C].

Obrigada pela atenção. Um bom dia.

Atenciosamente, **Equipe Revisão Linguística EaD/FURG**

Professor D

E-mail enviado pelo Núcleo de Revisão Linguística

Data: 5 de março de 2010

Horário: 9h40min

Bom dia [Professor D],

Estamos enviando, em anexo, dois documentos com sugestões. No ppt, mais especificamente nos slides 6, 7 e 18, inserimos alguns comentários.

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

Atenciosamente,

Equipe da Revisão Linguística

E-mail enviado pelo Professor D

Data: 9 de março de 2010

Horário: 9h55min

Obrigado, Equipe,

Encaminhei o ppt para o outro professor da disciplina ["Professor Y"], pois foi ele que fez a apresentação.

Quanto ao texto em doc. Segue em anexo meu retorno. Desde já antecipo que aceito e agradeço a contribuição de vocês. Obrigado.

Professor D

Professor E:

I)

E-mail encaminhado pelo Núcleo de Revisão Linguística

Data: 16 de abril de 2010

Horário: 16h13min

Boa tarde [Professo E],

Estamos enviando, em anexo, o texto (...) com algumas sugestões.

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

Abraços!

Atenciosamente,

Equipe de Revisão Linguística

E-mail enviado pelo Professor E

Data: 16 de abril de 2010

Horário: 22h34min

Boa noite,

estou enviando o arquivo com as alterações sugeridas. Espero que agora tenha ficado mais claro.

Não sei se o questionamento que fiz ficou correto, vocês poderiam dar uma olhada?

Fiquei em dúvida na concordância.

Abraços

Professor E

E-mail enviado pelo Núcleo de Revisão Linguística

Data: 17 de abril de 2010

Horário: 16h25min

Boa tarde [Professor E],

Claro que sim. Daremos uma nova olhada no texto. Gostaríamos também de agradecer por sua prontidão e disponibilidade para o diálogo.

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

Abraços!

Atenciosamente,

Equipe de Revisão Linguística

E-mail enviado pelo Professor E
 Data: 17 de abril de 2010
 Horário: 19h39min

Não precisa agradecer o diálogo faz parte da minha metodologia de trabalho. Tenho aprendido muito com todas as trocas realizadas com essa equipe.
 Vou ficar aguardando então.
 Abraços, **Professor E**

E-mail enviado pelo Núcleo de Revisão Linguística
 Data: 29 de abril de 2010
 Horário: 16h53min

Boa tarde [Professor E],

Gostaríamos de informar que revisamos o seu texto novamente e ele já foi enviado à diagramação. Segue, em anexo, a última versão do documento.

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

Abraços,
Equipe de Revisão Linguística

Professor E
II)³⁹

E-mail do Professor E
 Data: 2 de outubro de 2010
 Horário: 17h34min

Muito obrigada [Representante do Núcleo de Diagramação], gostaria de agradecer muito a você, a[um diagramador], ao [um técnico em informática], as meninas da revisão de textos e toda equipe que foram incansáveis na concretização da disciplina (...). Ficou tudo perfeito e certamente sem o trabalho de todos vocês não teria ficado desta forma. Foram longos meses de trabalho, mas que valeram a pena, eu e o [Professor Z]⁴⁰ estamos muito felizes com o resultado.

Um forte abraço!!!

Professores E e Z

³⁹ Após o término da produção de material, o Professor E encaminhou este e-mail ao responsável pela Equipe de Diagramação.

⁴⁰ O Professor E dividia a disciplina com outro Professor. Por isso, a última correspondência eletrônica enviada pelo Professor E está assinada em nome de dois docentes.

Professor F:

D)

E-mail do Professor F

Data: 26 de abril de 2010

Horário: 16h35min

Caras revisoras

Envio dois arquivos de texto para revisão.

São as duas primeiras aulas. Tenho consciência que ultrapassei o tempo limite de envio. Se puderem revisar agradeceria.

Professor F*E-mail* enviado pelo Núcleo de Revisão Linguística

Data: 27 de abril de 2010

Horário: 11h44min

Olá, [Professor F].

Vamos priorizar a revisão de seus textos, todavia, como (...) sabe, para que façamos um trabalho com qualidade, é preciso um prazo maior.

Qualquer eventualidade, entraremos em contato.

Abraços,

Equipe de Revisão Linguística SEaD/FURG*E-mail* enviado pelo Núcleo de Revisão Linguística

Data: 28 de abril de 2010

Horário: 18h48min

Boa noite Professor [F]

Enviamos em anexo o texto da Aula I com algumas sugestões, a fim de que (...) releia o texto e as aprove ou não.

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

Atenciosamente,

Equipe de Revisão Linguística*E-mail* encaminhado pelo Professor F

Data: 29 de abril de 2010

Horário: 10h24min

Caras Revisoras

envio texto revisado.**Professor F**

E-mail enviado pelo Núcleo de Revisão Linguística

Data: 29 de abril de 2010

Horário: 17h51min

Caro Professor,

Enviamos, em anexo, o documento (...) com algumas sugestões. Solicitamos sua aprovação.

Atenciosamente,

Equipe de Revisão Linguística SEaD/FURG

Retorno do Professor F

Data: 30 de abril de 2010

Horário: 11h30min

Caras revisoras

Acolho todas as sugestões propostas para o texto (...).

OBS:gostaria de solicitar a equipe de arte para utilizar a idéia dos relógios moles de Salvador Dali como icone da disciplina. Aceito releituras e propostas de arte.

Att. **Professor F**

Professor F

II)

Retorno do Professor F

Data: 27 de abril de 2010

Horário: 17h22min

Caras Revisoras

Agradeço o cuidado com que revisaram meus textos, acolhi a maioria das sugestões. Envio em anexo os arquivos revisados.

Att. **Professor F**

Professor G**I)**

E-mail enviado pelo Professor G

Data: 2 de maio de 2010

Horário: 23h32min

Boa noite,

Acabo de lembrar que não enviei para vocês o artigo revisado. Não tenho palavras para agradecer os comentários e sugestões, todas muito pertinentes. Obrigado!!!!

Aceitei todas as contribuições que estão destacadas em vermelho e refiz algumas frases para melhorar o sentido. Acho que estou começando a ficar contaminado por esta idéia de ter os meus textos revisados. Estou adorando!!!

Uma boa semana de trabalho, obrigado.

OBS: O texto já pode ser enviado para a diagramação

Professor G

Professor G**II)**

Retorno do Professor G

Data: 5 de maio de 2010

Horário: 16h14min

Boa tarde, acabo de fazer todas as revisões sugeridas por vocês que foram aceitas e, quando pensei ser necessário, modificadas a fim de deixar mais compreensível o texto. Creio que agora o texto poderá ser remetido a diagramação. E divulgado como material de leitura para a disciplina (...).

Mai uma vez obrigada e parabéns pelo excelente trabalho!!!

Abraços,

Professor G

Professor H

E-mail enviado pelo Núcleo de Revisão Linguística

Data: 6 de julho de 2010

Horário: 16h11min

[ProfessorH],

Segue, abaixo, a versão revisada. Tomamos a liberdade de inverter um período e fazer algumas modificações, por favor, veja se aprova.

Abraços carinhosos e um excelente trabalho!

Equipe de Revisão Linguística SEaD/FURG

Retorno do Professor H

Data: 6 de julho de 2010

Horário: 16h19min

Muito obrigada pelo capricho e pela atenção gurias.

Um beijão

Professor H

Professor I

E-mail enviado pelo Núcleo de Revisão Linguística

Data: 9 de julho de 2010

Horário: 16h44min

Prezado[Professor I]

Fizemos a revisão do material, segundo o novo acordo ortográfico. Colocamos também algumas sugestões, a fim de potencializar o entendimento do texto, assim, aguardamos a sua aprovação.

Tendo em vista que no material constam textos de autoria de outrem, gostaríamos de esclarecer que esses trechos não foram submetidos à revisão.

Atenciosamente,

Equipe de Revisão Linguística SEaD/FURG

Retorno do Professor I

Data: 3 de agosto de 2010

Horário: 10h52min

Olá, em primeiro lugar desculpe a demora, mudei de emprego e cidade esse mês de julho e fiquei muito tempo sem internet. Fiz as modificações solicitadas. Respondi no lugar q vcs fazem a solicitação, e alguns arrumei direto.

Qualquer dúvida façam contato. Obrigada,

Professor I

Professor J

E-mail encaminhado pelo Professor J

Data: 1 de setembro de 2010

Horário: 20h02min

Oi Meninas,

por favor, revisem esse texto, pois ele fará parte da aula 5 da nossa disciplina, estamos a disposição para qualquer dúvida.

bjos e obrigada por tudo

Professor J

E-mail enviado pelo Núcleo de Revisão Linguística

Data: 3 de setembro de 2010

Horário: 17h22min

Oi [Professor J], recebemos o material, o qual já se encontra em processo de revisão. Atenciosamente,
Revisoras.

E-mail enviado pelo Professor J

Data: 8 de setembro de 2010

Horário: 14h

Oi Meninas,

Já estou organizando as correções, mas como é bom ter o olhar de vocês, até na discussão conceitual, vocês chamaram a atenção para uma escorregada feia nossa,...

bjos, **Professor J.**

Professor K

E-mail encaminhado pelo Núcleo de Revisão Linguística

Data: 22 de setembro de 2010

Horário: 11h42min

Olá, [Professor L], tudo bem?

Revisamos os arquivos referentes à sua primeira aula. Fizemos alguns apontamentos e sugestões quanto ao texto (...), o qual segue em anexo. Ficaremos aguardando seu retorno, para encaminhá-lo aos diagramadores. Os demais arquivos já foram encaminhados à diagramação.

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

Atenciosamente,

Equipe de Revisão Linguística SEaD/FURG

Retorno do Professor K

Data: 23 de setembro de 2010

Horário: 15h58min

Olá pessoal!

Quero dar os parabéns para a equipe pela agilidade e qualidade do serviço prestado na revisão do material encaminhado da disciplina [nome da disciplina] do [nome do curso]. Considerei as sugestões e estou encaminhando o arquivo do Cap.1 já com alterações. Então, fico aguardando OK de vocês para colocar o material na plataforma. Nos próximos dias entrarei em contato novamente para enviar o restante do material da disciplina.

Obrigada, um abraço,

Professor K

Professor L

E-mail enviado pelo Núcleo de Revisão Linguística

Data: 29 de setembro de 2010

Horário: 19h

Boa noite [Professor L],

Segue, em anexo, o documento [nome do documento] revisado com sugestões. Dessa forma, solicitamos que faça uma nova leitura e veja se aprova (ou não) os nossos comentários. Pedimos que tal apreciação seja realizada o mais rápido possível, pois ainda será necessário que a equipe faça a diagramação do referido texto.

Também repassamos os documentos [títulos dos documentos], pois os diagramadores não possuem *login* e senha para inserir o material na plataforma. Sendo assim, [o senhor] deverá fazer a postagem dessas atividades.

Salientamos ainda que tanto a equipe de revisão linguística como a de diagramação encontram-se à disposição para eventuais dúvidas ou sugestões.

Atenciosamente,

Revisoras

Retorno do Professor L

Data: 29 de setembro de 2010

Horário: 21h58min

Boa noite,

Conforme pediste revisei e aceitei as sugestões no documento [título do documento] em anexo.

Repasso também a unidade [título da unidade] com as alterações sugeridas.

Abraços,

Professor L

Professor M

E-mail enviado pelo Professor M

Data: 29 de outubro de 2010

Horário: 15h58min

Oi gurias!

Obrigada pela ajuda, estou em uma saída de campo com os alunos de [nome da disciplina].

Voces me ajudam muito!

Agradecido

Bjsss

Professor M

Professor N

E-mail enviado pelo Núcleo de Revisão Linguística

Data: 22 de dezembro de 2010

Horário: 15h16min

Boa tarde [Professor N],

Segue, em anexo, o documento [título do documento] revisado com algumas sugestões. Dessa forma, pedimos que a senhora releia o material, a fim de aprovar (ou não) os nossos comentários.

Atenciosamente,

Revisoras

Retorno do Professor N

Data: 2 de janeiro de 2011

Horário: 11h02min

Meninas,

Obrigado pela correção e sugestões! Segue material, em anexo, para que possa ser postado no ambiente.

Abraço e ótimo 2011!

Professor N

Anexo IV: Termo de Consentimento assinado pelos Docentes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS – UCPel
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PGGL
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: A Atividade de Revisão Linguística

Natureza da pesquisa: Investigar qual a contribuição da atividade de Revisão Linguística, desenvolvida na Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), para o processo de Produção de Material Didático aos cursos de Graduação, Extensão e Pós-Graduação do ensino a distância.

Responsabilidade da pesquisa: Vanessa Fonseca Barbosa, Bolsista CAPES, mestranda do PPGL da UCPel, sob a orientação do Prof^o Dr^o Adail Ubirajara Sobral.

Participação na Pesquisa: Autorização do uso de e-mails e textos de sua autoria, bem como concessão de entrevistas sobre a atividade de Revisão Linguística para fins de análise.

Confidencialidade: Todas as informações obtidas nos e-mails e nas entrevistas são confidenciais e voluntárias. No relatório dos resultados da pesquisa, os(as) participantes serão identificados(as) por nomes fictícios e todas as informações que possam levar à sua identificação serão omitidas. Antes da versão final do trabalho, uma cópia dos resultados obtidos ficará à disposição para conhecimento dos(as) participantes.

Benefícios: Sua colaboração contribuirá para potencializar tanto o trabalho desenvolvido pela equipe de Revisão Linguística quanto o da Própria Produção de Material da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Tendo em vista os itens apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu **consentimento** e interesse em colaborar com esta atividade de pesquisa.

Rio Grande, 29 de março de 2011.

Assinatura do participante.
Vanessa Fonseca Barbosa – Matrícula 15962
Mestranda do PPGL da UCPel
Responsável pela pesquisa

Anexo V: Questionário aplicado e Termo De Consentimento assinado pelos Revisores

Universidade Católica de Pelotas – UCPel
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL
Mestrado em Linguística Aplicada

Caro Revisor,

Para fins de realização da pesquisa “A atividade de Revisão Linguística”, solicitamos que respondas às três questões abaixo. Destacamos que esse estudo é de autoria da mestranda Vanessa Fonseca Barbosa e está sob a orientação do professor Doutor Adail Ubirajara Sobral.

Informamos que a tua identidade será mantida em absoluto sigilo e, desde já, agradecemos pela participação e colaboração.

- 1) **Como descreves a tua relação enquanto revisor da SEaD/FURG com os professores elaboradores de material didático para a EaD/FURG?**

- 2) **Na apresentação do “Fluxograma da Produção de Material”, as atividades do revisor aparecem divididas em “contribuições”, “sugestões” e “adequações gramaticais”. Sendo assim, pedimos que digas o que entendes que cada uma delas significa em teu trabalho, bem como que respondas se elas resumem toda a atividade realizada pelo Núcleo de Revisão Linguística da SEaD/FURG ou se há outras etapas ou ações na atividade. Em caso afirmativo a este último questionamento, quais seriam essas etapas?**

- 3) **Como caracterizarias o tutor e o aluno da EaD no desenvolvimento da tua atividade, uma vez que eles são os leitores, mediador e final, respectivamente, do material revisado pelo Núcleo em que atuas?**

Por fim, pedimos que assines a autorização abaixo.

Termo de consentimento de utilização dos dados:

Eu, _____, autorizo a utilização dos dados aqui colocados para a pesquisa proposta.

Assinatura do Revisor