



Revisão do texto acadêmico: impasses e redirecionamentos

Carlos Gustavo Camillo Pereira¹

pereiracgc@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9199-225X>

Felipe de Andrade Constancio²

felipe.lettras.ac@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3113-5584>

RESUMO:

No âmbito da temática da escrita acadêmica, muito se discute acerca da qualidade da escrita em torno de gêneros do domínio discursivo acadêmico (resenha, resumo, monografia, dissertação, tese etc.). Neste trabalho, recorre-se ao gênero monografia para tratar especificamente dos diálogos entre o revisor de textos e os alunos de graduação que são submetidos à escrita de uma monografia ao final do seu processo formativo. Nosso interesse está justamente concentrado nos comentários que o revisor direciona a estes discentes no processo de escrita acadêmica. Discussões preliminares têm demonstrado que há, nos comentários dos revisores, informações que muitas vezes podem não ser compreendidas pelos discentes e, por consequência, podem não oportunizar uma melhoria efetiva na escrita científica autônoma, tão preconizada pelos especialistas em letramento acadêmico.

PALAVRA-CHAVE:

Monografia;
Comentários;
Revisão;

¹ Doutorando em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ (início em 2019). cursou Mestrado em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ (conclusão em 2018). É Professor de Língua Portuguesa (Nível D4) da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (atuação em turmas de Ensino Médio desde 2015) e do Município de Volta Redonda (atuação em turmas de Ensino Fundamental II a partir de 2020). Áreas de interesse: sintaxe funcional, gramática de construções e usos linguísticos.

² Doutorando em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela UFRJ e em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, universidade em que também obteve o título de Mestre com bolsa de fomento à pesquisa do CNPq. Atualmente, é bolsista de fomento à pesquisa com financiamento cedido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Áreas de interesse: Morfologia do Português Brasileiro, Gramática de Construções, Linguística Cognitiva, Estudos Críticos do Discurso e Análise da Narrativa e Histórias de vida.

1 Discussão inicial

A interatividade permite ao emissor regular sua mensagem, ajustar sua forma e seu conteúdo em função das reações imediatas do interlocutor (*feedback*).
Michel Fayol (2014, p. 21)

A escrita acadêmica tem sido vista, tanto por especialistas internacionais (BECKER, 2015) quanto por especialistas brasileiros (SAUTCHUK, 2017), como um entrave ou como um desafio à expressão clara, organizada e concisa do pensamento. Muitas são as razões para esse entrave, mas esses mesmos especialistas têm demonstrado empiricamente que, talvez, o problema central da escrita elaborada no meio acadêmico esteja na limitação do leitor que tem acesso aos textos produzidos por estudantes universitários.

Quase sempre ou, na maioria das vezes, são o orientador e o revisor de textos acadêmicos os únicos leitores possíveis dessa escrita que, muitas vezes, é concebida de modo solitário e sem interlocução com outros pares acadêmicos. O orientador, quase sempre visto como uma figura distante e pouco presente, tem a tarefa de sugerir listas de bibliografias e exigir resultados (textos) acadêmicos bem formulados e com avanços significativos; o revisor de textos acadêmicos, quase sempre, é visto como um herói de “última hora” (é a ele que todos recorrem quando querem um “texto correto” de última hora).

A questão que surge diante do diálogo entre escritor universitário x orientador x revisor é a seguinte: os comentários, muitos vezes feitos nos famosos balões de revisão do Word, são suficientes para sanar as dúvidas de escritores que estão em processo de aquisição de linguagem acadêmica?

Para tentar encontrar uma resposta satisfatória a essa indagação, percorre-se, neste trabalho, um caminho dialógico acerca das exigências da escrita acadêmica e dos possíveis subterfúgios (saídas) encontrados por estudantes universitários para atender às expectativas desse tipo de domínio discursivo, a saber: a) produzir resumos, resenhas, monografias, dissertações, teses etc. dentro dos parâmetros da escrita científica (inédita, clara e concisa); b) produzir textos acadêmicos que estejam de acordo com a norma padrão da língua portuguesa corrente no meio acadêmico.

No tópico revisão de textos acadêmicos a seguir, retoma-se a discussão acerca do tempo perdido com muitas exigências relacionadas ao âmbito da formatação de textos conforme os parâmetros acadêmicos (cada universidade elenca as suas exigências) para, em seguida, estabelecer os critérios que, estes sim, deveriam ser seguidos para que a escrita acadêmica seja, de fato, proveitosa.

A discussão em torno das exigências acadêmicas relacionadas a formato de texto, em nenhuma hipótese, é vista neste trabalho como “perda de tempo”, pelo contrário, os textos do domínio acadêmico-científico precisam atender aos princípios de divulgação de

cada universidade/revista. A preocupação aqui reside no fato de que, por vezes, essa exigência de formatos pode criar o entrave e a falta de diálogo claro (sobretudo quando se fala entre o diálogo produtor x revisor, objeto de estudo deste trabalho).

No tópico em que se fala justamente do diálogo entre revisor e produtor de texto acadêmico, discorre-se sobre a necessidade de haver maior interação entre esses dois interlocutores, pelo fato de o revisor, em inúmeros casos, ser visto apenas como um subterfúgio para a adequação de textos a uma dada realidade acadêmica (o cliente – produtor do texto – só procura para se “salvar”) e pelo fato de o produtor do texto não compreender a linguagem técnica empregada pelos revisores em um momento específico de diálogo.

Assim como a escrita acadêmica pode criar traumas, a tentativa de superá-los na contratação de um serviço de revisão também pode contribuir para que esses traumas sejam recorrentes. No diálogo entre revisor e produtor pode haver empecilhos que muitas vezes são decorrentes dessa falta de comunicação clara entre pessoas que, em muitas circunstâncias, nunca se vêem (as mensagens instantâneas podem, às vezes, ser as únicas formas de mediação entre revisor e produtor).

No último tópico deste trabalho, destinado à análise de comentários feitos por revisores em monografias de estudantes universitários do curso de Pedagogia, constatam-se os principais indícios para essa falta de diálogo claro entre esses dois interlocutores. Como se verá, os comentários, um gênero emergente das mídias digitais, deixam muitas discussões nas entrelinhas, o que pode, de fato, criar uma série de interpretações por parte dos estudantes universitários que estão diante do dilema que é produzir uma monografia de fim de curso de graduação.

Em linhas gerais, um trabalho desta natureza, que se dedica à análise de comentários feitos por revisores de textos em monografias de graduação, tem bastante a oferecer em termos da qualificação do profissional de revisão de textos, na medida em que, se um cliente (o produtor do texto acadêmico, por exemplo) não o compreende, esse profissional pode sofrer as sanções do mercado e não ser mais contratado, justamente pelo fato de se comunicar com dificuldade em situações que exigem uma linguagem que o interlocutor compreenda.

2. Revisão de textos acadêmicos

O desafio de escrever revela-se em qualquer nível de escolarização (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino superior etc.). No entanto, é no Ensino Superior que o dilema da escrita científica acentua-se, uma vez que, nesse domínio discursivo, o aluno é, em diversas ocasiões, incitado a produzir textos – os chamados gêneros acadêmicos -, a

saber: resumo, resenha, artigo, ensaio, monografia, dissertação, tese (a menção aqui é em relação aos mais cobrados, mas há outros obviamente).

Se em outros anos de escolarização, são cobradas linguagens que transitam entre a formalidade e a coloquialidade, no domínio acadêmico a questão torna-se mais complexa, já que a língua prototipicamente cobrada é a padrão, o que oferece certa preocupação a orientadores, professores, grupos de pesquisa e ao meio acadêmico em geral, pois a língua dita padrão exige anos de estudo e dedicação para que a sua assimilação seja efetiva (seu âmbito de manifestação é especificamente a escrita).

Henriques (2010, p. 26) assim pontua:

Por esses motivos, o trabalho acadêmico não depende apenas do domínio do conteúdo a ser exposto. Depende também do domínio das estruturas sintáticas do português, do enriquecimento do vocabulário e da capacidade expressiva.

A língua padrão é uma norma como outra qualquer e, no caso dos textos científicos, é a forma praticada para a comunicação. Aliás, na evolução da língua, é a forma padrão a que mais lentamente se modifica.

Como a apropriação da escrita acadêmica não depende apenas do que se deve dizer mas também do como se deve dizer, por vezes os estudantes veem-se diante do desafio de produzir textos adequados à realidade empírica que os cerca (devem escrever para bancas de avaliação, para professores altamente qualificados, para revistas acadêmicas bem avaliadas) e, por isso, muitos procuram a ajuda de profissionais capacitados para auxiliá-los. Neste contexto, o revisor de textos é solicitado como profissional.

Não falta apenas conhecimento acerca da chamada língua padrão. Para muitos, a escrita científica é vista como um desafio, e é natural que seja vista dessa maneira, na medida em que exige um tipo de linguagem bastante distante da realidade de muitos alunos que se veem diante desse tipo de linguagem apenas no ensino superior (não há investimento em escrita científica nos ensinos fundamental e médio), pelo fato de não terem sido motivados no âmbito da escrita para divulgação científica.

O que geralmente ocorre, como raciocínio coletivo, é a alusão ao trabalho do revisor de textos visto apenas pelo prisma da chamada correção da língua padrão. Frequentemente o revisor é interpelado para resolver problemas de natureza gramatical, o que torna falacioso o domínio de intervenção desse tipo de profissional. O revisor não analisa, em um trabalho acadêmico, apenas os fatores gramaticais (em si muito pontuais neste tipo de trabalho) mas também tem o dever de sinalizar fatores relacionados à organização da escrita, ao atendimento do gênero textual cobrado, aos critérios de textualidade exigidos no domínio discursivo acadêmico etc.

Após os gradativos avanços em torno do chamado letramento científico (uma parte das teorizações sobre escrita/leitura no âmbito acadêmico), muitos foram os manuais e as obras que surgiram para dar conta da dificuldade da escrita científica. Esses manuais, sem sombra de dúvida, são unânimes ao mencionar o fato de que as dificuldades encontradas nessa escrita provêm de falta de sistematização de leituras e de pouco investimento na chamada produção de gêneros científicos (só cobrados, na maioria das vezes, nas universidades).

Hendges e Motta-Roth (2010, p. 13) vão além desse raciocínio da cobrança:

Desse modo, na cultura acadêmica, a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação. Por muito tempo, diferentes áreas questionaram o valor de uma política de publicação pautada pela quantidade em detrimento de uma análise mais atenta da qualidade das publicações.

Neste cenário de maior exigência por quantidade de publicação, acentuam-se e estreitam-se os diálogos entre o produtor do texto acadêmico (sempre à mercê dessas exigências) e o revisor de textos (o profissional qualificado para atender às demandas do mercado editorial, incluindo aí o que se produz nas universidades). Portanto, o revisor é um tipo de profissional (ou pelo menos deveria ser) que conhece com propriedade essas demandas cobradas, a saber: escrita de acordo com língua padrão, coerência em relação ao tema global do texto, noções de formatação etc.

Dessa forma, muitos são os manuais de redação que auxiliam o revisor na árdua tarefa de leitura e de intervenção no texto de um cliente. Autores, como Pinker (2016, p. 23), sinalizam a necessidade de se aliar noções de leitura e de escrita, como noções intrínsecas:

Esse algum lugar é a escrita de outros escritores. Bons escritores são leitores ávidos. Assimilaram um grande inventário de palavras, expressões idiomáticas, construções, tropos e truques retóricos e, com eles, a sensibilidade para o modo como se combinam ou se repelem. (PINKER, 2016, p. 23)

Como se pode perceber, o revisor de textos, a partir do que foi mencionado em Pinker (2016), assume para si a tarefa de ler os textos alheios e passa, portanto, a adquirir um cabedal e um conhecimento vasto acerca do ofício de revisar, uma vez que o seu contato com textos de vários domínios discursivos o habilita à condição de sujeito dialógico (o texto de outrem deixará marcas para essa assimilação mencionada acima). O revisor é um profissional que lida diretamente com a expressão escrita de muitos “autores” e, por

isso, pode elencar, na sua rede de memórias textuais, o que cabe melhor em dada realidade textual.

Nesse sentido, o contato com muitos manuais de redação, que deveria ser uma premissa para todo estudante universitário que lida com a tarefa de escrever cotidianamente, é encarado como uma prática natural no fazer profissional dos revisores. Esse contato, sem sombra de dúvida, passa pela aquisição do cabedal da dita língua padrão e passa, ainda, pela integração de saberes relacionados às formas dos textos (muita gente não sabe executar a escrita acadêmica porque não domina a forma dos gêneros) e de saberes relacionados à escrita técnica (por isso muitos estudantes, em fase de redação acadêmica, procuram o revisor).

Como já foi dito, houve um investimento significativo em torno da chamada escrita acadêmica, e muitas publicações que versam sobre o assunto vieram à tona no cenário editorial brasileiro (motivado pelas publicações no exterior). Dessa forma, no Brasil, manuais como os de Faraco e Tezza (2014) e de Faraco e Vieira (2019) tornaram-se ferramentas essenciais no auxílio à prática de revisão de textos, já que sinalizam e pontuam a real necessidade da apropriação da chamada linguagem científica.

3. Diálogos entre revisor e produtor

Não é recente a discussão de que a leitura e a escrita são atividades dialógicas. A noção monológica de discurso foi abandonada nos estudos sobre interação, desde que os pressupostos do dialogismo passaram a figurar nos estudos da linguagem. Estudos e práticas de análise em torno desse conceito foram empreendidos por estudiosos brasileiros, preocupados com a velha noção de que a escrita era uma atividade essencialmente subjetiva e solitária.

Sautchuk (2003, p. 25) é contrária a essa noção:

Como tenho demonstrado, todo ato de escrever pode ser concebido como um ato pragmático, pois é circunscrito a uma situação muito específica da qual lhe absorve as marcas. Em minha proposta, considero essa situação de produção do texto escrito com as seguintes condições próprias:

1ª) um escritor ativo e o seu leitor interno *in praesentia* (com todas as suas particularidades psíquicas, linguísticas e sociais, forjadas numa entidade bifurcada);

2ª) todos os movimentos e ações bilaterais e reversíveis realizadas por esse enunciador/co-enunciador, a favor da realização de seu intento comunicativo.

A ideia de que cada escritor carrega em si um leitor é potencial para o desenvolvimento do pressuposto de que o ato de escrita é dialógico. Portanto, a construção de um texto, seja ele de qualquer natureza, envolve a percepção de que o seu autor deve/precisa ter em mente um leitor prototípico. Dessa forma, o texto tem mais chances de atingir o seu objetivo (pensado no seu contexto de produção) e tem mais chances de ser interpretado pelo leitor final como uma unidade dotada de sentido.

A escrita acadêmica, em linhas gerais, precisa ser concebida também como uma atividade dialógica. Há autores e leitores bastante peculiares no processo de escrita de um texto acadêmico, uma vez que esses textos tendem a circular no espaço cujo conhecimento científico circula e é por isso que o produtor, de posse dessa informação, precisa se adequar às exigências desse “circuito” (pesquisadores, professores e alunos escrevem para outros pares) em que transitam teorias diversas.

Acerca dessa produção dialógica de conhecimento, Rodrigues e Silva (2020, p. 12) corroboram:

Pode-se compreender que o trabalho da escrita, ainda que possa se realizar de maneira solitária, como um ato individual do sujeito, é sempre dialógico, no sentido de estar vinculado a – e ser significado por – uma prática social, regulada pelas injunções institucionais e discursivas da esfera acadêmica (...).

Infelizmente, a escrita, entre muitos universitários, não é vista como atividade dialógica, como “prática social”, conforme salientam as autoras. Nesse sentido, a escrita acadêmica é vista por muitos como atividade técnica apenas (há a necessidade de fazer textos de acordo com a norma padrão e de acordo com os parâmetros das normas de formatação exigidas por universidades em suas práticas de divulgação científica).

Atendendo a essas exigências, alunos que se veem “pressionados” por essas normas procuram o profissional de revisão e a ele recorrem, como se os problemas de seus textos fossem apenas de ordem técnica. E não é incomum a noção de que o revisor deve resolver sozinho os problemas dos textos alheios (não se pode esquecer que existe o discurso falacioso de que “ele é pago para isso”). E também não são incomuns as histórias de pouco diálogo ou tentativas frustradas de diálogo entre revisores e autores (outra falácia: o texto foi escrito por alguém solitário e, portanto, deve ser revisto por profissional que não pode/não deve perguntar demais ao produtor do texto). O foco da questão está em falta de dialogismo (o revisor é, antes de tudo, um leitor de texto).

Os problemas mais recorrentes, em termos de revisão, parecem esgotar-se no dilema das correções gramaticais. No entanto, a falta de diálogo entre revisor e autor pode implicar uma série de fatores relacionados à interpretação do texto, decorrentes de problemas de natureza gramatical (a sintaxe, como parâmetro da organização da

textualidade, é a mais afetada). Dessa forma, problemas de construção, relacionados à sintaxe, prejudicam, na maioria dos casos, a fluidez textual, o que é notado pelo leitor do texto, sobretudo no âmbito acadêmico, em que o leitor costuma ser mais especializado.

Faraco e Vieira (2020) debruçaram-se acerca do fenômeno da articulação de períodos gramaticais em práticas de escrita na universidade. Os autores investiram no período não apenas com o intuito de fazer uma descrição desse importante item da gramática mas sim com o intuito de sinalizar que a “amarração” das ideias, no fluxo contínuo de um texto, tem a ver com a própria noção de fluidez (um fator de aceitabilidade por parte do leitor), que, em muitos casos de escrita acadêmica, deixa a desejar.

Assim pontuam Faraco e Vieira (2020, p. 34):

Em suma, todo graduando (e pós-graduando, é claro) precisa compreender a **dinâmica das estruturas sintáticas dos textos acadêmicos**. Vamos denominar esse entendimento estrutural – não só da escrita acadêmica, mas também de toda escrita formal – de **consciência sintática**³.

A consciência sintática, como se verá nos comentários feitos por revisores em monografias, é o que falta em muitos trechos de textos de universitários em fase de formação. O que ocorre é que, muitas vezes, o revisor não sinaliza com clareza em que consiste, por exemplo, um problema de truncamento e de má organização do período no texto do “cliente” (há casos até de revisor que sugere “não entendi” nos comentários).

Como se pode perceber, a “consciência sintática”, de que falam Faraco e Vieira (2020), está relacionada não à mera correção gramatical dos períodos que compõem um texto mas sim está atrelada à organização tópico-discursiva do texto acadêmico. A falta de consciência por parte de quem escreve precisa ser sinalizada por quem lê profissionalmente, neste caso, precisa ser sinalizada pelo revisor – mas precisa ser sinalizada, na prática, por outras sugestões de retextualização (outras formas de dizer que deem conta da ideia que o emissor do texto desejava externar).

O problema maior do texto escrito (não só no âmbito acadêmico) é a ausência imediata do interlocutor a quem ele se dirige. Muitos autores afirmam que a fala supre, em sua própria constituição, as carências de interpretação a que um texto é submetido – supre com a ancoragem dos gestos, das expressões corporais e das referências do mundo extralinguístico. Em relação à escrita, é um consenso a percepção de que há menos recursos para suprir deficiências de interpretação, o que mostra o quão exigente é o ato de escrever.

Ao pensar essa limitação, deve-se perceber o trabalho do revisor como uma prática muitas vezes solitária. As exigências do mercado editorial, somadas às exigências do mundo

³ Os grifos são dos autores.

acadêmico, limitam, por assim dizer, práticas de interlocução (de diálogo mesmo) entre o revisor e o produtor de texto. Essas limitações, quase sempre, estão relacionadas às exigências de tempo demandado para se trabalhar em determinado texto (Qual revisor que nunca leu uma tese de Doutorado em 24 horas?).

Neste trabalho, a atividade de revisão foi pensada justamente em torno da noção de dialogismo. Essa noção é fundamental para se compreender uma práxis profissional mais efetiva do revisor em torno dos textos com os quais lida diariamente, uma vez que esse profissional passa a ser um leitor ativo do texto alheio.

Antes da análise dos comentários em monografias, vale pontuar a reflexão de Bastos e Mattos (1992, p. 1):

A dificuldade que os alunos enfrentam não está no ato de narrar, descrever ou dissertar, mas no fato de que isso deve ser expresso pela escrita. No uso da língua oral, o falante tem o apoio da situação, isto é, tem a presença do interlocutor e todas as informações relativas à situação (como, por exemplo, o tempo e o lugar da enunciação). No uso da língua escrita, apenas o texto é apresentado ao leitor, sendo que o autor tem que suprir a falta dos demais dados necessários à compreensão do texto, o que demanda um aprendizado específico.

Não é exagero dizer que o “aprendizado específico”, mencionado pelas autoras, não deve se restringir apenas ao produtor do texto. O revisor, pelas suas condições de trabalho, precisa se familiarizar com linguagens muito variadas no seu ofício e isso, indiscutivelmente, o faz buscar práticas dialógicas de linguagem em relação aos textos que revisa.

4. Análise de comentários de revisor de monografias

Para uma breve análise de comentários feitos por um revisor de texto (chamado aqui de R), selecionamos, de uma universidade do Estado do Rio de Janeiro (chamada aqui de U), duas monografias de dois universitários (chamados aqui de U1, U2), que eram, à época – no ano de 2020 - concluintes do curso de Pedagogia (chamado aqui de P).

A amostra dos comentários torna-se bastante significativa uma vez que os dois universitários não tiveram contato (cara a cara) com o revisor pelo fato de estarem vivenciando a pandemia da Covid-19, o que fez com que as atividades acadêmicas passassem a funcionar por meio de aulas remotas (vale mencionar que os estudantes em tela já eram condicionados ao esquema das aulas híbridas, justamente pelo fato de estudarem na modalidade EaD, Educação a Distância).

O objetivo da análise desses comentários feitos pelo revisor, em nenhuma hipótese, está relacionado à exposição do profissional. A análise visa tão somente

oportunizar um debate em torno dos diálogos que poderiam ser melhor explorados entre o profissional e o cliente, no caso os alunos universitários do curso de Pedagogia. A estratégia de análise seguirá, portanto, uma certa linearidade de textos, a saber: primeiramente, é transcrito o texto do estudante universitário e, em seguida, é integralmente transcrito o comentário do revisor, nesta ordem.

Segue o primeiro trecho de monografia:

Trecho de U1:

“A atividade lúdica na educação infantil possui grande relevância, pois além de contribuir para o desenvolvimento físico da criança, proporciona condições que são adequadas para o desenvolvimento motor, emocional, cognitivo e social.”

Segue o primeiro comentário:

Comentário de R:

“Não seria interessante sinalizar para o leitor a vertente teórica adotada?”

Como se pode observar, o revisor sugere que o universitário especifique a vertente teórica dotada para fundamentar o que foi dito. No entanto, o modo como essa sugestão foi elaborada parece não esclarecer ao universitário o que é vertente teórica, o que pode, por exemplo, ser interpretado como uma sugestão de autor para fundamentar o que foi dito. O ideal seria o revisor especificar as correntes de desenvolvimento infantil (construtivista, por exemplo) para, de fato, não deixar o universitário perdido.

Sabendo-se que o estudante pode estar ainda bastante imaturo para dominar certas exigências do meio acadêmico, seria de bom mencionar algumas correntes de desenvolvimento infantil para direcionar o texto em relação a um enfoque mais acadêmico, em que se cobram teorias e referencial teórico para fundamentar o que é dito e como é dito. O revisor não estaria cumprindo aqui papel de orientador. Pelo contrário, estaria atendendo a um parâmetro de construção do texto científico, a saber: apontar vertentes teóricas para melhor esclarecer o leitor.

Um dos problemas com que se depara no texto acadêmico pode estar relacionado a um fator de referência dos elementos linguísticos que estão na superfície textual. Em muitos trechos, é comum haver, por exemplo, itens que não retomam nenhum elemento anterior, e que, por isso, podem criar um problema de interpretação por parte do leitor. A coesão textual é o calcanhar de Aquiles de muitos produtores de texto, tanto no ensino fundamental quanto no ensino superior.

A seguir, pontuam-se o trecho do estudante e o comentário do revisor. O comentário, em si, é bastante esvaziado de esclarecimento, uma vez que o estudante pode não dominar com clareza regras de referenciação textual.

Trecho de U1:

“O brincar assumiu novos contornos, e com isso, a escola deve se adaptar a esse novo contexto, não **as** deixando caírem em esquecimento, pois cantigas de roda, brincadeiras de rua, bola, pega-ladrão, dentre muitas outras que podemos abordar, estão esquecidas.”

Comentário de R:

“Referente perdido.”

O comentário do revisor é vago pelo fato de não apontar ao produtor do texto que houve uma inversão dos referentes. O autor usou o “as” antes de “brincadeiras”, que aparece expresso posteriormente no texto (dessa forma, o autor trocou a ordem dos referentes, o que cria um problema de concatenação das ideias, já que os leitores procuram o referente retomado pelo “as” no início do texto.

Caberia, por parte do revisor, um comentário mais claro a respeito desse problema pontual de referenciação. Nesse sentido, pecam os dois: o autor do texto criou uma inversão de referentes, e isso implica a desorganização de itens na superfície textual; o revisor tentou corrigir e, provavelmente, causará alguma confusão no processo de assimilação da informação “referente perdido” no imaginário textual do estudante universitário.

O uso de sintagmas e frases curtas pode ser bastante comum no diálogo entre revisor e leitor. Como já foi dito, a falta de tempo e os prazos apertados para a entrega de um trabalho de revisão podem acarretar problemas de ruído de comunicação entre o profissional e o cliente, e, sem sombra de dúvida, existem problemas que são de natureza gramatical, mas que interferem sobremaneira na organização global de um texto.

Talvez, tenha sido criada a falácia de que o revisor não deve importunar o produtor do texto com as suas dúvidas e os seus dilemas de correção. No entanto, se essa comunicação for frequente, ela deve/precisa priorizar o máximo de clareza nesse diálogo, haja vista a quantidade de ruídos criados por meio dessa falsa precisão e dessa economia verbal comuns no ofício do revisor (que precisa receber o texto e “entregar pronto”).

Agora, pontua-se brevemente uma intervenção por meio de comentário, em que o revisor diz que algo não está claro, mas não sugere diretamente o que não está claro. O estudante universitário escreve o seguinte:

Trecho de U2:

“A metodologia de pesquisa utilizada será desenvolvida por meio de uma investigação bibliográfica acerca do contexto histórico de como surgiu e a importância da literatura infanto-juvenil na formação dos neo leitores. Será feita também uma **pesquisa de análise de dados.**”

E o revisor escreve em relação à “pesquisa de análise dados”:

Comentário de R:

“Isso não ficou claro no resumo.”

Mais oportuno seria comentar o fato de que o texto do estudante de Pedagogia ficaria mais claro se trouxesse a designação pesquisa de natureza quantitativa. No início do texto do estudante, há a menção à “investigação bibliográfica”, o que sugere que ele pretende valer-se de dois métodos distintos para falar do contexto de surgimento da “literatura infanto-juvenil” – o método qualitativo e o método quantitativo.

Por essa breve análise, pode-se enveredar na discussão acerca dos conhecimentos de produção do texto acadêmico que cabem ao revisor. Como profissional que lida diretamente com gêneros desse domínio discursivo, o revisor precisa dispor de uma série de nomenclaturas para intervir no texto de um cliente. Não se pode abrir mão, neste caso, dessas nomenclaturas e peculiaridades da produção acadêmica e do conhecimento, que deve ser dotado de uma linguagem apropriada para circular nesse meio.

Por fim, cumpre ao revisor o papel de sinalizar um maior domínio acerca do processo de citação do texto acadêmico. Pelo fato de lidar estritamente com a apropriação do discurso alheio e pelo de organizar esse discurso em formatos próprios de citação, o texto acadêmico é fundamentado pela noção de que nenhuma formação discursiva é isenta de outros discursos já citados.

No último comentário abaixo, o revisor perde a oportunidade de mencionar a importância da citação por parte de quem escreve sobre literatura infantil. O revisor menciona o nome de uma referência nos estudos acerca dessa corrente literária, mas não menciona que o estudante precisa usar a referência adequada, justamente para se respaldar em relação ao que escreve.

Eis o texto do estudante:

Trecho de U2:

“Assim, juntamente com o surgimento da infância, a literatura popular também concede espaço para uma literatura voltada para as crianças, surgem, então, os clássicos infantis como as fábulas de La Fontaine e os Contos Maravilhosos de Perrault.”

E eis o comentário do revisor:

Comentário de R:

“A especialista nesse assunto é a Ana Maria Machado (da Academia Brasileira de Letras).”

Nesse caso, o revisor deveria mencionar o fato de a citação da autora mencionada ajudaria a fundamentar/respaldar o que dito. Como se vê, a tarefa do revisor parece ir muito além da mera correção gramatical (que, em si, já é bastante valiosa) em textos acadêmicos e em textos de divulgação científica em geral.

A partir dos comentários analisados até aqui, pode-se, de fato, afirmar que, por vezes, o revisor não utiliza uma linguagem mais detalhada acerca do que se deve melhorar em um texto. Com medo de pecar pelo excesso, o revisor utiliza frases curtas com o intuito de ser mais objetivo e mais direto e, no entanto, pode criar mais dúvidas no produtor do texto, o estudante universitário em formação.

O processo de revisão do texto acadêmico exige mecanismos de análise que envolvem a práxis de produção do próprio texto acadêmico. Dessa forma, o profissional que pretenda desenvolver sua carreira na correção desses textos precisa desenvolver uma metalinguagem (o que não quer dizer usar linguagem técnica demais) para saber intervir nesse domínio discursivo tão vasto pelo fato de ser permeado por práticas efetivas de linguagem do letramento científico.

Não basta apenas saber regras de formatação para saber lidar com a produção e a análise do texto acadêmico. Existem manifestações de linguagem próprias da organização de cada gênero textual (resumo, resenha, artigo científico, dissertação, tese etc.) que constituem a circulação dos saberes do âmbito científico. A apropriação dessa linguagem precisa manifestar-se no trato com os interlocutores no processo de leitura e de intervenção no texto alheio. Como já se disse, é um processo recorrentemente dialógico.

5. Discussão final

A produção em larga escala sobre o letramento acadêmico intensificou-se no mercado editorial brasileiro nos últimos anos (são muitos os manuais lançados que tratam especificamente da escrita acadêmica). No entanto, ainda são muito escassos os materiais que deem conta do processo de pós-escrita, e isso envolve diretamente a prática de revisão de textos, executada por profissionais do mercado da Letras, que muitas vezes não têm espaço/tempo para a devida qualificação profissional.

Um trabalho desta natureza, em que se debatem os avanços e os retrocessos da prática de revisão de textos, faz-se oportuno, na medida em que traz para a agenda das

demandas do letramento acadêmico a discussão em torno dos diálogos necessários a um trabalho mais efetivo de revisão entre dois sujeitos que por vezes estão distantes (mediados apenas pela tela do computador) – o revisor e o cliente.

A análise mais detida de comentários feitos por revisor de textos salienta o fato de que nem sempre linguagem direta/concisa é linguagem compreensível. Um olhar mais atento ao que o revisor pontua em seus comentários pode trazer uma série de interpretações equivocadas por parte do cliente, a saber: a) a falta de entendimento em relação à linguagem técnica externalizada pelo revisor; b) um maior distanciamento entre o revisor e o cliente, justamente pelo fato de haver ressalvas em relação a essa linguagem técnica.

O investimento em práticas dialógicas de linguagem precisa ser visto/operado como um meio de se compreender que há sujeitos de linguagem (reais) no processo de revisão de textos do domínio discursivo acadêmico. Por muito tempo, o processo de revisão foi visto como uma atividade penosa, feito em ambientes mediados apenas pela tela do computador (como atividade monológica). Os avanços em torno do letramento acadêmico têm demonstrado que a prática de revisão está se tornando mais humanizada. É uma prática cada vez mais dialógica.

Referências

BASTOS, Lúcia Kopschitz; MATTOS, Maria Augusta de. **A produção escrita e a gramática**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BECKER, Howard S. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Tradução: Denise Bottmann. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Prática de texto para estudantes universitários**. 24.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. **Escrever na universidade: gramática do período e da coordenação**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

_____. **Escrever na universidade: fundamentos**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. Tradução: Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

HENDGES, Graciela Rabuske; MOTTA-ROTH, Désirée. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcília. **A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática**. 5.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

PINKER, Steven. **Guia de escrita: como conceber um texto com clareza, precisão e elegância**. Tradução: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2016.

RODRIGUES, Daniella L. D. I.; SILVA, Jane Q. G. **Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. v. 3.

SAUTCHUK, Inez. **Perca o medo de escrever: da frase ao texto**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

_____. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



Academic text proofreading: impasses and redirections

ABSTRACT:

In the context of academic writing, there is a lot of discussion about the quality of writing around genres of the academic discursive domain (review, abstract, monograph, dissertation, thesis, etc.). In this work, the monograph genre is used to deal specifically with the dialogues between the proofreader and undergraduate students who are submitted to the writing of a monograph at the end of their studying process. Our interest is precisely focused on the comments that the reviewer directs to these students in the academic writing process. Preliminary discussions have shown that, in the reviewers' comments, there is information that often may not be understood by students and, consequently, may not provide an effective improvement in autonomous scientific writing, so recommended by specialists in academic literacy.

KEYWORDS:

Monography;
Comments;
Proofreading;