

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**LETÍCIA MOREIRA CLARES**

**RITOS GENÉTICOS EDITORIAIS DO IMPRESSO AO AUDIOLIVRO:  
O REVISOR DE TEXTOS E AS MANOBRAS DE INTERVENÇÃO**

**SÃO CARLOS  
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**LETÍCIA MOREIRA CLARES**

**RITOS GENÉTICOS EDITORIAIS DO IMPRESSO AO AUDIOLIVRO:  
O REVISOR DE TEXTOS E AS MANOBRAS DE INTERVENÇÃO**

**Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Departamento de Letras da  
Universidade Federal de São Carlos para a  
obtenção do título de Bacharel em  
Linguística.**

**Orientadora: Profa. Dra. Luciana Salazar  
Salgado.**

**SÃO CARLOS  
2013**

**LETÍCIA MOREIRA CLARES**

**RITOS GENÉTICOS EDITORIAIS DO IMPRESSO AO AUDIOLIVRO:  
O REVISOR DE TEXTOS E AS MANOBRAS DE INTERVENÇÃO**

**Banca examinadora:**

---

Profa. Dra. Luciana Salazar Salgado  
(Universidade Federal de São Carlos)

---

Profa. Dra. Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues  
(Universidade Federal de São Carlos)

São Carlos, 17 de dezembro de 2013.

*A percepção dos eventos importa tanto quanto os eventos.*

Robert Darnton

## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Luciana Salazar Salgado, por toda dedicação e paciência, pelo entusiasmo em dividir comigo ideias e experiências que enriqueceram este trabalho e que certamente contribuíram para minhas leituras profissionais de hoje – e de sempre –, e por me fazer mais e mais apaixonada pelo universo editorial.

À profa. Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues, por aceitar prontamente fazer parte da banca examinadora e contribuir conosco de maneira tão produtiva com seus valiosos apontamentos, reflexões e sugestões.

Aos colegas do grupo de pesquisa Comunica pela troca de experiências, em especial a Luciana Rugoni, por tudo que temos compartilhado.

Aos professores e colegas do bacharelado por todas as valiosas trocas, em especial às amigas Gabriela Aniceto e Carolina Cardoso, pela divisão de momentos tão diversos que não caberiam em uma descrição tão breve; Pâmela Rosin, pelo companheirismo do início e pela amizade de agora; Andressa Zacarias, pelos momentos singulares e pela espontaneidade cativante; Tamires Conti, pela partilha de cada sorriso, angústia, conquista e plano, e pela companhia sempre divertida de todas as horas.

Às queridas amigas do Kiko's Flat: Michele Santos, pela recepção calorosa e ótima companhia; Rafaela Mateussi Guedes, por tornar minhas semanas mais divertidas e esse percurso mais leve; Pâmela Todesco, pela amizade incondicional que nos acompanhou em mais essa etapa e certamente nos acompanhará sempre.

À querida amiga Mayla Betti, pelo carinho de sempre, pela amizade e torcida sinceras e por estar sempre disposta a me ouvir e dividir comigo os palcos da vida.

A minha mãe, Adriana Clares, e meu avô, Domingos Clares, por todo amor e incentivo de sempre, por acreditarem nos meus sonhos mais loucos quando ninguém mais acreditou e principalmente por me ensinarem a lutar para conquistá-los.

A meu namorado, Gustavo Ferreira, pelo amor, companheirismo e carinho dedicados, por estar sempre disposto a falar, mesmo que eu nem sempre disposta a ouvir, e, claro, pelos extasiantes solos de guitarra.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso reúne as reflexões desenvolvidas na pesquisa “A interface material impresso e audiolivro: o lugar do revisor de textos nos processos editoriais envolvidos”, realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Comunica – reflexões linguísticas sobre comunicação. Buscamos pensar, a partir do lugar discursivo do revisor de textos, os processos editoriais adotados pela Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos (SEaD-UFSCar), tomando como objeto de análise as versões impressa, roteiro de adaptação textual e audiolivro do material didático *Reflexões sobre o fazer docente*, nas quais nos propomos a investigar como se dão as manobras linguístico-discursivas específicas de cada um dos processos de tratamento dos textos, focalizando, sobretudo, o modo como as circunscrições do revisor de textos enquanto coenunciador editorial o situam na dicotomia leitura e autoria. Para tanto, ancoradas no método descritivo-interpretativo da Análise do Discurso de linha francesa, mobilizamos os conceitos de *ritos genéticos editoriais* (SALGADO, 2011), *regimes de genericidade* e *mídiun* (MAINGUENEAU, 2004a; 2006). Procuramos inicialmente fazer um breve panorama dos elementos conjunturais imersos no universo discursivo editorial e explicitar as etapas de produção de cada versão do material em estudo, para, assim, partirmos para as análises dos dados selecionados no *corpus* e prosseguirmos com as discussões acerca do lugar do revisor de textos, propondo, por fim, uma reflexão acerca dos discursos normativos que perpassam a atividade de revisão de textos. Nossos resultados indicam a instabilidade tanto dos processos editoriais abordados quanto do próprio lugar de inserção do revisor de textos, ambos mergulhados em um ambiente de práticas movediça e sujeito a constantes (e indispensáveis) mudanças de direção.

**PALAVRAS-CHAVE:** ritos genéticos editoriais; revisão de textos; revisor de textos; meios e materiais instrucionais; EaD.

## ABSTRACT

This Final Paper gathers the considerations developed in the research "The audiobook and printed material interface: the place of the texts reviewer in the involved editorial processes", held under the Research Group Comunica - linguistic reflections on communication. We strive to think, from the discursive position of the texts reviewer, the editorial processes adopted by the Secretaria Geral de Educação a Distância (General Secretariat of Distance Education) of the Federal University of São Carlos (SEaD - UFSCAR), taking as object of analysis the printed versions, textual adaptation script and audiobook of the courseware *Reflexões sobre o fazer docente*, in which we propose to investigate how the specific linguistic-discursive maneuvers of each of the treatment processes of texts happen, focusing especially on how the constituencies of the text reviewer as an editorial co-enunciator place him in the reading and authorship dichotomy. To this end, anchored in the descriptive-interpretative method of French Discourse Analysis, we mobilize the concepts of *editorial genetic rites* (SALGADO, 2011), *genericity regimes* and *medium* (MAINGUENEAU, 2004a, 2006). Initially we try to do a brief overview of the cyclical elements immersed in the publishing discursive universe and explain the stages of production of each version of the material under study, so that we can start the analysis of the selected *corpus* data and proceed with discussions about the position of the texts reviewer, proposing finally a reflection on normative discourses that underlie the activity of proofreading. Our results indicate the instability of both the addressed editorial processes and the place of insertion of the texts reviewer, both immersed in a shifting environment of practices which is also subject to constant (and necessary) direction changes.

**KEYWORDS:** editorial genetic rites; proofreading; texts reviewer; media and instructional materials; D-Learning.

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1</b> Capa e quarta-capa do material impresso <i>Reflexões sobre o fazer docente</i> .....	26
<b>FIGURA 2</b> Capa do audiolivro <i>Reflexões sobre o fazer docente</i> .....	27
<b>FIGURA 3</b> Página um do roteiro de adaptação textual para o audiolivro <i>Reflexões sobre o fazer docente</i> .....	28
<b>FIGURA 4</b> Leitura, autoria e mediação: os ritos genéticos editoriais em funcionamento.....	52
<b>FIGURA 5</b> Os discursos normativos que perpassam a mediação editorial .....	53
<b>FIGURA 6</b> Um componente dos discursos normativos: os meios e materiais instrucionais .....	54



## SUMÁRIO

<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>9</b>
<b>1. DO OBJETO DE ANÁLISE .....</b>	<b>13</b>
1.1 EDUCAÇÃO, ENSINO OU APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA? .....	13
1.2 A SEAD-UFSCAR .....	17
1.3 RITOS GENÉTICOS EDITORIAIS: DO IMPRESSO [...] AO AUDIOLIVRO .....	18
1.4 AUDIOLIVROS E E-BOOKS .....	23
1.5 O (AUDIO)LIVRO REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOCENTE .....	25
<b>2. ANÁLISES.....</b>	<b>30</b>
<b>3. E O REVISOR, ONDE FICA?.....</b>	<b>45</b>
<b>4. REVISÃO E PRESCRIÇÃO: O REVISOR E OS DISCURSOS NORMATIVOS.....</b>	<b>50</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>61</b>

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

[...] esse tratamento editorial de textos orienta (e reorienta) arranjos, e desse modo é que participa da composição (e das recomposições) dos projetos editoriais; e enfatiza, com isso, a condição coletiva, plural, heterogênea de toda autoria, que não comporta apenas o autor.

(SALGADO, 2011, p. 161)

Este trabalho está ancorado nas vivências no Bacharelado em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): a curiosidade pelo mundo da editoração e as questões que o circundam surgiu da experiência profissional como estagiária em revisão de textos na SEaD-UFSCar (Secretaria Geral de Educação a Distância), experiência essa que me proporcionou viver de perto “a dor e a delícia” do ser revisor e, assim, deu fôlego para pensar sobre o mundo dos textos.

Pensando em algumas dessas questões, o contato com esse meio profissional desde sempre provocou muitas inquietações: como se faz um livro, um e-book, um audiolivro... textos! O que é, afinal, o tratamento editorial de textos? Segundo Salgado (2011),

o tratamento editorial de textos, embora prática corrente de séculos, é um conjunto de etapas pouco discriminadas e menos ainda compreendidas na dinâmica do mercado editorial. Talvez *preparação de textos* pudesse referir tudo o que se faz para que um original vá a público, isto é, todos os ritos genéticos editoriais (p. 159).

Trata-se basicamente do preparo dos textos em diversas instâncias para a circulação, para o ir a público. Uma dessas instâncias é a revisão de textos, a qual “poderia referir especificamente a re-visão de algo que, estando pronto (já foi preparado), pede ainda um olhar rigoroso, que garanta o que foi feito na preparação” (p. 159). Mas, na verdade, essa revisão é muito mais que uma leitura rigorosa na busca de apontar possíveis desvios gramaticais e normativos de um autor que “terminou” seu texto. De saída, ela abre o texto para um novo olhar que perpassa diversas outras questões, como as de cunho histórico-social e, assim, discursivo, que determinam, por exemplo, se esse texto corresponde ao meio onde circulará. Em outras palavras:

Não se trata apenas de correção, mas de *aperfeiçoamento* e *adequação* de um texto escrito, o que significa dizer que há regras de construção previstas e ditames a serem respeitados, mas também que esse “respeito” será guiado por noções menos precisas, ainda que igualmente importantes e constitutivas

das diretrizes de correção de um texto; *aperfeiçoar* e *adequar* envolvem conhecimentos relativos ao objeto sobre o qual versa o texto, às características que o autor lhe atribui, ao estilo desse autor e ao público a que se destina o material – elementos que se complexificam, uma vez que estabelecem entre si relações variadas, implicando-se dinamicamente (SALGADO, 2011, p. 160).

Essa etapa do processo editorial permite que o autor volte ao texto guiado por uma visão de outro, a qual propõe que ele se debruce sobre questões que possam ter passado despercebidas em um primeiro momento, possibilitando, assim, que se caminhe para o “desfecho” desse texto. É claro que os textos nunca estão finalizados, prontos, terminados; apenas determinamos que haja um efeito de “ponto final” (talvez reticências) em seu emaranhado de ideias para que seja possível torná-los públicos. É como o livro, sobre o qual depositamos a sensação de ordenação do mundo, ou pelo menos de um mundo específico com o qual nos propomos dialogar. Roger Chartier (1999, p. 8) afirma que “o livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação”. Ele parece organizar as ideias de um determinado campo de forma tão convincente que aparenta haver ali todo um raciocínio distribuído em início, meio e fim, o que pode explicar por que é alvo constante de discussão e crescente difusão.

Mais recentemente, presenciamos o surgimento de novas formas de produzir livros: trata-se da conjugação daquilo que conhecemos como texto escrito a linguagens cada vez mais diversas e dispositivos de leitura variados, como computadores, tablets, celulares etc., que devem, entre outras coisas, atender às necessidades dos diferentes perfis de leitor, visando inclusive à promoção do que se convencionou chamar *acessibilidade*. A relação do homem com o livro e suas variações – códex, e-book, audiolivro – e esses diversificados dispositivos de leitura, tem provocado no mercado editorial a expansão algumas vezes meramente reprodutiva de suas práticas, do que decorre a necessidade premente de (re)pensar certas etapas editoriais e a relação destas com os chamados profissionais do texto.

Mas o que é o mercado editorial brasileiro? Quem são os profissionais do texto a serviço desse mercado? Tomaremos aqui a noção de mercado editorial como *instituição discursiva*, assim explicitada por Dominique Maingueneau:

Os escritores produzem obras, mas escritores e obras são, num dado sentido, produzidos eles mesmos por todo um complexo institucional de práticas.

Deve-se, assim, atribuir todo o peso à instituição discursiva, expressão que combina inextricavelmente a instituição como ação de estabelecer, processo de construção legítima, e a instituição no sentido comum de organização de práticas e aparelhos (MAINGUENEAU, 2006, p. 53).

Assim, considerando essa relação de práticas sociais e ambiente constitutivo, e pensando que participam “do mercado editorial brasileiro todas as discursividades que nele se produzem e que assim o sustentam” (SALGADO, 2011, p. 43), ou seja, todas as práticas e indivíduos que gerem esse espaço, tomaremos esse mercado como um conjunto de práticas que estabelecem relações de força, isto é, práticas que resultam da conjugação de normas e técnicas constituintes daquilo que Roger Chartier vai chamar *a ordem dos livros* (1999).

Quanto aos profissionais do texto, são diversos os atores<sup>1</sup> envolvidos diretamente com esse mercado, trabalhando para que os textos possam circular socialmente e atingir o público e as funções às quais se destinam. Trataremos, aqui, mais detidamente do revisor de textos<sup>2</sup> (e, de maneira mais específica, do lugar discursivo desse revisor), pressupondo que esse profissional é um “coenunciador editorial” (SALGADO & MUNIZ Jr., 2011). Trata-se de um jogo de lugares discursivos sempre compartilhados, mas dissimétricos, isto é, além de experimentar o lugar do leitor, em vista da percepção pretendida da circulação desses materiais, o coenunciador editorial prova também do lugar do autor, na medida em que tece e entrelaça nesses materiais os caminhos e sentidos para tornar sua leitura a mais “autorizada” possível e, assim, produzir “um descentramento do texto-primeiro, que permite ao autor ser um outro desse outro de si que fez anotações pontuais como quem deixa rastros a serem seguidos” (SALGADO, 2011, p. 23), mantendo a interlocução existente para com esse autor, a qual não se baseia em questões estritamente linguísticas, mas da ordem do discurso – há questões de forma, circulação, público-alvo, função social. Vistas essas tantas intervenções possíveis ao revisor de textos, pensamos na possibilidade de olhar para seu lugar, que apesar de privilegiado é ainda hoje pouco estudado e, muito provavelmente, pouco compreendido,

---

<sup>1</sup> Dentre esses: editor, copidesque, revisor de textos, diagramador, ilustrador, capista, tradutor, audiodescritor etc.

<sup>2</sup> Vale dizer que, apesar de *revisor* aparecer na família dos profissionais do jornalismo (código 2611) na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), disponível no site do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE (<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/saibaMais.jsf>), esse é um termo que varia muito de acordo com a fase, o processo ou a casa editora, além de, por vezes, abrigar diversos outros profissionais mediadores da leitura (o que na prática geralmente resulta em certo acúmulo de funções sobre esse profissional, que, segundo Muniz Jr. (2010, p. 272), “converte-se em um trabalhador flexível, multitarefas”). Trataremos dessa questão com maior cuidado no capítulo 3.

como uma espécie de coautoria ou até mesmo de autoria, discussão essa sobre a qual propomos maior detalhamento mais adiante.

O universo editorial apresenta-se, conforme aponta Salgado (2011), em um cenário de efervescência, havendo poucos e recentes trabalhos que tratam de suas práticas, sobretudo no que diz respeito aos estudos do livro, e envolve questões que *a priori* podem parecer óbvias, mas que são repletas de heterogeneidade e particularidades se olhadas mais de perto, estando intimamente ligadas às relações do homem com o mundo dos textos, no qual nos parece que o revisor de textos é uma figura de participação e poder consideráveis, que pode ser desestigmatizada.

## 1. DO OBJETO DE ANÁLISE

Para dar início às discussões propostas neste trabalho, faremos uma breve descrição do material em foco em nosso estudo, assim como de alguns elementos conjunturais, que nos permitem analisar o material numa dimensão discursiva, isto é, considerando a condição histórica, opaca e heterogênea do material linguístico focalizado.

### 1.1 EDUCAÇÃO, ENSINO OU APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA?

Da invenção da escrita ao surgimento da internet, e com ela as diversas tecnologias das quais dispomos hoje, a modalidade de ensino não presencial tem sido praticada de diversas formas em nossa sociedade, de maneira que não nos deteremos aqui na ideia de tomá-la como novidade, nem retomaremos algum percurso histórico, tampouco discutiremos suas vantagens ou desvantagens em relação ao ensino presencial. Porém, cremos que se faça necessária uma breve exposição sobre o que é essa modalidade hoje no Brasil, especificamente no ensino de nível superior. O ensino não presencial

caracteriza-se fundamentalmente pela separação física (espaço-temporal) entre aluno e professor, bem como pela intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como mediadoras da relação ensino-aprendizagem. Trata-se de uma modalidade que apresenta como característica essencial a proposta de ensinar e aprender sem que professores e alunos precisem estar no mesmo local ao mesmo tempo (OTSUKA et al., 2013, p. 16).

Em muitos dos cursos de graduação oferecidos nessa modalidade em universidades públicas ou privadas, o aluno tem acesso ao conteúdo oferecido pelo seu curso via internet. A UFSCar fornece também gratuitamente a esse perfil de aluno material impresso para cada um dos cursos oferecidos, o qual é enviado aos respectivos polos de cada curso. Um desses materiais compõe o *corpus* deste trabalho e será apresentado mais adiante. Quanto à rotina de estudos desse aluno, é ele quem organiza seu tempo, que deve atender a um cronograma estabelecido para cada módulo do curso, podendo ainda ser oferecidas aulas ou atividades presenciais em polos de ensino ou no próprio *campus* da universidade. Na maioria dos casos, o professor mantém-se grande parte do tempo a distância, havendo ainda

tutores virtuais e presenciais responsáveis por ajudar o aluno em suas eventuais dúvidas, principalmente nos momentos de elaboração de atividades ou avaliações.

Atualmente, há uma discussão intensa acerca das expressões utilizadas na definição dessa modalidade: Educação, Ensino e Aprendizagem a Distância – estas muitas vezes apresentadas de maneira sintética como *EaD*. Nota-se inclusive que alguns desses usos são polêmicos a ponto de colocar muitas vezes em xeque a seriedade e a qualificação de instituições de ensino que optam por uma ou outra dessas definições. Hoje em dia, o emprego dessas designações é tão frequente, que por vezes somos levados a compreendê-las como sinônimas. Mas quais as diferenças entre cada emprego? Autores da literatura especializada discutem essa questão, atribuindo valores distintos a cada um desses termos e os apresentando como mais ou menos adequados à própria proposta da modalidade a distância. Chaves (1999), em *Tecnologia na educação, ensino a distância e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica*, não admite o uso de *educação* ou *aprendizagem a distância*, já que

A educação e a aprendizagem são processos que acontecem, de certo modo, dentro da pessoa – não há como possam ser realizadas a distância. Tanto a educação quanto a aprendizagem (com a qual a educação está conceitualmente vinculada) acontecem onde quer que esteja o indivíduo que está se educando ou aprendendo [...] (p. 31).

O autor coloca como mais adequado o uso do sintagma *Ensino a Distância* e apresenta alguns exemplos:

Ensinar a distância, porém, é perfeitamente possível e, hoje em dia, ocorre o tempo todo – como, por exemplo, quando aprendemos através de um livro que foi escrito para nos ensinar alguma coisa, ou assistimos a um filme, um programa de televisão, ou um vídeo que foram feitos para nos ensinar alguma coisa etc. A expressão “ensino a distância” faz perfeito sentido aqui porque quem está ensinando – o “ensinante” – está “espacialmente distante” (e também distante no tempo de quem está aprendendo – “o aprendente” [...]) (CHAVES, 1999, p. 31).

Landim (1997 apud HERMIDA, 2006) aponta o uso de *Educação* como mais interessante, se comparado ao de *Ensino a Distância*:

O termo ENSINO está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento, instrução. Já o termo EDUCAÇÃO refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender a

aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio conhecimento (p. 168).

É interessante notar como cada um desses autores apresenta esses termos relacionando características de alçadas pedagógica e terminológica. Há uma associação do aluno e suas práticas de ensino/educação/aprendizagem a fatores espaçotemporais imiscuídos nas próprias acepções desses termos encontradas em dicionários. Oliveira (2012) comenta, após análises da definição *Educação a Distância* em alguns dicionários, o caráter histórico que pode explicar a aceitação ou não dessa modalidade hoje, a qual foi vista por muito tempo (ainda que inscrita em outros termos, como *teleeducação*), e de certa forma ainda é, como superficial e, por isso, diminuída em relação à modalidade presencial – implicações advindas das condições de produção.<sup>3</sup> Em sua dissertação, Oliveira (2013) buscou investigar de que modo os sentidos das expressões mais antigas como “educação/ensino por correspondência” atingem o sintagma “educação a distância” na atualidade, apontando a possibilidade de uma mudança quanto à aceitação dessa modalidade de ensino, que passa “da rejeição social [...] à aparente conotação positiva” (p. 3).

Refletindo sobre a escolha da UFSCar pelo uso de *Educação a Distância*, é interessante pensar como não se trata de apenas aderir a um ou outro sintagma. Em *Educação a Distância: formação do estudante virtual*, Otsuka et al. (2013) – profissionais participantes da EaD na universidade e da SEaD-UFSCar – explicam a importância da compreensão da sigla EaD como *Educação a Distância*, justificando:

[...] esse termo EaD pode ser entendido também como *educação a distância*: agrega-se nele uma visão de maior interatividade e interação entre educador e educandos, destacando mais o processo de ensino-aprendizagem, o estudante e a construção compartilhada do conhecimento, possível pelas interações dialógicas entre os diferentes participantes desse processo. Portanto, podemos dizer que o emprego do termo *ensino a distância* desresponsabiliza-se pela aprendizagem do aluno ou, no mínimo, desvaloriza o processo de ensino-aprendizagem como sendo uma via de mão dupla. Também conceitualmente, a terminologia *educação a distância* é mais adequada por considerar o aluno como centro do processo: claro que há docentes (professores e tutores) e tecnologias compondo o processo de ensino-aprendizagem e apoiando o estudante, mas *importa, antes, se o*

---

<sup>3</sup>Segundo Orlandi (1999), as *condições de produção* responsabilizam-se pelo estabelecimento das relações de força no interior dos discursos, participando da exterioridade da língua e constituindo os sentidos dos textos. Devem ser pensadas em sentido estrito, incluindo o contexto enunciativo imediato, e em sentido amplo, incluindo o contexto sócio-histórico-ideológico.



*educando está aprendendo*. Obviamente, a docência compartilhada (professores, tutores, projetistas etc.) é indispensável para auxiliar a aprendizagem do educando e, por isso, é também inadequado o uso do termo *aprendizagem a distância* (ou *e-learning*), em que o educando é muitas vezes visto como *autodidata* ou capaz de aprender somente com o apoio de materiais didáticos e sem a mediação dos docentes (professores ou tutores) (OTSUKA et al., 2013, p. 18).

Vejamos que essa opção é defendida na universidade em detrimento do tradicionalismo tomado em *Ensino a Distância* ou da supervalorização da capacidade autodidata do aluno atribuída em *Aprendizagem a Distância*. Para que essa opção seja validada (embora esteja sempre sujeita a embates), importa a autoridade dessa universidade enquanto instituição de ensino pública e federal que assume o compromisso de oferecer um ensino presencial gratuito e de qualidade, para, assim, ser possível que ela proponha que essa excelência seja ampliada de maneira eficaz para a modalidade a distância. Nesse sentido, parece caber a noção de *ethos discursivo* (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 220)<sup>4</sup>, pensando a UFSCar como *fiadora* dos discursos proferidos pela opção *Educação a Distância*.

Isso fica aparente em um material publicado em dezembro de 2012 pela universidade, intitulado *O ‘jeito UFSCar’ de fazer e concretizar a Educação a Distância*. Não é evidente o gênero discursivo em que se inscreve esse texto, publicado devido à comemoração de cinco anos de oferecimento dos cursos de graduação a distância, o qual circulou em um formato de pequeno manual ou folheto, contendo 27 páginas que trazem assuntos pertinentes ao funcionamento da EaD na UFSCar (os modelos administrativos e tecnológicos, os tipos de materiais didáticos etc.). Chama a atenção a modalização *‘jeito UFSCar’* trazida para o título desse texto, que remete a uma forma particular e distinta de tratamento da modalidade de EaD, considerada e construída pela própria universidade, distinção essa que possibilita a interpretação de que há outras maneiras de “fazer e concretizar a Educação a Distância” (e o emprego de *concretizar* aí também contribui para a ideia de

---

<sup>4</sup> “Termo emprestado da retórica antiga, o **ethos** [...] designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário. [...] Em Análise do Discurso – O enunciador deve legitimar seu dizer: em seu discurso ele se atribui uma posição institucional e marca sua relação a um saber. No entanto, ele não se manifesta somente como um papel e um estatuto, ele se deixa apreender também como *uma voz* e *um corpo*. O *ethos* se traduz também no tom, que se relaciona tanto ao escrito quanto ao falado, e que se apoia em uma ‘dupla figura do enunciador, aquela de um caráter e de uma corporalidade’ (MAINGUENEAU, 1984:100).”

*fiador* discursivo), mas que nenhuma delas é igual à promovida (de maneira positiva) pelo *‘jeito UFSCar’*.

Não nos aprofundaremos nessas questões, visto que não é essa a proposta deste trabalho. Porém, vale pensar junto às considerações de Oliveira (2012) que a opção da UFSCar por *Educação a Distância* pode ser condicionada por “condições sócio-histórico-ideológicas de produção” (p. 7) a partir das quais o caráter (institucional) de excelência educacional atribuído a essa universidade é o que constrói para ela um *ethos* que a autoriza fazer essa opção.

## 1.2 A SEAD-UFSCAR

A Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos (SEaD-UFSCar) é um órgão que visa apoiar os programas de formação oferecidos na modalidade a distância pela universidade. Ao todo, são cinco cursos de graduação – Tecnologia Sucroalcooleira, licenciaturas em Educação Musical e Pedagogia e bacharelados em Engenharia Ambiental e Sistemas de Informação –, além de cursos de especialização e extensão. Localizado no *campus* São Carlos e criado no ano de 2009, esse órgão surgiu para auxiliar no processo de democratização e acesso ao conhecimento produzido na universidade, para além dos limites presenciais.

Assim, foi instalada a Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD-UFSCar) com a finalidade de executar as políticas, apoiar o desenvolvimento e a implementação de ações e garantir a qualidade educacional e do material didático, mediante a inovação de propostas educacionais e a integração de novas tecnologias de informação e comunicação voltadas para a modalidade de educação a distância (OTSUKA et al., 2013, p. 25).

Tratando desde questões político-financeiras às essencialmente acadêmicas, a SEaD organiza-se em coordenadorias e conta com equipes que trabalham na produção de materiais voltados aos alunos. A Equipe de Material Impresso é responsável pelo tratamento editorial de materiais didáticos integrantes de coleções como UAB-UFSCar, Audiolivros, Especialização e Formação de Professores e, a partir de 2012, iniciou um trabalho em prol da acessibilidade, que envolve a adaptação e a audiodescrição de materiais impressos e virtuais. Seus materiais didáticos são impressos pela gráfica localizada na própria UFSCar e

publicados pela editora da universidade (EdUFSCar), esta também localizada dentro do *campus* São Carlos.

### 1.3 RITOS GENÉTICOS EDITORIAIS: DO IMPRESSO [...] AO AUDIOLIVRO

O trabalho de “coxia” desenvolvido pelos profissionais do texto pode parecer, na maioria das vezes, um processo tão sutil que passa despercebido por aqueles que não estão envolvidos diretamente nessa atividade de coenunciação. Na verdade, não se trata de um processo, mas de vários, os quais funcionam sempre tão relacionados entre si que provocam essa impressão de homogeneidade e, assim, simplicidade, se olhados superficialmente. Tomaremos esses processos do tratamento editorial de textos como *ritos genéticos editoriais*, baseando-nos na concepção de Salgado (2011), que propõe

[...] que consideremos o trabalho que é feito sobre os textos autorais que se preparam para ir a público como *ritos genéticos editoriais*, especificando a noção de Maingueneau, sem jamais perder de vista que ela trata dos ritos de uma gênese discursiva, ou seja, sem perder de vista que o trabalho do coenunciador editorial, assim como o do autor e de todos os que lidam com seu texto, é feito de um dado lugar discursivo (SALGADO, 2011, p. 155).

A partir disso, pretendíamos descrever apenas os ritos genéticos editoriais adotados nos materiais que compõem nosso *corpus* – e dizemos “apenas” longe de considerar que tenham esses ritos algum caráter simplório. Mas tivemos, então, a oportunidade de pensar esses ritos mais amplamente, na SEaD como um todo, nos seus vários processos de edição, quando um dos coordenadores elaborou um formulário organizado de maneira a coletar informações de cada integrante da equipe de material impresso (e também da audiovisual) sobre os processos e atividades realizados no coletivo de trabalho.

Parece interessante, então, começar pela descrição desse formulário, pois cremos que raramente há, nos ambientes de trabalho, a preocupação em compreender e, assim, aperfeiçoar os ritos genéticos editoriais estabelecidos nas práticas cotidianas de uma equipe de profissionais, que se organiza também em função de demandas que decorrem das práticas previstas. Afinal, apesar de parecer haver, de início, um caminho já pronto a ser seguido no tratamento dos textos – uma série de protocolos e instrumentos –, no cotidiano de trabalho as prescrições são refeitas, surgem casos específicos, há sempre uma reinvenção das atividades.

A dinâmica de preenchimento desse formulário se deu da seguinte forma: seguindo as instruções apresentadas em um texto que o precedia, foi organizada uma lista de processos dos quais cada membro da equipe editorial participa. Quem trabalha com revisão de textos e acessibilidade chegou a basicamente sete processos:

- a. processo de revisão – versão aluno (Word);
- b. processo de revisão – versão editora;
- c. processo de conferência de prova;
- d. revisão de salas do Moodle;<sup>5</sup>
- e. audiodescrição;
- f. pdf acessível;
- g. vídeo acessível.

Partiu-se, então, para o preenchimento do formulário, um para cada atividade realizada, o qual era organizado, por sua vez, em cinco itens:

1. Título do processo;
2. Entradas do processo;
3. Atividades do processo;
4. Saídas do processo;
5. Se você realiza o processo descrito em conjunto com outra pessoa, indique o nome.

É interessante observar como o próprio formulário continha informações sobre seu preenchimento. Havia um texto introdutório que trazia um tom instrucional em opções por frases construídas pelo uso do modo imperativo, indicando sugestão e/ou pedido (*crie um nome apropriado para o processo; use sua imaginação; não se preocupe com o nome que seu colega irá dar*), perguntas curtas (*Mas o que é um processo?*) e a apresentação de exemplos de possíveis títulos do processo – solicitados no item 1 desse formulário (*processo de tratamento de áudio; processo de organização de arquivos*).

---

<sup>5</sup> O Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela UFSCar para a disponibilização de conteúdos acadêmicos aos alunos dos cursos presenciais e a distância. Na EaD funciona como ferramenta indispensável às atividades acadêmicas dos alunos, proporcionando acesso aos conteúdos das disciplinas e interação com os professores e tutores. São denominadas *salas* as páginas do Moodle referentes a cada disciplina oferecida em um curso. Essas salas também passam por um processo de revisão e por isso apareceram nessa listagem organizada pela equipe.

Havia, também, abaixo de cada um dos cinco itens, um pequeno texto, entre parênteses, em fonte menor que o restante do formulário e no mesmo tom de instrução do texto inicial, a título de explicação e esclarecimento bem diretos do que significava cada item (em *3.Atividades do Processo*, por exemplo, havia a orientação *o que você realiza no processo*).

Foi notável como esse tom instrucional prevaleceu também nas respostas dos participantes da equipe. Percebe-se que foi mantida a ideia de objetividade na descrição de cada item dos processos, o que acreditamos ter sido o projeto do coordenador. Em alguns casos, por exemplo, foram feitas descrições curtas (*1.Processo de revisão - versão aluno (Word)*; *4.Envio de prova gráfica para conferência (editora)*), com o uso frequente de síntese de informações ([...] o professor verifica esse arquivo *(que geralmente vai e volta muitas vezes – autor-revisor)*), o que pretendia mostrar o funcionamento de cada processo de maneira a instruir breve e diretamente sobre cada uma de suas etapas.

Acreditamos que a aplicação desse formulário mostra como, no contexto do tratamento editorial de textos, a observação das práticas é fundamental para seu aperfeiçoamento. Seria mais simples se esse coordenador pedisse essas informações ao supervisor da equipe, por exemplo, mas a efetividade das respostas obtidas com certeza não seria a mesma. É esse ambiente de práticas associado a técnicas e normas que revela as particularidades dos ritos genéticos editoriais e possibilita a descrição e distinção desses ritos como constituintes de um rito outro mais amplo, o qual talvez seja mais aparente a um olhar que desconhece o tratamento editorial.

Considerando tais práticas, técnicas e normas, vejamos como cada rito genético editorial, listado acima de a a g, como feito pela equipe quando do preenchimento dos formulários, se dá no âmbito da SEaD. Quanto ao primeiro processo da lista (a.), chama-se *versão aluno* o material impresso de cada disciplina produzido para ser encaminhado aos polos de cada curso. Esse nome se dá justamente pela necessidade atendida por essa versão: chegar aos alunos dentro do prazo de início das disciplinas. O tratamento dado a esse material denomina-se *primeira revisão*, na qual a atenção é voltada, no arquivo digital em extensão doc (Word), para questões não estritamente linguísticas (ou gramaticais!, como muitos pensam), mas também discursivas: busca-se, sim, a adequação do material segundo a norma culta da língua e os padrões estabelecidos pela editora (de formatação, por exemplo), mas principalmente considerando-se o público leitor desses materiais, que é o aluno de EaD. Por

esse motivo, nesse momento muitas questões podem ser relevadas e mantidas de acordo com a proposta do autor<sup>6</sup> nos originais – pode ser mantida, por exemplo, a referência à disciplina de determinado curso, à sala do ambiente Moodle e aos conteúdos nela disponíveis, ao próprio aluno etc., ao contrário do que rege o protocolo apresentado pela editora, o qual pressupõe que esse tipo de informação seja suprimida, já que, futuramente, esse material poderá ser comercializado e atingir, então, um público mais amplo e diversificado.

Quanto ao segundo processo (b.), a *versão editora* – chamada também *versão ISBN*<sup>7</sup> – destina-se à comercialização via editora da universidade (EdUFSCar). É o material que já passou pela primeira revisão e, assim, já foi entregue aos alunos, e passa nesse momento por outro processo chamado *terceira revisão*, no qual o olhar é direcionado minuciosamente para as questões de padronização segundo normas da editora e da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Em relação ao terceiro processo (c.), chama-se *prova* (ou *prova gráfica*) uma impressão feita na gráfica a título de teste do material que já passou pela revisão (seja esta primeira ou terceira) e será impresso. Para encaminhar esse material para impressão, é feita a conferência dessa prova gráfica do livro, processo no qual o revisor verifica página a página o material, atentando para questões de padronização, como títulos e subtítulos em caixa alta ou baixa (tanto no sumário quanto no miolo), palavras em bold, itálico e redondo, formatação de legendas e fontes de figuras, quadros ou tabelas, referências, citações, sumário etc. As possíveis alterações apontadas como necessárias nessa prova são indicadas pessoalmente ou via e-mail para a diagramação e posteriormente esse material é enviado para impressão.

O quarto processo (d.) é semelhante ao processo de primeira revisão dos materiais, mas a intenção é manter o caráter um tanto coloquial da linguagem utilizada no ambiente Moodle pelo autor, já que se trata de um espaço no qual professores e tutores interagem diretamente com os alunos e, na maioria dos casos, pretendem manter uma relação mais próxima. Todo o conteúdo disponível nas páginas referentes à sala da disciplina é copiado em um arquivo doc e, ao término dessa revisão, esse arquivo revisado, com sugestões e anotações, é enviado via e-mail ao professor, que o verifica e fica responsável por fazer no ambiente as alterações que julgar pertinentes.

---

<sup>6</sup> Esse autor com o qual a SEaD lida é sempre professor da EaD na UFSCar.

<sup>7</sup> Graças ao *International Standard Book Number*. Maiores informações disponíveis em: <<http://www.isbn.bn.br/website/?jsessionid=B4AF99BCF16A3C02E9AA654405EFB7880-que-e-isbn>>. Acesso em: 28 set. 2013.

Os processos quinto (e.), sexto (f.) e sétimo (g.) relacionam-se diretamente. Na verdade, é no processo de audiodescrição que se tornam acessíveis vídeos e pdfs, mas foi decidido separá-los em processos diferentes no formulário para explicar suas especificidades de forma mais organizada, conforme pedido do supervisor da equipe. Assim, nesses processos, verifica-se o material (videoaula, pdf ou doc) atentando para todo o conteúdo que pode precisar de descrição destinada a alunos com deficiência visual, e que programas leitores de tela (como o *Jaws*) não sejam capazes de reconhecer, como figuras e símbolos (matemáticos, por exemplo). No caso das videoaulas, essa descrição, chamada *roteiro de audiodescrição*, é feita em um arquivo doc, seguindo alguns padrões estabelecidos pela própria equipe, e enviada para a equipe audiovisual para a inserção de uma gravação no próprio vídeo. No caso de arquivos pdf, de início essa descrição era feita pela equipe, em um arquivo doc, e enviada para a conferência do tutor responsável pela disciplina do curso. Após conferida, essa descrição era inserida atrás das figuras e/ou símbolos no *InDesign*, programa pelo qual é gerado, então, o pdf acessível. Hoje quem faz essas descrições é o próprio tutor de cada curso, pois alguns conteúdos se mostraram complexos demais, demandando conhecimento técnico próprio da área abordada. Nesses casos, o tutor faz essa descrição e a envia à equipe para revisão, e a partir de então o processo de inserção atrás de figuras e símbolos segue o mesmo descrito.

Como mencionamos anteriormente, a esses sete processos chegou quem trabalha na equipe com revisão de textos e acessibilidade. Mas, alguns dos revisores da SEaD participam também de um processo chamado *adaptação de textos para audiolivro*. Esse processo surgiu de um projeto voltado ao desenvolvimento de materiais em outras mídias e, também, ao aumento da demanda por acessibilidade. Nesse momento é feita uma releitura do material impresso, com vistas a apontar as adaptações necessárias para sua transformação em audiolivro, adaptações estas que serão feitas no chamado *texto adaptado para audiolivro*. Esse texto é organizado como um roteiro voltado aos narradores do audiolivro, sendo repleto de marcações em partes que são de natureza fundamentalmente visual (como citações, tabelas, quadros, figuras, tópicos, notas de rodapé etc.). Trata-se de um processo do qual o(s) autor(es) participa(m) intensamente, já que valida(m) as adaptações propostas pelo revisor/adaptador.

Cabe mencionar que cada casa editora tem ritos genéticos editoriais próprios, estabelecidos sempre segundo suas necessidades e considerando o tipo de texto com o qual lidará. É bastante interessante verificar que mesmo nos processos aqui descritos podem

ocorrer, em alguns casos, variações e mudanças de caminho a ser seguido na editoração dos materiais, já que cada tipo de material deve ser considerado no âmbito discursivo, pensado em seu propósito e modo de circulação. Interessa já apontar a figura do revisor, presente na SEaD em todos esses ritos descritos, como um profissional capaz de modificar e aperfeiçoar esses ritos, os quais, como já mencionamos, parecem de início já prontos e de certa forma estáveis, quando, na verdade, como procuraremos mostrar nas análises do *corpus*, não o são.

#### 1.4 AUDIOLIVROS E E-BOOKS

A indústria do livro tem presenciado uma ampliação de suas possibilidades de mercado, visto que atende a um público que não busca mais apenas livros no formato códex. O desenvolvimento tecnológico que temos vivenciado proporcionou o surgimento de novos tipos de livros e dispositivos de leitura que, segundo Procópio (2010), têm oferecido propostas atraentes:

[...] portabilidade; capacidade de armazenamento de incontáveis títulos em um mesmo dispositivo, incluindo aí a capacidade sem par de indexação das informações contidas em uma obra; abertura para conter anotações pessoais do leitor, entre outras ferramentas que se convertem em vantagens, se comparadas ao livro em sua versão em papel (PROCÓPIO, 2010, p. 33).

Muitas dessas vantagens podem explicar o porquê do aumento da procura e oferta de outros tipos de livro, como o audiolivro e o e-book. Dada a ampla disponibilidade desses produtos no mercado editorial, há atualmente uma confusão que os circunda no que se refere a comparações feitas entre eles: quais são suas especificidades, afinal? A palavra *e-book* tem origem inglesa e é uma abreviação de *electronic book* (livro eletrônico). Trata-se, como inferido pela própria tradução, de um livro em documento eletrônico, o qual pode ser uma versão de um livro impresso ou uma obra produzida especialmente para circular nesse formato. Procópio (2010, p. 219) coloca-o também como “sinônimo de dispositivos eletrônicos dedicados à leitura, os eBook Devices [atualmente chamados e-readers]”, apresentando alguns dos formatos mais comuns nos quais podemos encontrá-lo (dentre eles, *ascii*, *txt*, *htm*, *html*, *pdf*, *doc*, *ePub* etc.) e elegendo como o mais popular desses formatos o *pdf*, embora aponte sua preferência pelo *ePub*. O autor considera



arquivos de livros eletrônicos [eBooks] apenas aqueles passíveis de serem lidos em softwares especiais de leitura [os eBook Readers], com ferramentas como bookmarks, procura, dicionários relacionados, hiperlinks etc., cujos títulos possam ser levados em equipamentos portáteis [dedicados ou não] (PROCÓPIO, 2010, p. 137).

Já o *audiolivro* ou *audiobook* (livro sonoro) é uma produção em áudio de um livro pensado para circular em papel, disponível em formatos como wave, wma, mp3, mp4. Pode ser fruto de adaptações de livros impressos, com efeitos sonoros e outros recursos que auxiliam na interpretação e recepção da obra. Pensado inicialmente como uma opção para um perfil de leitor moderno, que em seu cotidiano faz diversas coisas ao mesmo tempo, hoje está bastante relacionado às questões de acessibilidade, sendo confundido ainda com o *livro falado*, o qual surgiu, por sua vez, primeiramente como tecnologia assistiva, visando promover o acesso à informação sem recorrer a grandes interferências sobre o texto original.<sup>8</sup>

Ao pensar nessas diferenças entre o e-book e o audiolivro, deparamo-nos ainda com outra questão: são documentos eletrônicos ou digitais? Segundo a Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos do Conselho Nacional de Arquivos (CTDE-Conarq),<sup>9</sup> o uso desses termos como sinônimos é frequente, mas há uma diferença que se põe a partir do ponto de vista tecnológico:

Um documento eletrônico é acessível e interpretável por meio de um equipamento eletrônico (aparelho de videocassete, filmadora, computador), podendo ser registrado e codificado em forma analógica ou em dígitos binários. Já um documento digital é um documento eletrônico caracterizado pela codificação em dígitos binários e acessado por meio de sistema computacional. Assim, todo documento digital é eletrônico, mas nem todo documento eletrônico é digital (CTDE, 2013).

Para explicar melhor essa diferença, a CTDE (2013) traz também alguns exemplos: “1) documento eletrônico: filme em VHS, música em fita cassete. 2) documento digital: texto em PDF, planilha de cálculo em Microsoft Excel, áudio em MP3, filme em AVI”. Com base nessa diferenciação, tomaremos o audiolivro que compõe o *corpus* deste

---

<sup>8</sup> Informações consultadas no site <<http://www.bengalalegal.com/livros-sonoros>>. Acesso em: 28 set. 2013.

<sup>9</sup> “A CTDE é um grupo de trabalho que tem por objetivo definir e apresentar ao Conselho Nacional de Arquivos normas, diretrizes, procedimentos técnicos e instrumentos legais sobre gestão arquivística e preservação dos documentos digitais, em conformidade com os padrões nacionais e internacionais”. Disponível em: <<http://www.documentoseletronicos.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=16>>. Acesso em: 28 set. 2013.

trabalho como um documento digital, visto que se trata de um material disponível em áudio no formato mp3 e que circula em DVD, especificações estas que serão detalhadas a seguir.

Dadas as características fundamentais aqui descritas que distinguem e-books e audiolivros, vale mencionar ainda a importância de se considerarem os meios pelos quais os textos circulam na produção de seus sentidos. Segundo Chartier (2002), “o mesmo texto, fixado em letras, não é o ‘mesmo’ caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação” (p. 62). A mudança de mídiuim – noção que será tratada mais adiante – dada do livro impresso para um ou outro desses formatos não é inócua, e ativa novas práticas de leitura que fazem os textos significarem de maneiras distintas. Ainda que um e-book seja uma versão de um livro impresso, o fato de o leitor ter de lidar com seu conteúdo na tela de um computador, e não mais na folha de papel, interfere na maneira como ele o receberá e fará suas interpretações. Ribeiro (2012, p. 7) afirma que “o e-book não é apenas uma ‘metáfora’ do objeto livro impresso”, e cremos que se trate exatamente disto: desvincular-se da metáfora e conceber os livros digitais, sejam estes e-books, audiolivros ou outros quaisquer, como uma nova proposta pensada não para substituir o livro impresso ou ser apenas uma extensão deste, mas para contribuir com práticas de leitura diferentes daquelas com as quais temos lidado até agora.

### 1.5 O (AUDIO)LIVRO REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOCENTE

Para o desenvolvimento deste trabalho, selecionamos como *corpus* o material didático *Reflexões sobre o fazer docente*<sup>10</sup>, nas versões impressa e audiolivro.<sup>11</sup> Trata-se de um material do curso de graduação a distância de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, formulado para a disciplina Práticas de Ensino I. A opção por esses materiais se deu pelo fato de esse livro impresso ter sido o primeiro transformado em audiolivro na SEaD, que o selecionou por considerá-lo um caso interessante para adaptação, devido ao seu conteúdo, repleto de relatos e narrativas de diferentes profissionais da área de Pedagogia.

Como já dito anteriormente, esses materiais são produzidos especialmente para os alunos da EaD, sendo, então, distribuídos gratuitamente a esse público, mas

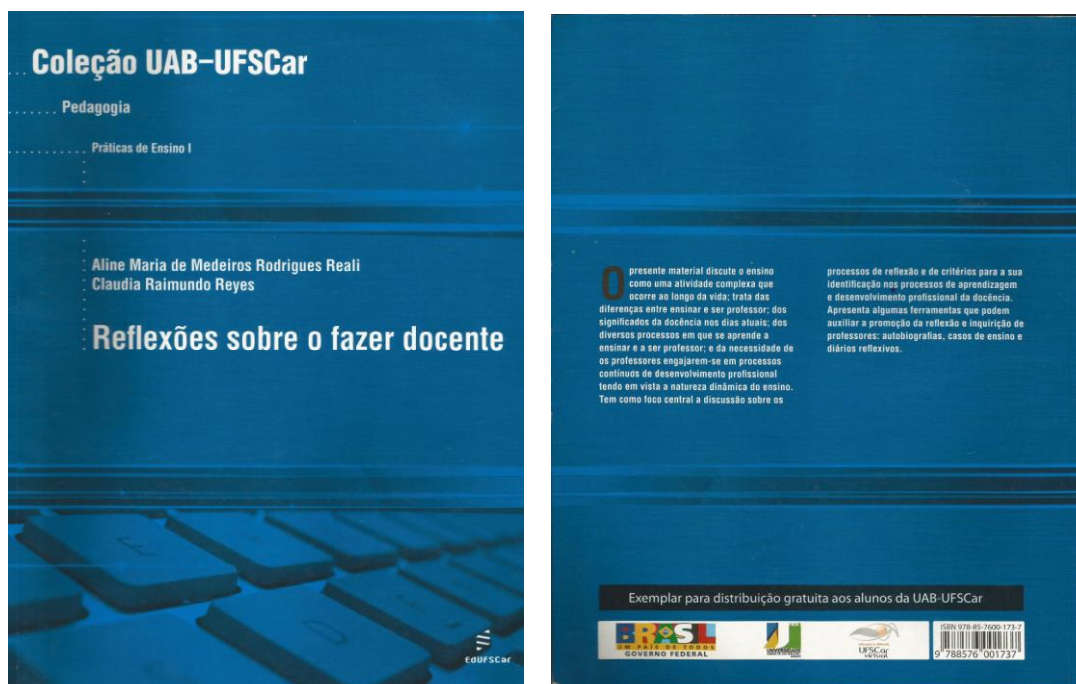
---

<sup>10</sup> Cf. Reali & Reyes, 2009.

<sup>11</sup> Para a utilização legal desses materiais, solicitamos autorização das duas autoras e da SEaD-UFSCar. Cópias desses documentos devidamente assinados seguem anexas a este trabalho.

disponibilizados também para comercialização por meio da editora da universidade (EdUFSCar).

O livro impresso faz parte da Coleção UAB-UFSCar, constituindo-se de 98 páginas e 3 unidades, a saber: Por que se tornar um professor reflexivo?; A reflexão e a docência; Ferramentas para reflexão e inquirição. A título de apresentação, segue imagem de sua capa e quarta-capa:



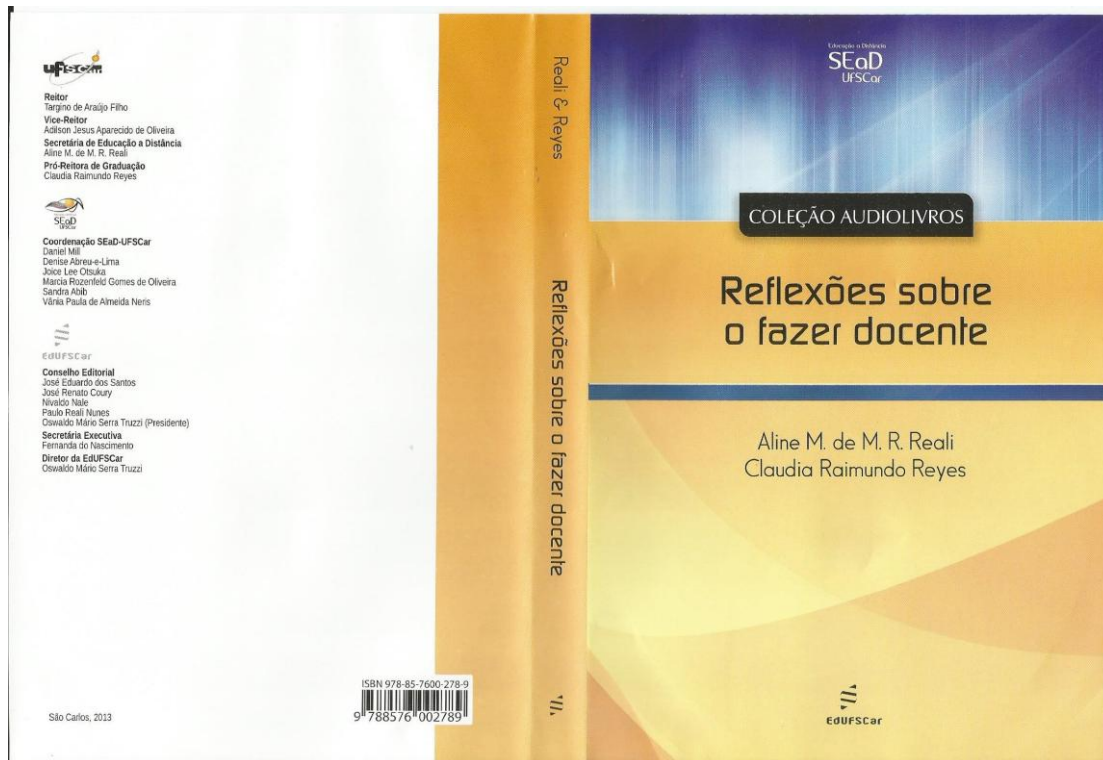
**Figura 1** Capa e quarta-capa do material impresso *Reflexões sobre o fazer docente*.

Já o audiolivro<sup>12</sup>, que faz parte da Coleção Audiolivros, é distribuído em DVD e organizado em seis faixas:

- 01 - Introdução e Índice
- 02 - Apresentação
- 03 - Unidade 1
- 04 - Unidade 2
- 05 - Unidade 3
- 06 - Créditos

<sup>12</sup> Cf. Audiolivro, 2013.

Sua narração foi feita por participantes das equipes da própria SEaD, especialmente as de material impresso e audiovisual. Segue a imagem da capa que acompanha a caixa do DVD:



**Figura 2** Capa do audiolivro *Reflexões sobre o fazer docente*.

Selecionamos nesses materiais dados que apontam, entre outras questões, apresentadas mais adiante nas análises, a instabilidade dos próprios ritos genéticos editoriais envolvidos na produção de cada versão. Durante a análise desses dados, descobrimos um novo material, chamado *roteiro de adaptação textual para audiolivro*<sup>13</sup>, o qual passou a compor também nosso *corpus*. Trata-se de um texto que organiza as adaptações necessárias para transformar o livro impresso em audiolivro, motivo pelo qual é composto de diversos recursos gráficos pensados para facilitar a leitura dos narradores. Segue abaixo a imagem da primeira página desse roteiro, na qual há uma legenda de alguns dos recursos utilizados na adaptação para o audiolivro estudado neste trabalho:

<sup>13</sup> Cf. Texto, 2012.

Legenda - Roteiro para leitura

Texto adaptado para audiolivro

---

Azul, *em itálico* - marcação de trecho inserido e/ou sugerido.

Verde, **em negrito**, alinhado à direita - marcação da narradora.

Roxo, **negrito**, [ . . . . entre colchetes . . . . ] - marcação das audiodescrições.

Rosa, normal, [entre colchetes] - marcação da transcrição fonética de nomes ou títulos de obras (como pronunciá-los corretamente).

Preto, *em itálico* - termos estrangeiros.

Preto, sublinhado - indica ênfase na leitura da palavra ou expressão, destacando algum termo que é norteador do trecho. Pode, ainda, marcar o título de alguma obra.

**Figura 3** Página um do roteiro de adaptação textual para o audiolivro *Reflexões sobre o fazer docente*.

Nesse roteiro, utilizado como um tipo de mediador entre o texto escrito, impresso, e o audiolivro, narrado, além dos recursos gráficos descritos na legenda, encontramos diversos outros, como a inserção de uma barra para a marcação de pausa simples, semelhante às vírgulas, ou de duas barras, indicando a marcação de pausa prolongada, como a de um ponto final, o uso de colchetes para destacar palavras ou partes do texto, como o nome dos narradores, e mesmo a própria formatação do arquivo como um todo, na qual há padrões estabelecidos para cada porção do texto.

Apresentadas, então, as características básicas de cada material que compõe o *corpus*, investigaremos nas análises a seguir:

- como os meios de circulação desses materiais suscitam novos ritos genéticos editoriais;

- como esses novos ritos genéticos editoriais sofrem interferência desses meios de circulação;
- quais as semelhanças e diferenças entre os ritos envolvidos na produção desses materiais;
- qual é o lugar do revisor de textos nas circunscrições que realiza em cada versão do material estudado.

## 2. ANÁLISES

Até então, preocupamo-nos, neste trabalho, com a apresentação e a discussão de questões pertinentes às práticas do tratamento editorial de textos desenvolvidas no âmbito da SEaD-UFSCar e, mais especificamente, relacionadas ao revisor de textos como profissional ainda pouco compreendido. Agora, iremos nos deter nos ritos genéticos editoriais, apontando as circunscrições nas quais se delineia o lugar do revisor como coenunciador editorial. Para isso, selecionamos alguns dados investigados em cada versão do material *Reflexões sobre o fazer docente*, os quais foram organizados em três categorias, a fim de sistematizar as análises em grupos que comportam características semelhantes, nas quais serão observadas as manobras linguístico-discursivas feitas pelo revisor/adaptador de textos. Essas categorias são:

Categoria A: recursos de menção – utilizados para referenciar autores e obras consultados.

Categoria B: recursos de síntese e complemento – utilizados para complementar ou resumir informações trazidas no texto.

Categoria C: recursos de desdobramento – utilizados para apresentar informações complementares e/ou explicativas.

Antes de iniciarmos a exposição dessas análises, vale discutirmos duas questões que se fazem pendentes: a transposição midiática dada do livro impresso para o audiolivro e o gênero discursivo ao qual esse *corpus* pertence.

Quanto à primeira, podemos traduzi-la no que Maingueneau (2006) chama de *mídiun*, que é definido basicamente como o modo em que os textos vão circular e ser transmitidos. Parte integrante do texto, o *mídiun* não pode ser negligenciado, pois “[...] para tornar pensável o surgimento de uma obra, sua relação com o mundo no qual surge, não podemos separá-la de seus modos de transmissão e de suas redes de comunicação.” (p. 212). Assim, fica evidente a necessidade das manobras de adaptação praticadas na produção do audiolivro aqui estudado, o qual, enquanto versão do livro impresso, que circula em papel e tem como *mídiun* o signo gráfico, não poderá contar com os mesmos recursos textuais que constam na obra de sua origem, já que circulará, por sua vez, em áudio (DVD), tendo como *mídiun* as ondas sonoras, e significará de maneiras distintas. Essa alteração na maneira como

a obra será interpretada tem a ver com o fato de “a transmissão do texto não (vir) depois de sua produção: a maneira como o texto se institui materialmente é parte integrante de seu sentido.” (p. 212).

Maingueneau (2006), ao tratar dos problemas de *mídiu*m, fala, ainda, da oposição entre literatura oral e escrita e dos caracteres *instável* e *estável* atribuídos respectivamente a cada uma delas. Ao transferirmos essa discussão para o *corpus* analisado neste trabalho, veremos que o audiolivro, embora considerado como literatura oral, pode fugir do caráter tido como *instável*, já que se dá por meio de um roteiro de adaptação que estabelece maneiras de estabilizar esse áudio, embora as práticas de tratamento editorial de textos pareçam funcionar somente porque existe certa instabilidade, seja no lugar de inserção do revisor de textos ou na delimitação de suas práticas, como veremos mais adiante, ou ainda na própria relação oral-escrito. Em relação à segunda questão, faz diferença também no tratamento editorial considerar um texto como pertencente a um ou outro gênero discursivo. Salgado (2008), em um breve panorama dos estudos de Maingueneau sobre gêneros discursivos, fala do que o autor define como *regimes de genericidade*, os quais podem ser organizados em quatro modos:

Modo I: gêneros mais estabilizados;

Modo II: gêneros mais individualizados (comportam pequenos desvios);

Modo III: gêneros “mais autorais”;

Modo IV: gêneros “propriamente autorais”.

A autora comenta que Maingueneau considera os modos III e IV como frequentemente misturados, e esclarece:

Essa distinção dos modos de genericidade visa abordar discursivamente o fato de os arranjos textuais constituírem-se em gêneros discursivos, considerando que há dos que são bastante *estáveis* até os que chegam a uma instabilidade desconcertante – como o fenômeno do teatro que destituiu a quarta parede, desfazendo noções há séculos assentadas, como as de palco, público, assistir a um espetáculo etc. Os modos de regimes instituídos [não conversacionais] viabilizam o reconhecimento de fronteiras e percursos preferenciais das discursivizações, na sua condição de mais ou menos cambiantes. (SALGADO, 2008, p. 3).

Com base nessa organização, cremos poder considerar que o material focalizado nesta pesquisa transita entre os modos III e IV, pois, enquanto texto didático, deve atender às particularidades desse gênero, as quais se tornam mais flexíveis se considerarmos o



contexto de produção desse material: a modalidade EaD e todos os fatores a ela associados, em especial as questões de mídiu tratadas há pouco.

Feitas essas considerações, prossigamos às análises. Os dados categorizados a seguir foram trazidos na íntegra das versões impressa, roteiro de adaptação e audiolivro já descritas como *corpus* deste trabalho, motivo pelo qual todos os recursos gráficos que constam no impresso e no roteiro foram mantidos. Vale mencionar que as indicações de “transcrição fonética” (destacadas em rosa) e início/fim de audiodescrição só constam no roteiro de adaptação como recurso de auxílio à leitura do narrador e, por isso, não aparecem no audiolivro. Lembramos, ainda, que as alterações feitas durante o processo de adaptação foram acordadas entre revisor e autor, o qual sempre avalia o roteiro e faz suas contribuições e indicações antes da gravação do audiolivro em estúdio.

## **CATEGORIA A: recursos de menção**

**Tipo de dado:** citações e referências bibliográficas

### **EXEMPLO**

#### MATERIAL IMPRESSO, página 14 – Unidade 1

Dessa maneira percebemos que o que um docente deve saber para ensinar e ser professor não pode ser limitado ao domínio de um conjunto de conteúdos específicos ou especializados. A base de conhecimento da docência agrega

uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com o seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 213).

#### ROTEIRO, página 10 – Unidade 1

Para tanto/ vamos ouvir um trecho do estudo de Maurice Tardif [Môrrice Tárrdf] e Danielle Raymond [Dãniéli Rweimon]/ retirado da obra Saberes/ tempo e aprendizagem do trabalho no magistério/ que ilustra esta ideia de que um docente deve saber para ensinar/ e que o processo de ser professor não pode se limitar ao simples domínio de um conjunto de conteúdos específicos//

**Narrador [ João ]**

A base de conhecimento da docência agrega uma grande diversidade de objetos/ de questões/ de problemas/ que estão todos relacionados com o seu trabalho// Além disso/ eles não correspondem/ ou pelo menos muito pouco/ aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação// Para os professores de profissão/ a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar//

## **Análise**

Nesse caso, temos um exemplo de manutenção, no audiolivro, do conteúdo de destaque no impresso: a citação, que funciona como uma chamada de vozes de outros autores/obras para dialogar com o autor. As manobras de inserção (destacadas em azul) que trazem para o conteúdo textual informações sobre os autores e a obra – nomes completos dos autores em vez de apenas os sobrenomes; nome completo da obra –, na verdade são de complemento, já que no impresso essas informações também aparecem, porém, com menor riqueza de detalhes, estes deixados para o final da unidade, na página de referências bibliográficas, item que é suprimido de todas as unidades no roteiro de adaptação e não consta, assim, no audiolivro.

Essa supressão das referências não aconteceu por acaso, mas foi sugerida pelo coenunciador editorial que atentou para a necessidade de essas informações constarem ao longo da unidade e na medida em que os autores forem aparecendo no texto, já que o audiolivro será ouvido pelo leitor/ouvinte, e não mais lido no papel.

Uma observação: na citação que consta no impresso, além dos nomes dos autores, aparecem o ano de publicação da obra e a página da qual o trecho foi retirado, informações que não foram mantidas no audiolivro, apesar de parecerem cruciais, já que é a primeira vez que esses autores são mencionados na unidade e que se trata de uma citação direta, a qual pode ser descaracterizada sem a menção à página da obra original.

---

<sup>14</sup> Um adendo: o número de faixas que consta no roteiro de adaptação difere daquele presente no audiolivro: enquanto naquele há quatro faixas (Apresentação, Unidade 1, Unidade 2 e Unidade 3), neste há seis faixas, pois foram inseridos os itens *Introdução e Índice* (Faixa 1) e *Créditos* (Faixa 6). Este é um dado que não analisaremos aqui, mas merece um registro: trata-se de mais uma manobra de edição que revela a complexidade do processo de produção, com as renormalizações que se vão produzindo conforme as necessidades que, no percurso editorial, são constatadas.

## CATEGORIA B: recursos de síntese e complemento

Tipo de dado: ilustrações

### EXEMPLO I – figura

MATERIAL IMPRESSO, página 18 – Unidade 1

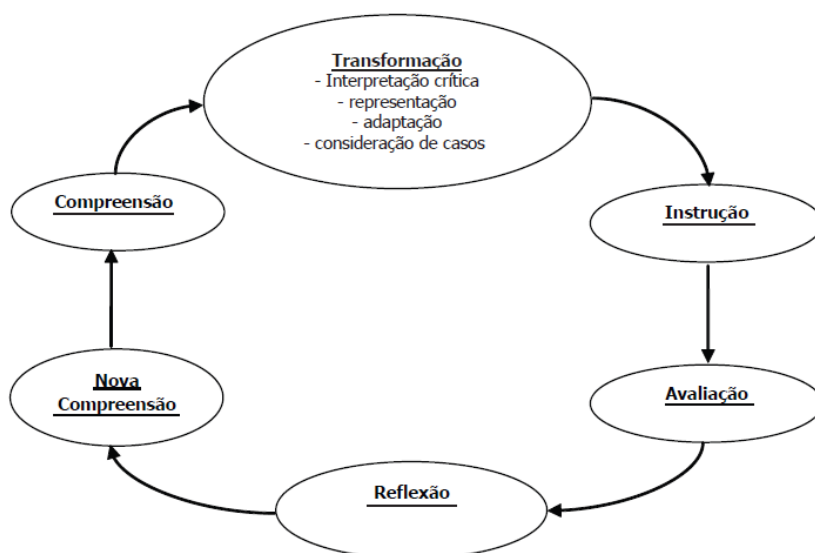


Figura 1 Modelo de Raciocínio Pedagógico (WILSON, SHULMAN & RICHERT, 1987, p. 119 apud MIZUKAMI et al., 2002).

ROTEIRO, páginas 18 e 19 – Unidade 1

VINHETA 2

[ . . . . . Audiodescrição • Figura 1 . . . . . ]

Narrador [ João ]

*Figura um// Modelo de raciocínio pedagógico// de Wilson [Uílsãn]/ Shulman [Xúlman] e Richert [Rwixêr]/ Mil novecentos e oitenta e sete/ página cento e dezenove// Retirada da obra Escola e aprendizagem da docência/ processos de investigação e formação/ de Maria da Graça Nicoletti Mizukami/ Dois mil e dois//*

Narrador [ João ]

A compreensão *seria o primeiro elemento*// Ele corresponde à compreensão crítica do professor em relação ao conjunto de ideias a serem ensinadas// Inclui-se aí as relações entre// o tópico específico que será tratado/ outros conceitos dentro de uma área/ assim como conceitos de outras áreas//

*Ligando-se diretamente à compreensão/ temos a transformação// Esta envolve subprocessos que/ em conjunto/ produzem um plano de estratégias para uma aula/ unidade ou curso// São eles// interpretação crítica/ representação/ adaptação e consideração de casos//*

A instrução *vem em seguida//* Este elemento refere-se ao desempenho observável do professor e envolve o manejo de classe/ as formas de lidar com grupos de alunos/ a dosagem do conteúdo/ a coordenação das atividades/ explicações/ questionamentos/ discussões/ etc//

A avaliação é o processo que ocorre durante e após a instrução/ tanto de modo informal/ como ao checar compreensões ou possíveis dúvidas e equívocos dos alunos/ quanto de modos mais formais de avaliação//

A reflexão consiste na avaliação que o professor faz de si próprio/ aprendendo a partir da experiência//

Fechando o ciclo temos o elo denominado nova compreensão// que refere-se a um entendimento enriquecido/ com maior consciência de todos os demais elementos citados/ bem como os elementos que compõem a base de conhecimento para o ensino//

*Todos os itens que citamos se ligam de modo contínuo// Logo/ após o elemento da nova compreensão/ temos novamente a compreensão/ a transformação/ e assim por diante//*

[ ..... Fim da Audiodescrição · Figura 1 ..... ]

### AUDIOLIVRO, início em 19 minutos e 19 segundos – Faixa 3

Audiodescrição narrada conforme consta no roteiro, com o acréscimo de uma vinheta final.

---

### **Análise**

Nesse caso, temos uma figura que funciona como síntese de informações trazidas no trecho que a antecede, e por isso é apresentada de maneira simples e direta, organizando as informações em um ciclo justamente para ilustrar o que já foi dito anteriormente, e destrinchando as informações que constam na legenda, as quais situam o leitor/ouvinte quanto à fonte dessa ilustração. No roteiro, notamos que ela não foi apenas adaptada, mas audiodescrita, processo pelo qual o revisor sistematizou as informações de conteúdo contidas no trecho que a antecedia no impresso, inserindo-as juntamente com as de caráter visual, como a ordenação cíclica observada no impresso (A compreensão *seria o*

*primeiro elemento; Ligando-se diretamente à compreensão/ temos a transformação).* A inserção de uma vinheta antes da audiodescrição provavelmente tem a função de anunciar ao ouvinte que o que virá adiante é um recurso ilustrativo, o que pode ser uma técnica pensada pelo coenunciador editorial, já que no roteiro há indicação para as vinhetas, que são inclusive numeradas, ou um auxílio ao qual recorreram os profissionais da equipe audiovisual durante a gravação do audiolivro em estúdio, já que as vinhetas que aparecem após as audiodescrições não estão previstas no roteiro, o que, por sua vez, aponta a necessidade contínua de ajuste dos ritos genéticos editoriais, mesmo quando estes parecem tão bem-definidos.

## EXEMPLO II – quadro

MATERIAL IMPRESSO, página 19 – Unidade 1

**Quadro 1** Os saberes dos professores de acordo com Tardif & Raymond (2000).

Os saberes dos professores		
Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

[ . . . . . Audiodescrição · Quadro 1 . . . . . ]

Narrador [ João ]

*Quadro um// Os saberes dos professores de acordo com Tardif [Tardif] e Raymond [Rweimon]// Retirado da obra Saberes/ tempo e aprendizagem do trabalho no magistério/ Ano Dois mil//*

Narrador [ João ]

São pontuados cinco saberes dos professores// suas respectivas fontes sociais de aquisição/ e os modos de integração no trabalho docente// Temos que// os saberes personais dos professores/ que provêm da própria família/ de seu ambiente de vida/ da educação em seu sentido lato// integram-se no fazer docente pela *história de vida* e pela socialização primária//

Os saberes provenientes da formação escolar anterior/ ou seja/ da escola primária/ secundária/ ou mesmo de estudos pós-secundários de caráter não especializado/ são integrados através da formação e da socialização pré-profissionais// enquanto os saberes advindos da formação profissional para o magistério/ estágios/ cursos de reciclagem/ dentre tantas outras fontes/ se integram efetivamente no trabalho do professor no momento posterior/ ou seja/ pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores//

Há também os saberes oriundos dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho/ e os que emergem da própria experiência profissional/ em sala de aula e no ambiente escolar como um todo// Os primeiros/ que têm como fontes sociais de aquisição as ferramentas citadas/ se efetivam mesmo no momento de sua utilização e no momento em que ocorrem as adaptações exigidas na especificidade de cada momento/ de cada tarefa// Os segundos/ por consequência/ se concretizam através da prática e socialização profissionais da função docente//

[ . . . . . Fim da Audiodescrição · Quadro 1 . . . . . ]

AUDIOLIVRO, início em 24 minutos e 26 segundos – Faixa 3

Audiodescrição narrada conforme consta no roteiro, com o acréscimo de uma vinheta final.

---

## **Análise**

Novamente temos um caso de audiodescrição, o qual difere do exemplo apresentado anteriormente por conter no roteiro e no audiolivro as mesmas informações que constam no formato de quadro trazido no impresso, de modo que o que ficou a cargo da adaptação foi organizar essas informações de acordo com a relação dada entre colunas e linhas do quadro impresso. O coenunciador editorial optou por começar a audiodescrição pelas três colunas de título do quadro, prosseguindo até o final com a leitura e a relação das informações linha a linha da esquerda para a direita. Provavelmente, nesse caso não foram feitas tantas adaptações porque as informações que constam no impresso já estavam simplificadas, o que dispensou a necessidade de reorganizá-las.

## **CATEGORIA C: recursos de desdobramento**

**Tipo de dado:** subtítulos e notas de rodapé

### **EXEMPLO I – subtítulos**

MATERIAL IMPRESSO, página 25 – Unidade 2

#### **2.1 Primeiras palavras**

Nesta unidade, *A reflexão e a docência*, trataremos mais especificamente sobre a importância dos conceitos de reflexão e professor reflexivo, e de critérios para a sua identificação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência.

#### **2.2 Problematicando o tema**

Uma maneira de se pensar sobre o significado de reflexivo é em termos das propriedades de espelhos e prismas. [...] Espelhos e prismas transparentes refletem e refratam luz, mudam a direção dos raios de luz, algumas vezes “curvando-os” de volta sobre si mesmos, provocando movimentos em direções opostas às originais. As práticas reflexivas associadas ao ensino e à docência apresentam de certo modo qualidades similares e podem induzir resultados similares. Ser reflexivo é como ter um espelho e um prisma transparente nos quais se vê a própria prática. Atividades reflexivas podem ser concebidas como janelas. São veículos que auxiliam a voltar-se para trás e olhar o seu trabalho, possibilitando analisar a substância, a direção e a intenção de suas práticas (KNOWLES, COLE & PRESSWOOD, 1994).

**Unidade 2//**  
A reflexão e a docência//

Nesta unidade/ *alongamos as questões abordadas na unidade anterior* para tratar sobre a importância dos conceitos de reflexão e professor reflexivo/ bem como os critérios para sua identificação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência//

*Tendo em vista este percurso/ os estudiosos Gary Knowles [Guérwi Nôules]/ Ardra Cole [Ardrwua Còll]/ e Coolleen Presswood [Cólen Présswud]/ na obra Through preservice teacher's eyes// exploring field experiences through narrative and inquiry [Trhu prwezervaiçe tixters ais// equisplórwíng fiuld equispíurwiencis trhu nérwadiwe end inquaiãrwi]/ *propõem uma ideia metaforizada para se pensar o significado de ser reflexivo*//*

Utilizando espelhos e prismas como propriedades/ os autores explicam que esses materiais/ respectivamente/ refletem e refratam a luz/ mudando a direção dos raios luminosos/ algumas vezes curvando-os de volta/ sobre si mesmos/ provocando movimentos em direções opostas às originais// Ao associar esse processo às práticas de docência/ são produzidos/ então/ resultados e qualidades similares// Portanto/ ser reflexivo é como ter um espelho e um prisma transparente/ nos quais se vê a própria prática// As atividades reflexivas podem ser concebidas como veículos/ que auxiliam a voltar-se para trás e olhar o seu trabalho/ possibilitando analisar a substância/ a direção e a intenção de suas práticas//

AUDIOLIVRO, início em 03 segundos – Faixa 4

Audiodescrição narrada conforme consta no roteiro.

---

**Análise**

Aqui notamos que o conteúdo dos subtítulos é adaptado para o audiolivro, mas os subtítulos suprimidos. Essa é uma ocorrência verificada em todo o roteiro e o audiolivro, alteração que provavelmente foi pensada pelo coenunciador editorial para manter no áudio maior cadência e inter-relação na leitura e apresentação do conteúdo, evitando essa separação do texto em seções que ocorre no impresso. Como há uma citação, na adaptação é feita, como no exemplo da categoria A, uma espécie de introdução ao trecho que vem adiante, na qual constam informações sobre os autores e a obra, mas mais uma vez não foi feita a menção ao



ano de publicação nem ao número de página da qual o excerto foi retirado, o que pode caracterizar o trecho como uma citação indireta.

Durante a seleção dos dados que comporiam essa categoria, verificamos uma recorrência interessante quanto aos subtítulos, a qual trazemos como complementar a esse exemplo:

### **EXEMPLO Ia – subtítulos**

MATERIAL IMPRESSO, página 22 – Unidade 1

#### **1.4 Estudos complementares**

##### **1.4.1 Saiba mais**

- Ler entrevista do pesquisador Antonio Nóvoa  
<<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/>>
- Ler entrevista com a educadora Isabel Alarcão  
<<http://www.firb.br/txts/txts14.htm>>

ROTEIRO E AUDIOLIVRO: não consta.

---

### **Análise**

Temos aqui um caso atípico de supressão encontrado no roteiro e, consequentemente, no audiolivro, o que nos fez pensar: por que suprimir no audiolivro itens que aparecem em todas as unidades do livro impresso? Os “estudos complementares” e o “saiba mais” fazem parte da máscara<sup>15</sup> do material impresso da SEaD, e por isso são utilizados pela maioria dos autores em seus materiais didáticos. Diferentemente das referências bibliográficas, que também foram suprimidas como item, mas aparecem diluídas ao longo das chamadas a autores/obras feitas no audiolivro, a supressão desses itens acarreta a perda desse conteúdo no audiolivro, o que pode resultar em recursos de aprendizagem mais restritos para o aluno ouvinte em relação ao leitor. Isso nos leva a supor que essa supressão pode ter sido uma decisão das autoras, que não consideraram essa redução de conteúdo um prejuízo ao leitor ouvinte, talvez por julgarem ser esta uma seção extra do material, ou mesmo

---

<sup>15</sup> Chama-se *máscara* o projeto gráfico adotado para uma coleção editorial pelo qual é definida a estrutura básica das obras que a compõem.

uma intervenção do coenunciador editorial, que, ao trabalhar no texto do autor, e, assim, participar do processo decisório inerente a todo tratamento editorial, pode ter considerado dispensável ou excessiva ao ouvinte a adaptação de todo conteúdo “extra” disponibilizado no material impresso.

Essa supressão parece ilustrar uma forma (mesmo que não consciente) de limitar os recursos extras de aprendizagem do aluno ouvinte com relação ao aluno leitor. Provavelmente essa seja uma consequência dos estereótipos existentes acerca de oralidade e escrita, os quais pré-definem que aquela é temporária e passageira e esta atemporal e perdurável, o que cristaliza a ideia de que o impresso pode ser lido e consultado diversas vezes, enquanto o áudio uma única vez, desconsiderando-se a possibilidade de interesse do aluno ouvinte em acessar conteúdos extratextuais.

## **EXEMPLO II – nota de rodapé**

### MATERIAL IMPRESSO, página 67 – Unidade 3

No texto:

Nossa sala de aula era bastante heterogênea, a começar pela idade dos educandos que variava entre 24 e 61 anos.

Seis educandos já estavam alfabetizados, porém, possuíam escolaridade que variava de 0 a 6 anos. Estes participantes apresentavam dificuldades quanto à escrita, principalmente no tocante à pontuação e às regularidades e irregularidades ortográficas.<sup>3</sup>

[...]

Na nota de rodapé:

<sup>3</sup> Segundo Morais (2002, p. 28), as irregularidades ortográficas correspondem à escrita de palavras em que o uso de determinadas letras não seguem uma regra, o uso da letra neste caso, é determinado pela tradição ou origem da palavra, necessitando que o aprendiz memorize a forma correta de escrita. Já as regularidades, correspondem à escrita de palavras que seguem um princípio gerativo, ou seja, seguem uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão, neste caso, o aprendiz necessita reconhecer e aplicar as regras à escrita correta das palavras.

### ROTEIRO, página 86 – Unidade 3

Nossa turma era bastante heterogênea/ a começar pela idade dos alunos/ que variava entre vinte e quatro e sessenta e um anos// Seis deles já eram alfabetizados/ porém/ possuíam escolaridade que variava de zero a seis anos e apresentavam dificuldade quanto à escrita/

principalmente com as questões de pontuação/ regularidades e irregularidades ortográficas//

AUDIOLIVRO, início em 51 minutos e 31 segundos – Faixa 5

Audiodescrição narrada conforme consta no roteiro.

---

**Análise**

O último caso trazido para análise é semelhante ao anterior, mas se trata da supressão de uma nota de rodapé, que consta no impresso trazendo informações extras advindas de outro autor/obra. É um caso também curioso, porque, ao longo do roteiro e do audiolivro, constam todas as outras notas, as quais foram adaptadas e incorporadas ao texto, manobra que preservou o acesso dos ouvintes ao seu conteúdo. Igualmente ao caso analisado há pouco, cremos que se trate de uma manobra decisória que pode ter partido tanto das autoras como do revisor/adaptador de textos, já que ambos podem ter repensado a necessidade de manter no material essa informação, considerada de caráter complementar.

\*\*\*

Com base nessas análises, pudemos confirmar o quão complexas e estruturais são as manobras de intervenção realizadas pelo coenunciador editorial, especialmente no caso da adaptação dos textos para a circulação em outras mídias, processo que exige desse profissional a sensibilidade e, sobretudo, o bom senso no momento de considerar os fatores inter/extralinguísticos que estão sempre relacionados aos textos nos quais intervém. Pudemos observar que os meios de circulação desses materiais provocam interferência direta nos ritos genéticos editoriais empregados, no sentido de delinearem as possibilidades de tratamento dos textos. A descrição desses ritos (item 1.3), associada a essas análises, nos mostra que, apesar de se tratar de processos editoriais bem distintos empregados na produção do material impresso e do audiolivro, é possível enxergar um ponto em comum entre ambos, a instabilidade. Estamos lidando com um universo no qual as práticas se dão pela conjugação de técnicas e normas estabelecidas no e pelo cotidiano dos próprios profissionais, o que de maneira alguma pode ser desconsiderado em qualquer forma de tratamento de textos.

É interessante notar esse processo de adaptação textual como um exemplo de atuação do revisor sobre o texto: como a audiodescrição de figuras requer intervenções de diversas ordens, exige que o profissional alterne as instâncias de autoria e leitura – ele se coloca no lugar de autor para reorganizar o conteúdo contido no impresso, tentando identificar a maneira mais “autorizada” para isso, com base, por exemplo, na atenção ao estilo do autor, ao modo como este apresenta as informações da figura nos trechos que a antecedem etc., e, ainda, considerando o gênero discursivo ao qual pertence o material; e se coloca também no lugar de leitor, para pensar as questões relativas à recepção dos textos, que envolvem, por exemplo, a transposição midiática do livro impresso para o audiolivro (do papel para o mp3) e as implicações decorrentes desse processo, dentre elas a calibragem linguístico-discursiva que se faz necessária (a inserção das vinhetas, o detalhamento da legenda).

Importa destacar que o processo decisório das manobras focalizadas, ainda que possa parecer excepcionalmente da ordem da autoria, é uma questão autoral pela qual, na verdade, não é o autor oficial da obra que vai responder: trata-se de uma decisão editorial do revisor/adaptador textual, que, como coenunciador editorial, é autorizado a fazê-la por meio da ocupação do lugar de autor, decisão esta que o revisor toma inteiramente voltado a sua preocupação com o leitor, fim último da publicação e, portanto, lugar ocupado muitas vezes na mesma medida. Desse modo, fica evidente a complexidade da relação autor/coenunciador editorial/leitor:

[...] essa triangulação autor/coenunciador editorial/leitor mostra-se bastante complexa, sobretudo se considerarmos que tais posições são, de certo modo, intercambiáveis: o coenunciador editorial, que opera sobre o texto ainda em etapa autoral, dá ao autor um distanciamento que lhe permite a experiência de um leitor de si, de modo que o leitor final – por definição, também um coenunciador a preencher as lacunas que todo texto lhe propõe – finalmente conclua um caminho de produção dos sentidos. (SALGADO & MUNIZ Jr., 2011, p. 89).

O revisor de textos/adaptador textual da SEaD-UFSCar (e cremos que todos os outros) se vê, então, incumbido de uma tarefa árdua: ao ocupar o lugar de autor, deve preservar ao máximo as ideias que partem deste e devem seguir em direção ao leitor/ouvinte, as quais, apesar das diversas possibilidades de reinterpretação que sempre serão encontradas pelo caminho, podem ser transmitidas de maneiras mais ou menos “autorizadas”; e, ao ocupar

o lugar de leitor/ouvinte, deve prezar simplesmente pela legibilidade dessas ideias, que se textualizarão e circularão pelo mundo.

Sendo assim, há uma ideia de instabilidade também do lugar do revisor, figura que parece indissociável tanto do autor quanto do leitor. Vejamos a seguir um ensaio sobre a complexidade desse lugar na dicotomia leitura e autoria.

### 3. E O REVISOR, ONDE FICA?

Parece simples pensarmos em um profissional que lida com o texto dos outros, buscando em sua leitura apontar deslizes de autores desatentos, afinal, o termo *revisão* parece ser entendido simplesmente como a correção daquilo que está gramaticalmente errado nos textos e a adequação de sua linguagem às regras pré-estabelecidas por manuais de normalização. Contudo, como já comentamos, o trabalho dos profissionais do texto é bem mais minucioso e, segundo Yamazaki (2007), deve basear-se fundamentalmente na busca pela legibilidade, a qual só será alcançada se

[...] as intervenções propriamente editoriais se realizam não [apenas] na ortografia, na grafia ou na pontuação do texto, mas nas escolhas feitas em razão dos públicos visados e que comandam as decisões quanto ao formato, ao papel, aos caracteres, à presença ou não de ilustrações [etc.]. (CHARTIER, 2002, p. 68).

A função social desses profissionais se complexifica ao considerarmos o universo no qual seu ofício emerge: há um contexto que envolve sujeitos e questões institucionais que não podem ser desconsiderados no tratamento dos textos. No caso da SEaD, existem as normas impostas pela casa editora, associadas ou muitas vezes em oposição àquelas estabelecidas pela ABNT, os superiores a quem deve ser feita a prestação de contas de cada trabalho, o autor, que na maioria dos casos é intitulado professor doutor, o leitor, que de início é o aluno da EaD, e a própria UFSCar, a qual sedia toda essa tramitação e associa seu nome aos resultados obtidos nesse trabalho de produção de materiais. Todos esses pontos têm influência direta sobre o trabalho do revisor, na medida em que tecem os caminhos que podem/devem ou não ser percorridos por ele durante o manejo dos textos, mas é em meio às figuras de autor e leitor que ele se coloca de maneira mais explícita. Isso porque, em seu trabalho, é indispensável que tenha essa visão dos lugares de autoria e leitura, estas indissociáveis e complementares quando pensamos na construção dos sentidos dos textos. De início, pode parecer que esses sentidos estão sempre presos somente ao autor, mas, na verdade, é na e pela leitura que os textos realmente significam. De Certeau (2004) mostra-nos que o leitor não é pura recepção e passividade, mas, ao contrário, é quem produz os sentidos dos textos que lê:

Se portanto “o livro é um efeito (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do “leitor”. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventar nos textos outra coisa que não a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. (p. 264-265).

Assim, faz todo o sentido que o revisor experimente o lugar de leitor, para que possa perceber em cada palavra, construção e trecho características que identifiquem ou não algumas das possibilidades de leitura do público ao qual o texto se destina, adequando esse texto ao meio em que se pretende que circule. Porém, ainda que haja essa “pluralidade indefinida de significações” (p. 264-265), é possível traçar caminhos mais ou menos “autorizados” a partir dos propósitos do autor diante de seu texto, motivo pelo qual faz todo o sentido, também, que esse leitor profissional se coloque no lugar de autor, afinal, a autoria depende da leitura, mas a recíproca também é verdadeira, não havendo nessa relação uma hierarquia piramidal, mas uma dicotomia, uma correlação.

No caso estudado neste trabalho (a SEaD), parece importar não apenas que há um lugar de autor a ser ocupado pelo revisor de textos, mas ainda quem é o autor que ocupa esse lugar: o professor da EaD, destacado pelas titulações acadêmicas que possui – mestre, doutor – e pela posição que ocupa dentro da universidade. Parece possível pensar nesse autor de materiais didáticos da SEaD-UFSCar como um *auctor* (MAINGUENEAU, 2010), já que durante o tratamento de seus textos ele é considerado não apenas como o responsável por sua obra, mas também como seu “correlato” (p. 30), a autoridade consagrada ao ser vinculada por terceiros ao título que será publicado.

Nessa dicotomia autoria e leitura instaura-se um dilema: e o revisor, onde fica? Qual é o lugar desse profissional que se situa ora na produção, ora na recepção dos textos? Parece difícil situar com exatidão esse lugar, mesmo porque o próprio nome *revisor de textos* é instável e suas tarefas mal definidas. Muniz Jr. (2010) fala dessa instabilidade e tenta situar um lugar prático do revisor na atividade de intervenção nos textos:

Em geral, designa-se revisor o profissional que intervém nas fases finais do processo, com o objetivo de eliminar problemas textuais (padrões editoriais e gramaticais, por exemplo) e visuais (decorrentes de lapsos de diagramação) ainda pendentes. Nesse caso, o ideal é que as correções de caráter mais sistêmico (estrutura de títulos e subtítulos, reescritura de trechos,

esclarecimentos factuais) tenham sido feitas em fases anteriores do processo, como a edição e a preparação do original.

A terminologia de fases e funções não é consensual: não raro, denomina-se numa editora “revisão” o que em outra se diz ser “preparação” ou “edição”. (p. 271).

Em meio a essa inconstância nas denominações e funções desse profissional, o autor, assim como Yamazaki (2007), comenta ainda a tendência à multifuncionalidade provocada pelas condições de trabalho no mercado editorial brasileiro:

[...] com as novas formas de organização da produção, as atribuições se tornam mais fluidas, e o profissional da área converte-se em um trabalhador flexível, multitarefas. Não existe, portanto, uma profissão para aqueles que “mexem no texto alheio”: trata-se de uma atividade que permeia diversos níveis da produção e adquire contornos únicos de acordo com o coletivo de trabalho, o tipo de material produzido etc. (p. 272).

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

#### DESCRIÇÃO SUMÁRIA

Recolhem, redigem, registram através de imagens e de sons, interpretam e organizam informações e notícias a serem difundidas, expondo, analisando e comentando os acontecimentos. Fazem seleção, revisão e preparo definitivo das matérias jornalísticas a serem divulgadas em jornais, revistas, televisão, rádio, internet, assessorias de imprensa e quaisquer outros meios de comunicação com o público. (BRASIL, 2010, p. 377).

Toda essa instabilidade contribui para a precarização do trabalho dos profissionais do texto, pois, mesmo que se entenda que sempre haverá variações e especificidades estabelecidas no cotidiano editorial, é importante que haja categorias de trabalho o mais bem-definidas possível para que, assim, as diferenças entre as práticas possam



ficar mais visíveis e detalhadas, possibilitando a cada um desses profissionais (revisor, editor, preparador etc.) a manutenção de uma linearidade laboral que os distinga uns dos outros e defina suas condições de trabalho.

Observando mais de perto o caso da SEaD, onde o revisor de textos é responsável pela preparação dos originais, a revisão e a conferência de provas, e também pela adaptação textual para audiolivro, fica difícil estabelecer os limites de atuação desse profissional, que intervém no texto em questões desde estritamente linguísticas até discursivas, discutindo com o autor trechos, títulos, subtítulos, ilustrações e mesmo a diagramação de sua obra. Nessa relação tão íntima com o autor, ou de ocupação desse lugar de autor, é tentadora a ideia de os compararmos no sentido de aproximá-los, chegando ao ponto de confundi-los e esquecermos que há a ocupação também, e na mesma medida, do lugar de leitor, confusão esta que nos levou a pensar, no início deste trabalho, na figura do revisor como coautor dos textos sobre os quais se debruça.

Muniz Jr. (2010) coloca o revisor em uma atividade de parasitagem:

O que diferencia o revisor do autor e do leitor é que sua leitura-escrita, parasitária como não poderia deixar de ser, não funda uma discursividade, não o singulariza. Ele intervém no texto alheio com base em critérios subjetivos, mas não com a via da singularidade e do apoderamento. Eis o talento desse sujeito: abandonar a própria escrita para habitar a escrita do outro, que o domina. (p. 286).

Ao mencionar essa “leitura-escrita parasitária”, o autor considera que as atividades desse profissional se dão sobretudo no bojo da autoria, o que, por tudo o que foi mencionado até aqui, talvez não seja exatamente o caso. O que percebemos no desenvolvimento desta pesquisa é que talvez não se trate de nomear um lugar para o revisor de textos, mas explicitar que esse lugar existe e é mesmo instável, e que a própria atividade de intervenção nos textos só possa ser efetivamente realizada porque existe essa instabilidade: é necessário que o revisor esteja em movimento ali, entre a leitura e a autoria, ora aproximando-se, ora distanciando-se de uma e outra dessas instâncias, oscilação que se mostra primordial na busca da legibilidade dos textos. Além disso, é preciso considerar também as questões institucionais relacionadas às práticas desse mercado, as quais pré-definem que o autor é aquele que escreve a obra, e o revisor aquele que o ajuda na tarefa de adequá-la para a circulação, não importando para a manutenção dessa relação o quão profundas sejam essas adequações. Desse modo, se há mesmo uma relação de parasitagem, esta se dá não

excepcionalmente na alçada da autoria, mas também na da leitura, já que esse movimento é bidirecional. Diante disso, consideremos, ainda, outra questão que tem influência direta sobre a atividade de revisão de textos e o trabalho do revisor: os discursos normativos.

#### 4. REVISÃO E PRESCRIÇÃO: O REVISOR E OS DISCURSOS NORMATIVOS

O tratamento editorial de textos, mesmo que praticado há séculos<sup>16</sup> e, a rigor, indispensável a todo e qualquer texto destinado à publicação, é ainda hoje pouco estudado e compreendido, havendo pouca bibliografia que trate de suas problemáticas. Em todo caso, se os processos de escrita profissional e edição estão a cada momento mais dinamizados, já que podem contar com técnicas e ferramentas cada vez mais práticas que buscam agilizar sua produção e circulação – como, por exemplo, os novos e variados dispositivos de leitura disponíveis no mercado, a possibilidade de produção e publicação de e-books on-line e gratuitamente (por meio de *softwares* abertos e outros dispositivos que propõem a democratização do acesso), a tendência à terceirização dos profissionais do texto –, no mercado editorial brasileiro, em geral, os profissionais do texto continuam a não ter reconhecimento e valorização pelo que fazem, muito provavelmente porque, como apontam Yamazaki (2007) e Muniz Jr. (2010), ainda não se sabe exatamente do que se trata seu trabalho.

Entendemos que isso revela a necessidade de repensar as práticas de tratamento de textos, sobretudo se considerarmos o contexto atual de difusão de cultura, conhecimento e informação com o qual esse cenário se relaciona intimamente, para que seja possível compreender seu funcionamento dentro desse mercado e, assim, aperfeiçoá-las, o que pode significar estabelecer novos delineamentos das funções desses profissionais. Como já comentamos, a atividade de revisão de textos pode parecer bastante simples para aqueles que não estão envolvidos diretamente em suas minúcias e, por mais curioso que pareça, até mesmo dentro dos próprios coletivos de trabalho, que muitas vezes veem o revisor como mero reprodutor de normas e práticas. Nesse sentido, é visível a existência de um lugar-comum de “policial da língua” atribuído ao revisor de textos, lugar este que se constitui tanto pelas expectativas criadas acerca de seu ofício quanto pelo resultado das generalizações feitas a seu respeito no próprio expediente de trabalho. Talvez essa seja uma imagem construída como um reflexo da precarização das condições de seu trabalho, as quais envolvem, além das questões de indefinição tanto de suas funções como da própria nomeação de seu ofício, a

---

<sup>16</sup> Chartier (2002) fala de “uma **nova** fórmula editorial” (p. 68, grifo nosso) inventada entre os séculos XVI e XVII por impressores franceses, o que indica a existência de práticas editoriais anteriores, ainda que não haja registros que as tenham delimitado ou descrito rigorosamente.

tendência ao acúmulo de funções, situação corrente segundo Yamazaki (2007), no mercado editorial brasileiro, que visa à otimização de seus prazos de publicação e orçamento:

Essa confusão de denominações e a falta de definição para cada tarefa decerto colaboram para aviltar o trabalho do editor de texto. Esse problema da variedade de designações para nomear os profissionais do texto e para definir suas funções pode ser considerado universal, segundo Althéa Kotze e Marlene Verhoef, pesquisadoras da prática do editor de texto. No Brasil, cremos que ainda há um agravante: a tendência de uma única pessoa acumular funções que deveriam corresponder a diferentes profissionais do texto. Tendência estimulada pelas editoras, que assim podem diminuir o orçamento destinado à edição de texto. (p. 3)

Porém, é importante pensar sobre o que desencadeia esse acúmulo de funções, o que pode ter relação com as generalizações mencionadas, feitas de dentro e de fora dos coletivos de trabalho: parece que esse imaginário sobre o revisor de textos está baseado em outros imaginários relacionados ao que de fato faz parte da atividade de revisão – como funciona uma leitura profissional; logo, como é lidar com textos escritos e, especificamente, com a língua na qual esses textos estão inscritos? O que parece é que a visão mais difusa que se tem sobre esse trabalho envolve apenas a aplicação de protocolos prescritivos, o que significa entender que a língua só deve funcionar do modo como definem as gramáticas, os dicionários e os manuais de normalização consultados pelo revisor e, assim, que esse trabalho é sempre único e pré-determinado, já que se entende que somente essas ferramentas bastam para instruir o revisor quanto ao quê/como fazer.

Isso nos leva a retomar a discussão feita anteriormente sobre a inserção do revisor na correlação leitura e autoria, pela qual podemos perceber que os discursos normativos que perpassam o cotidiano de trabalho desse profissional são diversos, e não se limitam a esses guias (gramáticas, dicionários, manuais) inferidos pelo sentido mais comum das palavras *normatividade* e *prescrição*. Podemos considerar, por exemplo, que constituem também esses discursos as convenções estabelecidas entre autor e revisor, que serão aplicadas ao texto segundo, ainda, outras convenções, estabelecidas pelo coletivo de trabalho ou pela casa editora, que definem questões como prazos, procedimentos de tramitação de arquivos, materiais adotados ou não como fontes de consulta (aí entram os dicionários, as gramáticas, os manuais de normalização, os guias de usos, as páginas on-line etc.) para o trabalho, o que se trata de mais convenções. Enfim, todas as questões que o revisor deve considerar na

atividade de intervenção nos textos podem ser pensadas como constituintes dos discursos normativos, já que são fruto de convenções determinadas e determinantes no seu dia a dia profissional, o que, por sua vez, confirma a ideia de instabilidade dada nos ritos genéticos editoriais, tão móveis e cambiantes, e no próprio lugar de inserção do revisor na dicotomia leitura e autoria. Se considerarmos a revisão como uma atividade de *mediação editorial* (CHARTIER, 2002) da autoria e da leitura, dada, como já discutimos, num mercado tomado como instituição discursiva, e pensarmos esses discursos normativos que perpassam a mediação nessa dimensão mais ampla, podemos sistematizar esse raciocínio e chegar aos seguintes esquemas:

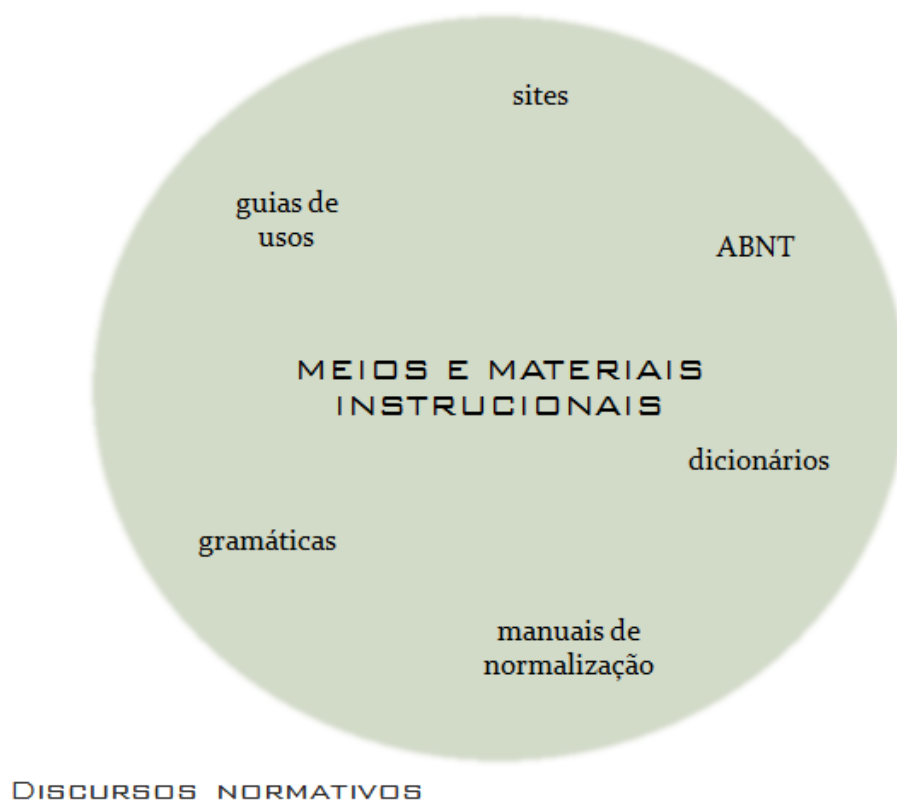


**Figura 4** Leitura, autoria e mediação: os ritos genéticos editoriais em funcionamento.



**Figura 5** Os discursos normativos que perpassam a mediação editorial.

Se observarmos agora essa perspectiva mais ampla dos discursos normativos que perpassam a mediação editorial, podemos verificar que esses materiais considerados *a priori* por si só como uma grande norma determinante da atividade de intervenção nos textos, na verdade são só mais uma das instâncias que constituem esses discursos, a qual podemos categorizar como *meios e materiais instrucionais*. Chegamos, assim, a outro esquema:



**Figura 6** Um componente dos discursos normativos: os meios e materiais instrucionais.

Para compreender o lugar-comum atribuído ao revisor de textos fora dos expedientes de trabalho e, sobretudo, nesses expedientes, parece legítima a necessidade de compreender esses meios e materiais instrucionais. De todos eles, os mais intrigantes são os manuais de normalização: em geral, são textos organizados em tópicos que tratam de questões referentes à gramática, à padronização e ao estilo numa perspectiva prescritiva. Entendemos que por se inscreverem como meios e materiais instrucionais – funcionando, então, segundo o modo como se inserem nos *regimes de genericidade* (MAINGUENEAU, 2004a) –, são produzidos para normatizar (estabelecer normas) e normalizar (promover a aplicação das normas) no tratamento de textos destinados à publicação, atribuindo a estes um caráter conforme aos usos previstos por normas consagradas e, assim, funcionar como direcionamento (muitas vezes condicionamento) do trabalho do revisor sobre os textos. É preciso considerar, contudo, que

A norma, dispositivo de prescrição organizado discursivamente, está sempre lá, inscrita nas microdecisões textuais, porque é o ponto de partida de qualquer atividade. Ninguém faz nada de qualquer jeito: há sempre balizas fundamentais na atividade industriosa e languageira. E essas normas não surgem do nada: elas só podem ser pensadas a partir das condições históricas em que foram engendradas e nas quais continuam produzindo sentidos. Por isso, é possível dizer que as normas não apenas fornecem diretrizes para a atividade, mas revelam o caráter coletivo do trabalho, por meio das vozes normativas de outros eus que deixaram seu registro de ação e coerção no decorrer do tempo. Em última análise, a polifonia das normas é reveladora da historicidade do trabalho de revisão.

As normas dizem o que se espera que um trabalhador realize, e de que maneira ele deve fazer isso. No entanto, elas não se confundem com a atividade concreta do homem no trabalho. Pelo contrário: o ato de trabalhar é sempre uma experiência de renormalização. (MUNIZ Jr., 2010, p. 277).

Assim, consideramos que a revisão de textos é muito mais que a apropriação dessas normas, configurando-se como uma atividade de mobilização destas, organizadas nos manuais de normalização, a qual está sempre sujeita a constantes mudanças de direção, guiadas pelo que podemos entender com base na noção de *interlândia* proposta por Dominique Maingueneau, que

supõe que não há um uso (ou usos) “da” língua. A norma culta ou a norma padrão, aquilo que se considera *default* ou o que se define como idioma oficial não estão à disposição de usuários que, tomando essas referências, podem desdobrá-las conforme sua vontade; a língua não é exterior e posterior à formulação de um algo-a-dizer: ela é constitutiva dos dizeres. (SALGADO, 2011, p. 260).

Entendida dessa forma, a língua emerge com toda sua plasticidade e, então, podemos dizer que, além da prescrição, a descrição do fenômeno linguístico importa, pois a revisão de textos lida com territórios languageiros delimitados pelo funcionamento dos gêneros, portanto pelas práticas sociais, conjunturais, que delineiam o que um texto pode ou deve dizer de onde diz, autorizado por uma dada autoria, posto em circulação por uma dada editoria, em uma dada comunidade. “Eis o ponto: a revisão se dá na medida do encontro entre um discurso autoral (pertencente ao campo da literatura, da ciência, da filosofia, da educação etc.) e os discursos normativos que o revisor mobiliza – e, vale dizer, não simplesmente aplica.” (MUNIZ Jr., 2010, p. 276-277).



Essas são questões que consideramos de grande relevância na contribuição para os recentes estudos sobre revisão de textos, motivo pelo qual pretendemos tratá-las em trabalhos futuros. Pressupomos que a explicitação das condições de produção desses manuais (quem é o enunciador desses materiais, que posição esse enunciador se atribui nesse discurso normativo, qual é a relação que ele marca com um saber) permitirá uma análise criteriosa das manobras linguístico-discursivas neles previstas e, mais além, possibilitará que compreendamos como as manobras não previstas nesses instrucionais podem também fornecer pistas dessa imagem de revisor neles construída, visto que “sendo discurso, a norma carrega consigo a marca das relações sociais, das identidades sociais e dos sistemas de conhecimento e crença” (MUNIZ Jr., 2010a, p. 277).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados que analisamos compõem um *corpus* de pesquisa mais amplo, já detalhado e caracterizado neste trabalho, e são exemplos emblemáticos de ocorrências frequentes ou justamente de negação de algumas dessas ocorrências no processo de produção do material estudado, motivo pelo qual foram selecionados e expostos para a discussão das questões aqui problematizadas.

Este trabalho de conclusão de curso foi produzido com vistas a concluir essa etapa da vida acadêmica, contudo, cremos que não seja o caso de encerrarmos aqui nossas reflexões acerca desse objeto de análise, ao contrário, apenas registrarmos nossas contribuições, fazendo votos de que sejam capazes de subsidiar pesquisas futuras, em nível de pós-graduação, já que, em se tratando de um assunto ainda pouco estudado, há razão para investir em diversos outros recortes e direções.

Esperamos ter mostrado a complexidade das manobras de intervenção realizadas pelo coenunciador editorial – mesmo porque parece pertinente que seja pensado como um “co-enunciador”, isto é, participa da enunciação – e, também, a complexidade das questões que atravessam seu ofício na atividade de revisão de textos. Como pudemos notar, o lugar de revisor delineia-se numa instabilidade que vai de sua inserção na correlação leitura e autoria aos ritos genéticos editoriais que mobiliza, e nos quais, assim, também se inscreve, o que provavelmente possibilita que a atividade de intervenção nos textos seja efetivamente realizada.

## REFERÊNCIAS

AUDIOLIVRO Reflexões sobre o fazer docente. Coleção Audiolivros. Adaptação de texto: PINO, D. H. P.; ISMAEL, L. G.; MEGA, R. A. Narração: GRASSI, B. S. S.; COELHO, F. L.; MAZEU, I. R.; JUSTI, J. E.; CLARES, L. M.; SOUZA, L. R.; MORETI, M. L.; AMBRÓSIO, M. D.; YANAGIWARA, P. S.; MEGA, R. A.; VITAL, S. N. V.; HELENA, S. Produção: TEREZANI, J. T. Gravação, edição e mixagem: VASCONCELOS, E. G.; FREITAS, N. Arte gráfica: CAVALCANTI, I. Trilha sonora: GUEDES, D. Supervisão: PINO, D. H. P.; MAZEU, I. R.; AMBRÓSIO, M. D. Revisão: BENGTON, C. G. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Secretaria Geral de Educação a Distância – SEaD. São Carlos: EdUFSCar, 2013. 3 DVDs (168MIN). Realização: UFSCar; SEaD; CAPES; Ministério da Educação; Governo Federal.

BRAGANÇA, A. Sobre o editor: notas para sua história. **Em questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 12, p. 219-237, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/119>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO**. 3. ed. Brasília: MTE, SPPE, 2010.

CERTEAU, M. de. (1990) Ler: uma operação de caça. In: \_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Alves. v. 1., 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 259-273.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradutora: Mary Del Priori. 2. ed. Brasília: UNB, 1999.

\_\_\_\_\_. A mediação editorial. In: \_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002. p. 61-76.

CHAVES, E. O. C. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 3, n. 7, p. 29-43, novembro de 1999.

CTDE. **Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos**. Conarq – Conselho Nacional de Arquivos. Disponível em: <<http://www.documentoseletronicos.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=10>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

DARNTON, R. **A questão dos livros**: passado, presente e futuro. Tradução de Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **O livro está mais vivo do que nunca**. Historiador Robert Darnton fala sobre o futuro do livro na era digital. Roda Viva, São Paulo, 25 set. 2012. Entrevista concedida a Beatriz Kushnir, Paulo Werneck, Lilia Schwarcz e Cassiano Elek Machado. Disponível em:

<<http://tvcultura.cmais.com.br/rodaviva/roda-viva-recebe-robert-darnton>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.166-181, ago. 2006.

JESUS, P. S. de. Livros sonoros: audiolivro, audiobook e livro falado. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/livros-sonoros>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

MAINGUENEAU, D. Diversidade dos gêneros de discurso. Tradução de Emilia Lopes, Ida Machado e Renato Mello. In: MACHADO, I. M.; MELLO, R. (Orgs.). **Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004a. p. 43-58.

\_\_\_\_\_. (1998). **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Discurso Literário**. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Autor: a noção de autor em análise do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Doze conceitos em análise do discurso**. Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2010. p. 25-47.

MUNIZ Jr., J. S. Revisor, um maldito: questões para o trabalho e para a pesquisa. In: RIBEIRO; VILLELA; SOBRINHO; COURA; SILVA (Orgs.). **Leitura e escrita em movimento**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 269-289.

OLIVEIRA, H. Discurso e História: análise das definições de “educação a distância”. **Entremeios: revista de estudos do discurso**, n. 5, jul./2012.

\_\_\_\_\_. **“Educação a Distância”**: uma fórmula discursiva. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999. 100 p.

OTSUKA, J. L.; MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G. de. **Educação a Distância: formação do estudante virtual**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

PECHEUX, M. (1983). **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PROCÓPIO, E. **O livro na era digital: o mercado editorial e as mídias digitais**. São Paulo: Giz Editorial, 2010. 230 p.

REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

RIBEIRO, A. E. O que é e o que não é um livro: suportes, gêneros e processos editoriais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, IV, 2011, UFRN, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

SALGADO, L. S. Como se diz o que se diz. In: III SIMPÓSIO SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO – EMOÇÃO, ETHOS E ARGUMENTAÇÃO, 3., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: NAD/UFMG, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ritos genéticos editoriais:** autoria e textualização. São Paulo: ANNABLUME; Fapesp, 2011.

SALGADO, L. S.; MUNIZ Jr., J. S. Da interlocução editorial: a presença do outro na atividade dos profissionais do texto. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 87-102, 1º semestre 2011.

TEXTO adaptado para audiolivro. Coleção UAB-UFSCar. Reflexões sobre o fazer docente. Adaptação de PINO, D. H. P.; ISMAEL, L. G.; MEGA, R. A. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Secretaria Geral de Educação a Distância – SEaD. São Carlos, 2012.

YAMAZAKI, C. Editor de texto: quem é e o que faz. XXX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. **Anais...** Santos: Intercom, 2007.

**ANEXOS**  
**Autorizações de uso do *corpus***

### AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos (SEaD-UFSCar), localizada no *campus* de São Carlos, Rodovia Washington Luís, km 235, SP-310, São Carlos, São Paulo, Brasil, CEP 13.565-905, como responsável pelo processo editorial dos materiais voltados para a Educação a Distância da universidade, autoriza a utilização do material didático *Reflexões sobre o fazer docente* (nas versões impressa, roteiro de adaptação textual para audiolivro e audiolivro), de autoria de Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e Cláudia Raimundo Reyes e cujo processo editorial foi feito pela Equipe de Material Impresso de suas dependências, como objeto de análise na pesquisa de Iniciação Científica de Letícia Moreira Clares, portadora do CPF nº 395.624.868-69, aluna do curso de Bacharelado em Linguística da UFSCar e estagiária na Equipe de Material Impresso da SEaD-UFSCar.

São Carlos, 04 de Fevereiro de 2013.

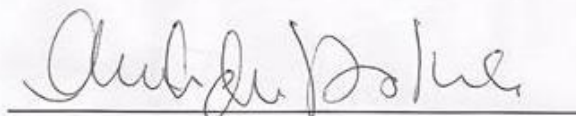


Douglas Henrique Perez Pino  
Supervisão  
Secretaria Geral de Educação a Distância - SEaD

#### AUTORIZAÇÃO

Eu, Aline MMR Realí,  
portadora do CPF nº 028.454.888-07 e uma das autoras da obra *Reflexões sobre o fazer docente*, a qual foi produzida para o curso de Pedagogia da Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pertence à Coleção UAB-UFSCar, produzida, por sua vez, pela Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD-UFSCar), autorizo a utilização da referida obra (nas versões impressa, roteiro de adaptação textual para audiolivro e audiolivro) como objeto de análise da pesquisa de Iniciação Científica de Letícia Moreira Clares, portadora do CPF nº 395.624.868-69, aluna do curso de Bacharelado em Linguística da UFSCar e estagiária na Equipe de Material Impresso da SEaD-UFSCar.

São Carlos, 04 de fevereiro de 2013.



Aline Maria de Medeiros Rodrigues Realí



#### AUTORIZAÇÃO

Eu, Claudia Raimundo Reyes,  
portadora do CPF nº 081.510.128-7 e uma das autoras da obra  
*Reflexões sobre o fazer docente*, a qual foi produzida para o curso de  
Pedagogia da Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos  
(UFSCar) e pertence à Coleção UAB-UFSCar, produzida, por sua vez, pela  
Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD-UFSCar), autorizo a utilização  
da referida obra (nas versões impressa, roteiro de adaptação textual para  
audiolivro e audiolivro) como objeto de análise da pesquisa de Iniciação  
Científica de Letícia Moreira Clares, portadora do CPF nº 395.624.868-69,  
aluna do curso de Bacharelado em Linguística da UFSCar e estagiária na  
Equipe de Material Impresso da SEaD-UFSCar.

São Carlos, 07 de fevereiro de 2013.

Claudia Reyes

Claudia Raimundo Reyes