

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Halyne Maria Stefani do Porto

**A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO REVISOR DE TEXTOS: A
CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE EM UMA EMPRESA
JÚNIOR**

Santa Maria, RS
2018

Halyne Maria Stefani do Porto

**A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO REVISOR DE TEXTOS: A
CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE EM UMA EMPRESA JÚNIOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Letras**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francieli Matzenbacher Pinton

Santa Maria, RS
2018

Porto, Halyne Maria Stefani do
A formação crítico-reflexiva do revisor de textos: a
construção da profissionalidade em uma empresa júnior /
Halyne Maria Stefani do Porto.- 2018.
189 f.; 30 cm

Orientadora: Francieli Matzenbacher Pinton
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2018

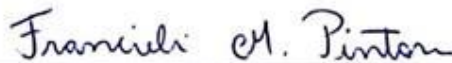
1. Formação profissional 2. Profissionalidade 3.
Revisor de textos 4. Análise crítica do discurso I.
Pinton, Francieli Matzenbacher II. Título.

Halyne Maria Stefani do Porto

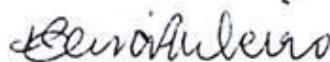
**A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO REVISOR DE TEXTOS: A
CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE EM UMA EMPRESA JÚNIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Letras**.

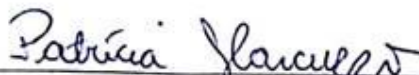
Aprovado em 18 de dezembro de 2018:



Francieli Matzenbacher Pinton, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Ana Elisa Ferreira Ribeiro, Dr.^a (CEFET-MG) - Videoconferência



Patrícia Marcuzzo, Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os revisores de textos, que trabalham nos bastidores dos livros exercendo uma atividade de grande relevância e impacto na sociedade, mas esquecida e de pouco (re)conhecimento social e profissional. Aos revisores que sabem o valor de sua profissão e buscam, cada vez mais, aperfeiçoar o seu trabalho. Dedico este trabalho a todos os revisores de textos que resistem às adversidades da profissão e lutam pelo seu reconhecimento social e profissional.

*Os autores emendam sempre, somos eternos insatisfeitos, Nem têm outro remédio, que a perfeição tem exclusiva morada no reino dos céus, mas o emendar dos autores é outro, problemático, muito diferente deste nosso, Quer você dizer na sua que a seita revisora gosta do que faz, Tão longe não ousa ir, depende da vocação, e **revisor de vocação é fenómeno desconhecido.***

(Trecho do romance História do Cerco de Lisboa, de José Saramago)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por sempre ter me dado saúde e condições para que eu pudesse seguir meus estudos.

Aos meus pais, Silvana Calado e Nery Porto, que sempre priorizaram a educação de seus filhos e nela investiram desde quando éramos crianças. Com certeza, tal preocupação com nosso futuro fez com que eu desse muito valor aos estudos, à leitura e ao conhecimento de modo geral. Agradeço à minha mãe por ser uma mulher forte que, como ela mesma diz, é como “uma leoa que cuida de seus filhotes”, sempre na busca de proporcionar as melhores condições para que pudéssemos estudar: sem ela, eu jamais teria chegado aonde cheguei. Agradeço pelo seu exemplo de garra e determinação na vida, por me inspirar a ser uma mulher forte que luta por seus ideais. Por me ensinar a não desistir.

Ao meu irmão, Harry Porto, por ser um grande fomentador do meu interesse por música, literatura, cinema e teatro, além de ter me inspirado a cursar Letras. Pelas tardes e madrugadas compartilhando pontos de vista e discussões sobre política, educação e tantos temas que nos atravessam enquanto seres sociais. Por me mostrar a cultura como forma de transformação pessoal e social.

Ao meu companheiro, Yuri Silvério da Silva, com quem aprendi o valor de cultivar o amor nos mínimos detalhes. Agradeço imensamente por estar sempre ao meu lado, me confortando nos momentos difíceis e celebrando comigo nos momentos de alegria. Por me ensinar que a plenitude cabe nos gestos mais simples, como um abraço que mata a saudade e que afaga o choro. Por fazer eu acreditar em mim mesma e por me incentivar a encarar novos desafios para eu sair da minha zona de conforto e crescer como pessoa. Pelo apoio, amor, carinho, companheirismo, cumplicidade, amizade e dedicação. *I got dosed by you....* Te amo!

À minha orientadora, Francieli Pinton, por me acolher em um momento de angústia na minha trajetória acadêmica, gesto que resultou em uma pesquisa que vem mudando perspectivas de outras pessoas. Por ser um exemplo de mulher e de profissional que procura casar seu conhecimento teórico com seu conhecimento de vida, buscando ajudar o próximo e plantando sementinhas para construir um mundo melhor. Por instigar, em seus alunos, um olhar crítico sobre nossos problemas sociais, formando professores e pesquisadores que buscarão construir um mundo melhor. Por me inspirar e me mostrar que a pesquisa pode sim ser um instrumento de mudança social.

Agradeço às professoras Ana Elisa Ribeiro e Patricia Marcuzzo pelas leituras críticas e atenciosas e pelas sugestões para o aperfeiçoamento do trabalho no Exame de Qualificação.

Fico muito grata e honrada por ter meu trabalho avaliado por duas profissionais que admiro muito e que têm um trabalho renomado em suas áreas de atuação.

Aos ex-colegas e amigos que o curso de Letras trouxe para minha vida. À Luiza Greff, por me mostrar um caminho sem volta que é o feminismo e a paixão pelas viagens, desbravando culturas e lugares nunca antes imaginados. À Jade Krug, por cada final de tarde compartilhado na volta para casa, os quais foram se tornando uma sincera e sólida amizade. À Bruna Cielo, por embarcar comigo na empreitada da revisão de textos e com quem tenho muito prazer em trabalhar. À Martina Mota, por sempre me mostrar que a vida pode ser bem fácil e mais leve do que eu imagino. À Sabine Weber, por dividir comigo as angústias e as alegrias do mestrado. Ao Janio Dávila, por ser um amigo dedicado e sempre preocupado com o bem-estar daqueles o fazem bem.

Agradeço imensamente ao professor Pablo Ribeiro, por acreditar no meu projeto de pesquisa e por se comprometer com a formação de futuros revisores profissionais. À Grámmatos Jr., projeto que concretizou algo que parecia irrealizável e deu corpo a um sonho profissional, cumprindo seu papel social de formar e empoderar revisores aprendizes. O comprometimento de vocês e o acolhimento a este estudo foram de fundamental importância na minha trajetória de pesquisa.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa, viabilizando a aquisição de livros e a participação em eventos acadêmicos fundamentais para o aumento da minha rede de contatos de estudos e trabalho.

RESUMO

A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO REVISOR DE TEXTOS: A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE EM UMA EMPRESA JÚNIOR

AUTORA: Halyne Maria Stefani do Porto
ORIENTADORA: Francieli Matzembacher Pinton

A não regulamentação da atividade de revisão de textos enquanto profissão tem instigado o interesse de pesquisadores para compreender com mais afinco o funcionamento dessa atividade profissional (BESSA, 2015; ROCHA, 2015; OLIVEIRA, 2016; RIBEIRO, 2016; PORTO, 2016; LEMOS, 2017). Na esteira desses estudos, a presente pesquisa busca investigar de que forma se dá a construção da profissionalidade de revisores de textos e quais etapas constituem esse processo. Para isso, o aporte teórico-metodológico tem ancoragem nos preceitos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003; 2016), por se tratar de uma teoria voltada para a compreensão da emancipação social por meio de análise de discurso linguisticamente orientada, tendo como instrumento de análise o Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), que possibilita verificar de que forma nossos participantes de pesquisa (res) significam a atividade de revisão de textos a partir de suas experiências. Ademais, a fim de compreender o processo de formação profissional, este estudo se alinha à teoria da educação profissional reflexiva (SCHÖN, 2000). Metodologicamente, o estudo tem como universo de pesquisa uma empresa júnior (EJ) de revisão de textos (*Grámmatos Jr.*) vinculada ao curso de Bacharelado em Letras – Português da UFSM e ao projeto de extensão *Formação de revisores de textos* (GAP: 044795). Como participantes de pesquisa, contamos com três membros da empresa júnior que se enquadram nos seguintes critérios preestabelecidos: i) assiduidade na participação das atividades da EJ; ii) disponibilidade para participar das atividades da pesquisa; iii) ser membro da EJ desde sua criação. Para a análise dos dados linguísticos, os *corpora* são compostos por três instrumentos: i) questionário semiestruturado; ii) relatos de experiência; e iii) entrevista semiestruturada. A análise e discussão dos resultados foi dividida em dois momentos: análise contextual e análise textual. A análise contextual volta-se para um mapeamento dos contextos nos quais o objeto de estudo está inserido: i) contextualização da profissão do revisor de textos no Brasil; e ii) contextualização o universo de trabalho da *Grámmatos Jr.* Já a análise textual tem como foco os materiais gerados ao longo da pesquisa, por meio dos quais tivemos acesso às experiências vivenciadas por nossos participantes de pesquisa. Como resultados, verificamos que a profissionalidade no espaço da *Grámmatos Jr.* é construída pelas seguintes etapas: antes-da-ação, conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-crítica-a-partir-da-ação. Ademais, constatamos recorrência e alternância de processos materiais e mentais nos discursos das participantes, sinalizando a importância da complementariedade de conhecimentos práticos e teóricos para a subsidiar o processo crítico-reflexivo diante da profissão.

Palavras-chave: Formação profissional. Profissionalidade. Revisor de textos. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

THE CRITICAL-REFLECTIVE FORMATION OF THE PROOFREADER: THE CONSTRUCTION OF PROFESSIONALITY IN A JUNIOR COMPANY

AUTHOR: Halyne Maria Stefani do Porto
ADVISOR: Francieli Matzembacher Pinton

The non-regulation of proofreading activity as a profession has instigated the interest of researchers to better understand the functioning of this professional activity (BESSA, 2015; ROCHA, 2015; OLIVEIRA, 2016; RIBEIRO, 2016; PORTO, 2016; LEMOS, 2017). In the wake of these studies, the present research seeks to investigate the way in which the professionalism of proofreaders is constructed and which stages constitute this process. For this, the theoretical-methodological contribution has anchorage in the precepts of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003; 2016), because it is a theory aimed at understanding social emancipation through linguistically oriented discourse analysis, having as an instrument of analysis the Transitivity System (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), which makes it possible to verify how our research participants (re)signify the proofreading activity from their experiences. In addition, in order to understand the process of professional formation, this study is aligned with the theory of reflective professional education (SCHÖN, 2000). Methodologically, the study has as a research universe a proofreading junior company (JC) (*Grámmatos Jr.*) linked to the Bachelor of Arts in Portuguese - UFSM and to the extension project *Formação de revisores de textos* (GAP: 044795). As research participants, we have three members of the junior company that meet the following pre-established criteria: i) attendance in the participation of JC's activities; ii) willingness to participate in the research activities; iii) be a member of JC since its creation. For the linguistic data analysis, corpora are composed of three instruments: i) semi-structured questionnaire; ii) experience reports; and iii) semi-structured interview. The analysis and discussion of the results was divided into two moments: contextual and textual analysis. The contextual analysis turns to a mapping of the contexts in which the object of study is inserted: i) contextualization of the proofreader profession in Brazil; and ii) contextualization of the work universe of *Grámmatos Jr.* The textual analysis focuses on the materials generated during the research, through which we had access to the experiences experienced by our research participants. As results, we verified that the professionalism in the space of *Grámmatos Jr.* is constructed by the following steps: before-action, know-in-action, reflection-in-action and critical-reflection-action-from-action. In addition, we found recurrence and alternation of material and mental processes in the participants' discourses, signaling the importance of the complementarity of practical and theoretical knowledge to subsidize the critical-reflexive process before the profession.

Keywords: Professional formation. Professionalism. Proofreader. Critical Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação bidirecional entre discurso e estrutura social	28
Figura 2 – Modelo tridimensional de análise	30
Figura 3 – Representação dos eixos paradigmático e sintagmático	40
Figura 4 – Os níveis da estratificação da linguagem	41
Figura 5 – Estratificação da linguagem	43
Figura 6 – Sistema de cores dos processos do Sistema de Transitividade	47
Figura 7 – Representação do diálogo entre teoria e prática.....	51
Figura 8 – Escada da reflexão.....	55
Figura 9 – Estrutura interna recomendada para uma empresa júnior	67
Figura 10 – Organização da estrutura administrativa da Grámmatos Jr.....	70
Figura 11 – Postagem criada para tirar dúvidas dos alunos	81
Figura 12 – Exemplo de interação realizada por meio da postagem criada para tirar dúvidas	82
Figura 13– Escada da reflexão da Grámmatos Jr.	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre os efeitos construtivos do discurso e as funções da linguagem	34
Quadro 2 – Relação entre os efeitos construtivos do discurso e seus significados	35
Quadro 3 – Recontextualização da LSF na ACD	36
Quadro 4 – Os processos e seus participantes	45
Quadro 5 – Momentos de geração dos <i>corpora</i>	58
Quadro 6 – Minicursos de formação	71
Quadro 7 – Contratação de serviços para o início de 2018	74

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
2.1	ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	25
2.2	LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	38
2.3	CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	49
3	METODOLOGIA	57
3.1	UNIVERSO DE ANÁLISE.....	57
3.1.1	Critérios e geração dos <i>corpora</i>	58
3.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	59
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	62
4.1	ANÁLISE CONTEXTUAL	62
4.1.1	A atividade profissional de revisão de textos no Brasil.....	62
4.1.2	A Grámmatos Jr.: espaço de formação profissional do revisor de textos.....	66
4.2	ANÁLISE TEXTUAL	75
4.2.1	As experiências de Laura.....	76
4.2.2	As experiências de Andressa	90
4.2.3	As experiências de Beatriz	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS	120
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	
	ESCLARECIDO.....	124
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	126
	ANEXO C – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISAS ENVOLVENDO	
	SERES HUMANOS	128
	ANEXO D – EDITAL 001/2017 PARA SELEÇÃO DE NOVOS	
	MEMBROS DA GRÁMMATOS JR.....	130
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO.....	136
	APÊNDICE B – RELATO DE EXPERIÊNCIA	138
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	144
	APÊNDICE D – ENTREVISTAS REALIZADAS.....	146

1 INTRODUÇÃO

É muito recorrente um aluno do curso de Bacharelado em Letras – Português ouvir perguntas como “O que um bacharel em Letras faz?” ou “O que você vai fazer depois de se formar?”, ao que grande parte dos alunos não sabe muito bem o que responder, refletindo no alto índice de retenção/evasão do curso¹. No final de 2014, enquanto bacharelanda em Letras Português, percebi que não tinha clareza sobre a formação que eu estava construindo, razão pela qual comecei a indagar sobre quais seriam minhas possíveis atuações profissionais no mercado de trabalho enquanto bacharel em Letras – Português.

Por essa razão, no ano de 2015, investiguei um pouco mais sobre esse futuro profissional e constatei que a atividade de revisão de textos poderia ser muito promissora, sendo inclusive um aspecto presente no perfil do egresso, de acordo com a ementa do curso em vigor na época. Entretanto, a disciplina dedicada ao ensino de revisão de textos, Produção Textual VIII – Oficina de Revisão de Textos: Originais e Provas, era ofertada apenas no último semestre letivo do curso, momento em que os alunos já estão prestes a entrar no mercado de trabalho.

Com base nesse contexto, entrei em contato com a professora Francieli Pinton para, juntas, estudarmos a atividade profissional de revisão de textos, ao que recebi uma resposta positiva. Sendo assim, a professora propôs o projeto de pesquisa de Iniciação Científica (IC) *Descrição e análise crítica da atividade do revisor de textos – da correção à interação* (GAP: 039427), cujo objetivo era descrever e analisar criticamente o trabalho do revisor de textos na atualidade. Ao longo de dois anos de pesquisa sobre o tema, muitos aspectos foram sendo introduzidos às nossas considerações, a exemplo da falta de espaço que o revisor de textos tem no mercado de trabalho, a falta de reconhecimento social do seu trabalho e a sua dificuldade de inserção nesse mercado. Diante disso, parte dos resultados desse projeto de pesquisa foram relatados no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) *Um olhar crítico sobre a construção do papel social do revisor de textos* (PORTO, 2016), no qual busquei responder à seguinte pergunta: “Quais os possíveis fatores que podem contribuir para a desvalorização/desprestígio social que se tem da prática profissional do revisor de textos?”.

Para o desenvolvimento do TCC, foram analisados materiais que versam sobre a atividade de revisão de textos – *Manual do Revisor* (2000), *Além da Revisão* (2013) e *Um olhar*

¹ De acordo com dados coletados junto à coordenação do curso de Bacharelado em Letras – Português da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), entre os anos de 2009 e 2016, de um total de 230 alunos ingressantes no curso, 140 se desvincularam por meio de Abandono, Cancelamento de matrícula ou Transferência interna.

dialógico sobre a revisão de textos (2007) – e questionários semiestruturados aplicados a seis participantes de pesquisa, a fim de verificar se e como os discursos dos materiais seriam reproduzidos pelos participantes. Esses participantes deveriam se encaixar em determinados critérios preestabelecidos: i) ser um revisor de textos profissional, com experiência na atividade (revisores em serviço); ou ii) ser um aluno do curso de Bacharelado em Letras – Português (revisores em formação). Esses critérios se deram com o objetivo de analisar de que forma o tempo de prática profissional interfere na concepção que o participante poderia ter sobre o trabalho.

Os resultados do TCC sinalizaram que o *Manual do Revisor* (2000) e *Além da Revisão* (2013), com um discurso normativo sobre o trabalho com a linguagem, podem ser vistos como alicerces da construção social que se tem do revisor de textos – e é interessante atentar para o fato de que são dois livros de grande circulação adotados em cursos de Letras para ministrar disciplinas de revisão de textos e que seus autores não possuem formação em estudos da linguagem. Isso significa que sujeitos sem formação na área contribuem significativamente para a construção e a reprodução do senso comum frente à atividade de revisão de textos, qual seja: a atividade se restringe às correções dos desvios da norma culta da língua, tendo como critério apenas a gramática normativa.

Ainda, a análise dos questionários revelou duas concepções sobre a atividade: a normativa e a interativa. A concepção normativa ratifica o discurso normativo encontrado nos manuais de revisão de textos, indo ao encontro da perspectiva do senso comum. Já a concepção interativa é aquela de acordo com a qual o revisor amplia seu olhar sobre o trabalho, chegando a diferentes aspectos extratextuais. Esta concepção se ramifica entre as perspectivas interativo-textual e interativo-discursiva: a primeira remete a uma preocupação com o texto como um todo coeso e coerente, considerando a interação entre o leitor e o texto revisado; a segunda contempla os agentes sociais envolvidos no processo comunicativo do texto revisado, assim como percebe a importância da negociação de sentidos entre o revisor e o autor do texto.

Os questionários também revelaram que os participantes de pesquisa com mais tempo de prática e com mais experiência na realização da atividade de revisão de textos apresentaram maior alinhamento às perspectivas interativo-textual e interativo-discursiva, ao passo que aqueles que não possuíam experiência na atividade tinham discursos que se aproximavam da concepção normativa.

Diante desses resultados, tal como Raimundo Benvindo, um revisor de textos criado por Saramago para protagonizar o romance *História do Cerco de Lisboa*, passamos a ter a convicção de que “revisor de vocação é fenômeno desconhecido”, sendo a prática e o estudo

indispensáveis para o amadurecimento das perspectivas sobre determinada atividade. Isso nos levou a acreditar no investimento em uma formação a longo prazo como auxílio para a conscientização crítico-reflexiva acerca da profissão. Ademais, os resultados do TCC causaram impactos sociais no contexto do curso de Bacharelado em Letras – Português, como a reestruturação da disciplina de revisão de textos durante o processo de reforma curricular do referido curso, assim como a criação de uma empresa júnior para dar conta de uma formação profissional mais direcionada aos alunos interessados em revisão de textos.

Sendo assim, esta pesquisa pretende ampliar as discussões de Porto (2016), buscando responder à seguinte pergunta: “De que forma a articulação entre a prática e a teoria pode contribuir para a construção da profissionalidade do revisor de textos?”. Para isso, tem como objetivo geral analisar como os alunos do curso de Bacharelado em Letras – Português se constituem enquanto profissionais de revisão de textos, verificando quais fases compõem esse processo e como esses alunos se posicionam diante da atividade em um contexto específico: a Grámmatos Jr. Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Verificar em que medida há uma mudança de perspectiva dos participantes de pesquisa sobre a atividade de revisão de textos, comparando o “antes” e o “depois” da participação na empresa júnior;
- Descrever as fases da construção da profissionalidade (SCHÖN, 2000) da Grámmatos Jr., relacionando às atividades realizadas dentro da empresa.

É interessante sinalizar que esta investigação dialoga com outros trabalhos voltados à compreensão da construção da profissionalidade, a exemplo de Vian Jr. (2008) que, ao relatar sua trajetória profissional enquanto *course designer* de cursos instrumentais de inglês, sinaliza que esse processo se deu com base em experiências práticas vividas em sala de aula enquanto professor. O autor relata que a partir dessas experiências passou a ter subsídios concretos para: i) *identificar as reais demandas* que os alunos apresentavam em relação ao uso da língua inglesa em seus respectivos contextos profissionais; ii) *refletir sobre seu próprio agir* dentro de sala de aula; e iii) *avaliar criticamente como a sua experiência de ensino poderia contribuir* para o contexto de trabalho do público-alvo. Como percepção final, o autor afirma que “a compreensão está baseada, assim, nas descrições das experiências vividas e dos significados que delas se extraem” (VIAN Jr, 2008, p. 483).

Em vistas de relatar a pesquisa realizada ao longo dos dois anos de mestrado, esta dissertação se encontra organizada em cinco capítulos, além desta Introdução. No capítulo 2, é

apresentada a perspectiva teórica adotada para o trabalho, como a Análise Crítica do Discurso, a Linguística Sistêmico-Funcional e a ancoragem teórica para a compreensão da construção da profissionalidade. No capítulo seguinte, é delineado o universo de análise, são estabelecidos os critérios para a seleção dos participantes de pesquisa e geração dos materiais dos *corpora*, além de serem apresentados os procedimentos de análise. Em seguida, são apresentados e discutidos os resultados deste estudo, de acordo com os dados analisados, assim como as Considerações Finais da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo são apresentados os conceitos-chave que ancoram e norteiam o desenvolvimento desta pesquisa. O capítulo encontra-se dividido em três seções. Na primeira, são discutidos os conceitos que perpassam questões de análise discursiva, tendo como base os pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso (ACD). Na segunda, é discutida a teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), adotada como instrumento de análise dos dados linguísticos. Por fim, na terceira seção, é apresentado o aporte teórico da educação profissional-reflexiva, de acordo com a qual são delineadas as fases que compõem a construção da profissionalidade do revisor de textos.

2.1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Em *Discurso e Mudança Social*², Fairclough apresenta um breve histórico sobre a tradição teórica de análise de discurso, partindo de Sinclair e Couthlard, cujo propósito teórico foi “elaborar um sistema descritivo geral de análise do discurso” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 34) com foco no trabalho em sala de aula, até chegar nos pressupostos teóricos de Pêuchex, passando pela Sociolinguística, Análise da Conversação e Linguística Crítica. Segundo Fairclough, apesar de todas essas teorias serem importantes e contribuírem para os estudos linguísticos, elas apresentam limitações de análise. Tais limitações encontram-se principalmente no fato de os processos discursivos de produção e interpretação textual receberem pouca atenção, sendo

...consideradas apenas as dimensões ideacionais do significado, enquanto deixam de ser contempladas as dimensões interpessoais que dizem respeito às relações sociais e às identidades sociais, [de modo a serem] favorecidas as relações de significado mais abstratas em detrimento das propriedades do sentido dos enunciados no contexto (FAIRCLOUGH, 2016, p. 58, adaptado).

Ou seja, o autor critica o fato de, até então, nos estudos de análise discursiva, a linguagem em uso ter sido explorada de forma descolada do seu contexto de produção, circulação e consumo, o que contribui para a ideia de reprodução de estruturas dominantes em detrimento da transformação social através do discurso.

² O livro foi originalmente lançado em 1992, mas para o presente trabalho foi utilizada a publicação de 2016, da Editora UnB, com tradução de Izabel Magalhães.

À vista disso, Fairclough procura preencher essa lacuna dos estudos discursivos elaborando uma teoria social do discurso. Dessa forma, a Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma proposta teórico-metodológica que tem por objetivo subsidiar a investigação de contextos sociais específicos e de mudanças sociais por meio de análise de discurso linguisticamente orientada. Sendo assim, tal proposta explora conjuntamente o pensamento (e o contexto) social e político e noções de discurso e linguagem, “na forma de um quadro teórico que será adequado para uso na pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 93). Magalhães (2005) evidencia que uma das principais contribuições de Fairclough foi a “criação de um método de estudo do discurso e seu esforço extraordinário para explicar por que cientistas sociais e estudiosos da mídia precisam dos(as) linguistas” (p. 3), estreitando, assim, as relações entre os estudos da linguagem e os estudos sociais nas sociedades contemporâneas.

Como qualquer enquadramento teórico, a ACD estabelece determinados conceitos de acordo com os quais considera seu objeto de análise. Um conceito central da teoria diz respeito à noção de discurso, compreendido como o “uso da linguagem como forma de prática social, [...] um modo de ação, uma forma que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95). O discurso é uma prática de *representação e de significação de mundo*, por meio da qual as pessoas constituem o mundo e sua realidade. Entende-se por *prática* as maneiras habituais “pelas quais as pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21), razão pela qual olhar para o contexto de produção, circulação e consumo dos textos produzidos é um passo imprescindível para compreender quais significados estão sendo construídos e constituídos por meio dos discursos.

Para essa compressão contextualizada, o conceito de discurso, então, também contempla uma relação direta com a estrutura social, uma vez que um olhar crítico sobre o discurso é aquele que busca compreender quais são as motivações sociais para determinados comportamentos, eventos e significados discursivos. Compreender como a estrutura social se organiza é uma pista para compreender o porquê de as coisas serem como são, o que tem o potencial de revelar por que os discursos são/estão socialmente estabelecidos e naturalizados como são/estão.

Os discursos, portanto, são construções sociais atravessadas por ideologias que auxiliam na sustentação e/ou manutenção de poderes e relações hegemônicas entre um grupo social e outro. É importante salientar que ideologia consiste em significação/construção da realidade em diversas dimensões e formas discursivas, muitas vezes atravessando nossas práticas

discursivas sem termos consciência disso. De acordo com Fairclough (2016), o conceito de ideologia se sustenta por três pilares: i) ela tem existência nas práticas institucionais; ii) ela interpela os sujeitos – sendo um de seus efeitos a construção dos sujeitos; e iii) ela é operada por meio de aparelhos ideológicos do Estado, tais como mídia e escolas, que “são locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente” (p. 121-122, adaptado). Tais pilares subsidiam o poder de construção dos discursos, cujos efeitos estão distribuídos em três âmbitos: i) a construção de “‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeitos’ para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’”; ii) a construção das “relações sociais entre as pessoas”; e iii) a construção de “sistemas de conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95). Em suma: ao analisarmos as instituições sociais, podemos desvelar as ideologias que regem a(s) estrutura(s) social(is) e, conseqüentemente, constroem determinados tipos de sujeitos com determinados comportamentos sociais e discursivos.

A ideologia age sobre a estrutura social na forma de senso comum, compreendido como “convenções rotineiramente utilizadas nos discursos”³ (FAIRCLOUGH, 1989, p. 77, tradução minha) a ponto de se tornarem naturalizadas. Assim, o discurso é tido como uma importante ferramenta para exercer poder sobre a estrutura social, uma vez que consiste em um meio para que construções ideológicas se propaguem e se naturalizem. O exercício desse poder ideológico por meio do discurso conta ainda com fatores hegemônicos, sendo a hegemonia

...o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais, **em aliança com outras forças sociais** [...]. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante **concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento** (FAIRCLOUGH, 2016, p. 127, grifos meus).

Ou seja, a hegemonia consiste em alianças entre forças sociais com interesses (ideológicos) semelhantes que, conjuntamente, ocupam uma posição na estrutura social da qual são capazes de construir discursos com o poder e a concessão necessários para estabelecerem padrões e regras sociais. Como exemplo clássico, temos as relações que se estabelecem entre forças políticas e midiáticas: unidas, ambas são capazes de remoldar determinados fatos a fim de convencer as pessoas – que não têm acesso ao fato como realmente se deu – a aderirem às suas construções discursivas e, conseqüentemente, reproduzirem tais discursos como verdadeiros.

³ No original: “...conventions routinely drawn upon in discourse”.

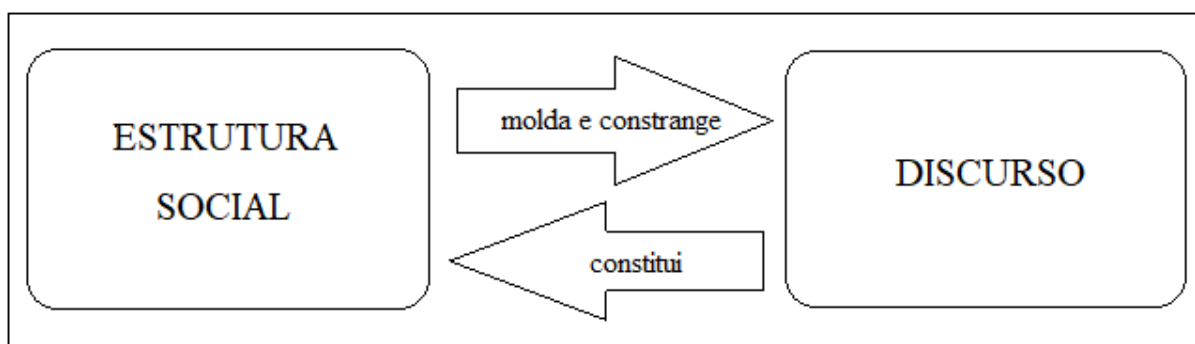
Estar ciente de tais concepções teóricas permite que sejam realizadas desconstruções de discursos dominantes, por meio das quais se inicia a possibilidade de transformação social por meio do discurso, pois “à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 126-127).

Dessa forma, a abordagem dos estudos críticos do discurso é compreendida como bidirecional, uma vez que

...ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão além da produção de sentidos. Assim, seus procedimentos e suas práticas podem ser investidos política e ideologicamente, podendo ser posicionados por eles como sujeitos (e ‘membros’). Argumentaria também que a prática dos membros tem resultados e efeitos sobre as estruturas sociais, as relações sociais e as lutas sociais, dos quais outra vez eles geralmente não têm consciência (FAIRCLOUGH, 2016, p. 104).

Isso significa dizer que existe “de um lado, uma determinação social do discurso, e de outro, a construção social no discurso” (ibidem, p. 96), o que revela que o discurso pode ser tomado tanto como um reflexo das estruturas sociais, quanto como uma fonte do que seja considerado socialmente aceito ou não, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Relação bidirecional entre discurso e estrutura social



Fonte: Elaborada pela autora com base em Fairclough (2016).

Diante disso, Assis Brasil (2016) sinaliza que o foco de trabalho da ACD é a “tentativa de resolver problemas sociais que afetam categorias de indivíduos socialmente excluídos e/ou marginalizados, tendo, assim **objetivos emancipatórios visando ao rearranjo de relações de dominação** em determinadas estruturas sociais” (p. 40 – grifos meus). A ACD, então, contribui para que os sujeitos compreendam a possibilidade de empoderamento em suas práticas sociais,

por meio das quais eles podem contestar e progressivamente *reestruturar a(s) dominação(ões)* à(s) qual(is) estão sujeitos.

Olhar para a relação dialética entre discurso e estrutura social é um exercício árduo e que desacomoda, pois precisamos aprender a enxergar os dois lados do jogo discursivo, o que domina e o que é dominado: é necessário compreender a linguagem do lado dominante para que haja possibilidade de uma virada no jogo, uma transcendência ideológica. E tanto o lado dominante como o dominado têm seu próprio contexto e sua própria realidade social e discursiva dentro de um grupo, pois “a constituição discursiva da sociedade não emana de um jogo livre de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 97). Portanto, tendo essa consciência crítica sobre a organização social do discurso e sobre a organização discursiva da sociedade, passamos a ser capazes de desvelar as ideologias e os discursos dominantes para estabelecermos uma linha de frente na luta pela mudança da estrutura social e relações de poder por meio de nossas práticas discursivas.

Sendo a ACD não apenas uma proposta teórica, mas também metodológica, Fairclough (2016, p. 27) estabelece quatro condições para a realização da análise discursiva crítica: i) ancoragem por uma abordagem multidimensional; ii) presença de um caráter multifuncional; iii) adoção de um método de análise histórica; e iv) orientação de um método crítico. A seguir, tais condições são detalhadamente apresentadas, visando a uma compreensão mais profícua sobre a relação entre linguagem e sociedade e suas contribuições para a investigação da construção da profissionalidade do revisor de textos.

A primeira condição, a *abordagem multidimensional* do discurso, está intimamente ligada ao modelo tridimensional do discurso, cuja preocupação central é

...estabelecer conexões explanatórias entre os **modos de organização e interpretação textual** (normativos, inovativos, etc.), como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo, e a natureza da prática social em termos de **sua relação com as estruturas e as lutas sociais** (FAIRCLOUGH, 2016, p. 104, grifos meus).

Para isso, os discursos se organizam e funcionam de acordo com três ângulos/dimensões que se complementam: discurso como texto, como prática discursiva e como prática social (MEURER, 2005, p. 94), conforme a Figura 2:

Figura 2 – Modelo tridimensional de análise



Fonte: Fairclough (2016, p. 105).

Na perspectiva da ACD, os textos são “**materialidades linguísticas discursivas dos eventos**, decorrentes das práticas sociais, o que inclui a fala, a escrita, a imagem” (MAGALHÃES et. al., 2017, p. 23, grifo meu), razão pela qual a análise da dimensão do *discurso como texto* funciona como argumento para “uma interpretação da prática social. Nesse sentido, **os textos são artefatos para o estudo do processo social**, podendo ter sua análise expandida na relação com categorias sociais” (MAGALHÃES et. al., 2017, p. 31, grifo meu). Para isso, esta dimensão tem como foco a descrição de quatro itens: vocabulário (ou léxico), que trata principalmente das palavras individuais; gramática, que trata das palavras combinadas em orações e frases; coesão, focada na ligação entre orações e frases; e estrutura textual, que trata das propriedades organizacionais de larga escala de textos (FAIRCLOUGH, 2016, p. 108).

Diferentemente das tradições linguísticas que postulam que a relação entre o significante e o significado (componentes do signo linguístico) é arbitrária, “abordagens críticas de discurso defendem que os signos são socialmente motivados, isto é, que há razões sociais para combinar significantes particulares a significados particulares” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 107). Isso porque na ACD o uso e a seleção dos itens linguísticos são considerados de forma contextualizada, sendo os traços linguísticos pistas para compreender determinados contextos

sociais e culturais. Para a compreensão dessa relação entre contexto e linguagem, é necessário olhar para as demais dimensões discursivas.

A segunda dimensão – *prática discursiva* – visa à interpretação da descrição textual realizada na dimensão do discurso como texto, tendo como foco questões relativas à produção, à distribuição e ao consumo dos textos, a exemplo da forma como “as pessoas produzem ativamente e entendem a realidade social ao partilhar o senso comum” (MAGALHÃES et. al., 2017, p. 42), o que varia de acordo com fatores sociais.

De acordo com Fairclough (2016), os processos de produção e interpretação textuais são socialmente restringidos por dois fatores: i) o recurso dos membros, que consiste nas estruturas sociais interiorizadas e constituídas em práticas discursivas passadas; e ii) a natureza da prática social, a qual determina os elementos linguísticos aos quais os membros recorrem para a elaboração de significados. Ou seja: de acordo com o evento discursivo no qual ocorrem a interação e a troca de significados, os membros “ativam” determinadas crenças e estruturas linguísticas (que revelam discursos já naturalizados) para a construção de enunciados e de leituras coerentes da situação. Isso significa dizer que “o efeito do contexto de situação sobre a interpretação textual (e produção textual) depende da leitura da situação” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 117).

Para a realização da interpretação dos discursos, então, a dimensão da prática discursiva busca compreender os “recursos sociocognitivos de quem produz, distribui e interpreta os textos: quem escreve para quem, em quais as circunstâncias, por quê? Além disso, que aspectos de intertextualidade e interdiscursividade se manifestam no texto?” (MEURER, 2005, p. 100). Por essa razão, o analista precisa investigar como se estabelece a coerência do texto, qual é a sua força ilocucionária e que aspectos intertextuais e interdiscursivos estão presentes no texto.

A intertextualidade consiste na “propriedade que os textos têm de serem cheios de fragmentos de outros textos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 119) e pode se dar de duas formas: pela intertextualidade manifesta ou pela interdiscursividade (intertextualidade constitutiva). A primeira ocorre quando “outros textos estão explicitamente presentes no texto sob análise: eles estão ‘manifestadamente’ marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto, como as aspas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 142), na forma de assimilá-lo, contradizê-lo ou ecoar ironicamente. Já a interdiscursividade “é a configuração de convenções discursivas que entram em sua produção” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 142), como a mescla de diferentes ordens discursivas. Como exemplo de análise, o autor traz as mudanças que vêm ocorrendo nas relações entre médicos e pacientes durante as consultas: ordens discursivas da esfera cotidiana

estão sendo incorporadas ao diálogo entre médico e paciente, de forma que as relações entre ambos vêm se horizontalizando (para mais detalhes, ver cap. 5 de *Discurso e Mudança Social*).

Tendo em vista as correntes de textos, faz-se necessário que os usuários da linguagem decodifiquem essas construções intertextuais, de modo que os textos sejam coerentes ao serem consumidos. Por texto coerente, entende-se um texto “cujas partes constituintes [...] são relacionadas com um sentido, de forma que o texto como um todo ‘faça sentido’” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 118). Ao se falar de coerência, deve-se, então, atentar para o fato de que

...**princípios interpretativos particulares** associam-se de maneira naturalizada a **tipos de discursos particulares**, e vale a pena investigar tais ligações devido à luz que jogam sobre importantes **funções ideológicas da coerência na interpelação dos sujeitos**. Isto é, os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são **‘capazes’ de compreendê-los e ‘capazes’ de fazer as conexões e as inferências**, de acordo com os princípios interpretativos relevantes, necessários para gerar leituras coerentes. Tais conexões e inferências podem apoiar-se em pressupostos de tipo ideológico (FAIRCLOUGH, 2016, p. 118, grifos meus).

Pensando na presente pesquisa, é possível relacionar a leitura e a interpretação dos textos da dimensão da prática discursiva com a compreensão que os participantes de pesquisa têm a respeito da atividade profissional de revisão de textos. Quais fatores contextuais e sociais do grupo de trabalho, assim como das atividades práticas de revisão de textos, subsidiam uma leitura coerente da atividade por parte dos alunos? Como essa capacidade de compreensão, conexões de significados e inferências se reorganizam ao longo da construção da profissionalidade dos revisores de textos?

Para responder a essas perguntas, é necessário considerar a terceira dimensão do discurso – *prática social* –, que busca especificar a natureza do social, explicando “o porquê de a prática discursiva estar construída desta ou daquela maneira” (PORTO, 2016, p. 14). A prática social, então, é a dimensão através da qual o analista pode verificar “o que as pessoas efetivamente fazem, e como as práticas sociais se imbricam com os textos analisados, i. é, como as estruturas sociais moldam e determinam os textos e como os textos atuam sobre as estruturas sociais” (MEURER, 2005, p. 83), estabelecendo, assim, a relação bidirecional entre o discurso e a estrutura social.

Ao focar na prática social, é possível perceber o efeito de “séries de eventos conjunturalmente relacionados na sustentação e na transformação de estruturas, uma vez que a prática social é entendida como um ponto de conexão entre estruturas e eventos” (MAGALHÃES et al., 2017, p. 91). Para isso, os conceitos de ideologia e hegemonia norteiam

a análise, tendo em vista que é por meio de forças ideológicas e hegemônicas que os discursos exercem poder sobre as estruturas e os sujeitos sociais, pois a ideologia “é um instrumento semiótico de lutas pelo poder, ou seja, uma forma de se assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível e legítima” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 2).

Em relação à construção de um profissional no seu processo de formação, podemos explorar a questão das posições de sujeitos e os fatores hegemônicos e ideológicos que podem acarretar em determinados significados diante do trabalho a ser realizado. Quando um aprendiz se depara com um cliente com titulação superior à sua, é natural haver uma insegurança inicial. Ao longo das observações das atividades da Grámmatos Jr., por exemplo, houve um momento em que os alunos manifestaram insegurança por revisarem textos de autores que já haviam concluído o curso de doutorado, sentimento expresso em falas como “Quem sou seu para corrigir o que um doutor escreveu?”. Diante desse acontecimento, indaguei-me sobre qual seria o papel da prática da atividade de revisão de textos no espaço da empresa júnior para o rompimento desse pensamento hegemônico. Em que medida essa fala está perpassada por questões ideológicas?

São questões dessa natureza que a abordagem multidimensional nos permite analisar e desconstruir, visando a uma quebra de paradigmas estruturalmente naturalizados na sociedade. A ACD, portanto, “pode ser definida como um programa de estudos que toma o texto como unidade de análise centrada nos conceitos de discurso, poder e ideologia” (MAGALHÃES et al., 2017, p. 23).

Sendo, portanto, a ACD um programa de estudos que toma o texto como unidade análise, a segunda condição para a realização de uma análise discursiva crítica apontada por Fairclough (2016) é um *caráter multifuncional*, cujo foco está no funcionamento da linguagem. Para esse olhar linguístico sobre o discurso, a ACD se alinha à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que considera a linguagem como um sistema sociosemiótico: social porque depende do *grupo social* onde é alocado e semiótico porque carrega e constitui *significados*. Na concepção da LSF, a linguagem desempenha três funções simultâneas: representar aspectos do mundo (metafunção ideacional), “promulgar relações sociais entre os participantes nos eventos sociais e suas atitudes, desejos e valores”⁴ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27, tradução minha) (metafunção interpessoal) e conectar, coerente e coesivamente, as partes dos textos de acordo com o contexto situacional (metafunção textual). Esse olhar trinocular sobre o funcionamento da linguagem

⁴ No original: “...enact social relations between participants in social events and the attitudes, desires and values of participants”.

caracteriza a LSF como uma teoria “profundamente preocupada com a relação entre linguagem e outros aspectos da vida social, [sendo] sua abordagem linguística de análise de textos sempre orientada para o caráter social dos textos”⁵ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 5, tradução minha, adaptado).

A contribuição da LSF é de suma importância para compreendermos como os significados textuais funcionam nas práticas e eventos discursivos. Isso porque cada âmbito construtivo do discurso (sistemas de conhecimento e crença; relação social entre as pessoas; identidades sociais e posições de sujeito) encontra-se relacionado com distintas funções desempenhadas pela linguagem, quais sejam: ideacional, relacional e identitária (FAIRCLOUGH, 2016). A função ideacional remete aos “modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações”; a relacional refere-se a “como as relações sociais dos participantes do discurso são negociadas e representadas”; por fim, a função identitária diz respeito aos “modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 96). Essa relação entre os efeitos construtivos do discurso e as funções da linguagem pode ser visualizada no Quadro 1:

Quadro 1 – Relação entre os efeitos construtivos do discurso e as funções da linguagem

EFEITOS CONSTRUTIVOS DO DISCURSO	FUNÇÕES DA LINGUAGEM
Sistemas de conhecimento e crença	F. Ideacional
Relações sociais entre as pessoas	F. Relacional
Identidades sociais e posições de sujeito	F. Identitária

Fonte: Autora.

Cada uma dessas funções da linguagem, por sua vez, remete a diferentes significados textuais e discursivos, a saber: representacional, acional e identificacional. O significado representacional “ênfata a representação de aspectos do mundo – físico, mental, social – em textos, aproximando-se da **função ideacional**” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 60, grifos meus). O significado acional, que “focaliza o texto como modo de (inter)ação em práticas, aproxima-se da **função relacional**, pois a ação legítima/questiona relações sociais” (loc. cit., grifos meus). O significado identificacional, por fim, “refere-se à construção e à negociação de

⁵ No original: “...SFL is profoundly concerned with the relationship between language and other elements and aspects of social life, and its approach to the linguistic analysis of texts is always oriented to the social character of texts”.

identidades no discurso, relacionando-se à **função identitária**” (loc. cit. - grifos meus). No Quadro 2, podemos visualizar como esses significados se relacionam com as funções da linguagem e com os efeitos construtivos do discurso:

Quadro 2 – Relação entre os efeitos construtivos do discurso e seus significados

EFEITOS CONSTRUTIVOS DO DISCURSO	FUNÇÕES DA LINGUAGEM	SIGNIFICADOS
Sistemas de conhecimento e crença	→ F. Ideacional	→ S. Representacional
Relação social entre as pessoas	→ F. Relacional	→ S. Acional
Identidades e posições de sujeitos	→ F. Identitária	→ S. Identificacional

Fonte: Elaborado pela autora com base em Fairclough (2003) e Resende e Ramalho (2016).

Como podemos visualizar, cada um desses significados nos auxilia a compreender os efeitos construtivos do discurso. O significado representacional nos mostra como o mundo é representado por meio da linguagem, aspecto que quando levado a uma escala macrodiscursiva pode revelar como se constroem os sistemas de conhecimento e crença. O significado acional sinaliza de que forma as pessoas (re)agem sobre o mundo e sobre os outros, o que nos mostra como as relações sociais são estabelecidas entre as pessoas. O significado identificacional, por fim, por desempenhar a função identitária, mostra-nos de que formas os textos podem construir as identidades sociais e as posições de sujeito. Essa constatação corrobora a ideia de que “os elementos textuais são entendidos como argumentos para uma interpretação da prática social” (MAGALHÃES et. al., 2017, p. 31). Ou seja: funcionam como *provas linguísticas*.

Dessa forma, faz-se necessário termos instrumentos adequados para tal comprovação, o que leva Fairclough a evidenciar a relação entre sua proposta multifuncional da linguagem e a Linguística Sistêmico-Funcional:

Representação corresponde à [meta]função ideacional de Halliday; Ação é mais próxima da [meta]função interpessoal, uma vez que põe mais ênfase no texto como uma forma de interagir em eventos sociais, e pode ser vista como uma incorporação (promulgando relações sociais); Halliday não diferencia uma função separada para fazer identificação – o máximo do que eu incluo na identificação está em sua [meta]função interpessoal. Eu não distingo uma função textual separada, uma vez que a incorporo na Ação (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27, tradução minha, adaptado)⁶.

⁶ No original: “Representation corresponds to Halliday’s ‘ideational’ function; Action is closest to his ‘interpersonal’ function, thought it puts more emphasis on text as a way of (inter)acting in social events, and it can be seen as incorporating Relation (enacting social relations); Halliday does not differentiate a separate function to do with identification – most of what I include in Identification is in his ‘interpersonal’ function. I do not distinguish a separate ‘textual’ function, rather I incorporate it within action”.

Tal explicação nos leva à seguinte relação apresentada no Quadro 3:

Quadro 3 – Recontextualização da LSF na ACD

LSF (Halliday, 1991)	ACD (Fairclough, 1992)	ACD (Fairclough, 2003)
Metafunção Ideacional	F. Ideacional	S. Representacional
Metafunção Interpessoal	F. Identitária F. Relacional	S. Identificacional
Metafunção Textual	*F. Textual	S. Acional

Fonte: Resende e Ramalho (2016, p. 61).

Tendo em vista que o principal objetivo deste trabalho é verificar de que forma se constrói a profissionalidade de revisores de textos em formação em um contexto situado, o foco da análise dos dados estará voltado aos significados representacionais e à função ideacional da linguagem. Para isso, é necessária uma compreensão mais profícua sobre a metafunção ideacional da linguagem, o que será aprofundado Seção 2.2.

No que diz respeito à compreensão do objeto em análise, Fairclough (2016) propõe o emprego de um *método de análise histórica* como a terceira condição para a realização de uma análise de discurso crítica. Esse olhar histórico visa entender a “**estruturação** ou os processos ‘articulatórios’ na construção de textos, e **na constituição**, a longo prazo, de ‘ordens de discurso’ (isto é, configurações totais de práticas discursivas em instituições particulares, ou mesmo em toda uma sociedade)” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 28, grifos meus). O olhar histórico, então, possibilita uma percepção mais ampla e profunda da constituição do objeto em análise, o que auxilia na identificação de problemas sociais que merecem atenção do pesquisador, contribuindo para o delineamento do foco e dos limites da pesquisa. Neste trabalho, optamos por aprofundar a análise histórica da revisão de textos na seção destinada à análise contextual do quarto capítulo (Seção 4.1.1), uma vez que compreendemos a dimensão histórica da profissão como um aspecto macrodiscursivo do contexto no qual esta pesquisa e seu objeto de estudo se inserem.

Por fim, retomemos a elucidação de que os discursos operam sobre a estrutura social por meio de forças hegemônicas e ideológicas, as quais, por sua vez, atuam discursivamente por meio do senso comum. Tendo isso em vista, Fairclough (2016) sinaliza que, tipicamente, “as relações entre a mudança discursiva, social e cultural não são transparentes para as pessoas envolvidas” (p. 28), razão pela qual “não se deve pressupor que as pessoas tenham consciência

das dimensões ideológicas de sua prática” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 125). Diante desse quadro, o autor aponta a adoção um *método crítico* como a quarta e última condição para a análise discursiva crítica.

Um método crítico implica que o pesquisador mostre “conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção [...], fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 28). Essa intervenção pode se dar de diferentes formas, ficando a critério da metodologia adotada para a condução da pesquisa. É importante que o pesquisador adote um método de trabalho pelo qual possa atuar junto aos participantes de pesquisa e seu contexto, atuando como um mediador, mostrando caminhos pelos quais pode ocorrer a tomada de consciência e a emancipação social. Por essa razão,

...são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, etc. no contexto de aplicação. [...] É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista (MOITA LOPES, 2006, p. 23, grifos meus).

No caso do presente trabalho, em que nos comprometemos com a conscientização e o empoderamento profissional por parte de alunos em formação, alinhamo-nos a “uma modalidade de educação [profissional] que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que [os alunos] possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticos dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 125, adaptado).

Essas quatro condições delineadas por Fairclough (2016) para a realização de uma análise discursiva de viés crítico viabilizam a conjuntura para o acontecimento da *mudança discursiva*, a qual

...ocorre mediante à reconfiguração ou a mudança dos elementos da ordem do discurso que atuam dinamicamente na relação entre as práticas discursivas, [...] [podendo] estender seus efeitos sobre os sujeitos e suas identidades, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2016, p. 12, adaptado).

O conceito de mudança discursiva é de suma importância para a ACD, pois está intimamente relacionado à noção de emancipação social, um dos principais objetivos sociais da teoria. Isso porque a mudança discursiva acompanha a mudança social, o que se manifesta no fato de a mudança nascer a partir de dilemas e conflitos sociais com os quais as pessoas se

deparam: diante desses dilemas, as pessoas tentam resolvê-los adaptando as convenções existentes de novas formas (FAIRCLOUGH, 2016). Para isso, é necessário haver uma (des)construção discursiva, que é “uma necessidade imperiosa e resultante de uma tomada de consciência” (MAGALHÃES et al., 2017, p. 147).

Cada uma das quatro condições apresentadas nesta seção tem seu papel na mudança discursiva. A *abordagem multidimensional* (interpretada como o modelo tridimensional do discurso) permite “avaliar as **relações entre mudança discursiva e social** e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 27, grifos meus), auxiliando as pessoas a fazerem novas conexões entre as convenções discursivas existentes e os novos dilemas que se apresentam. O *caráter multifuncional* possibilita a materialização linguística das novas articulações discursivas, tendo em vista que “modos de ser, agir e representar estão sempre sob confrontação, o que instabiliza e torna fluido o condicionamento probabilístico dos padrões linguísticos-discursivos [...], podendo acarretar mudanças na configuração das formações semióticas” (GONÇALVES SEGUNDO, 2014, p. 1293). O *método de análise histórica* é importante pelo fato de possibilitar um conhecimento histórico das mudanças discursivas e sociais pelas quais o objeto analisado já passou, o que serve como fundamentação para a realização de novas combinações discursivas. Por fim, o *método crítico* é de suma importância por se tratar de “um método que conjuga o estudo textual-discursivo à crítica social. Dessa forma, a ACD volta-se para o debate de um determinado problema social, contribuindo para a reflexão sobre ele” (MAGALHÃES et al., 2017, p. 33).

A Análise Crítica do Discurso é um aporte teórico de fundamental importância para o desenvolvimento de toda esta pesquisa, pois possibilitou a constatação de um problema social que atinge uma classe profissional em expansão – em nível *macro* –, assim como o futuro profissional de alunos de um curso de graduação – em nível *micro*. Tendo isso em vista, passemos à explanação das demais teorias adotadas para o desenvolvimento da pesquisa.

2.2 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) configura-se como “uma teoria de descrição gramatical [...] que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso” (GOUVEIA, 2009, p. 14). Esta teoria foi desenvolvida por Halliday entre as décadas de 1960 e 1980, tendo como principal preocupação analisar, sistemática e objetivamente, os *usos da linguagem* na sociedade. Esse

olhar sobre a linguagem teve seus preceitos influenciados pelo funcionalismo antropológico de Malinowski da década de 1920, o qual se opunha ao estruturalismo antropológico em vigor em sua época. Segundo Malinowski,

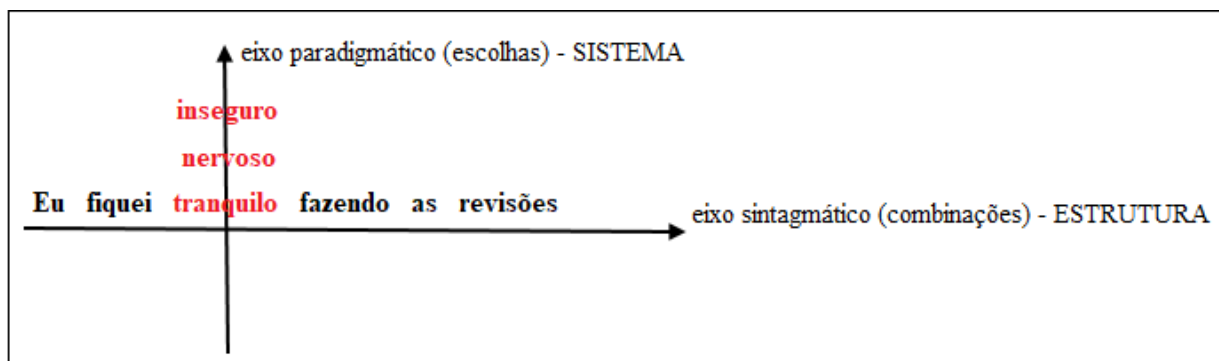
...o Funcionalismo defendeu uma preocupação com a adequação das categorias à realidade estudada e está estritamente associado ao empenho em reconhecer e preservar a especificidade e particularidade de cada cultura. Para os funcionalistas, os componentes culturais não podem ser manipulados e compostos arbitrariamente porque fazem parte de sistemas definidos, próprios de cada cultura e que cabe ao investigador descobrir. [...] O conceito de função aparece como o instrumento que permite reconstruir, a partir dos dados aparentemente caóticos que se oferecem à observação de um pesquisador de outra cultura, os sistemas que ordenam e dão sentido aos costumes nos quais se cristaliza o comportamento dos homens (MALINOWSKI, 1978, p. iv).

Um desses sistemas corresponde à *língua* de uma cultura, a qual organiza os significados que essa cultura atribui aos eventos do mundo. Tendo isso em vista, podemos compreender a nomenclatura de *sistêmico-funcional* da seguinte forma: a língua é um sistema que se configura como um potencial de significados, pois nesse sistema estão disponíveis diferentes opções linguísticas a serem selecionadas no momento de uso da linguagem e que são instanciadas em forma de texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A seleção dessas opções se dá de acordo com fatores sociais e contextuais e funciona conforme a necessidade de uso dos falantes/escritores, refutando a arbitrariedade do signo linguístico e indo ao encontro da ideia de que a combinação de significantes e significados é socialmente motivada (FAIRCLOUGH, 2016). Tal perspectiva sociosemiótica da linguagem pode ser vista no fato de que “Halliday recusa as descrições meramente estruturais até então dominantes em linguística, elegendo o uso como marca fundamental de caracterização de uma língua e, conseqüentemente, da sua descrição” (GOUVEIA, 2009, p. 15). Sendo assim, é possível afirmar que a linguagem é um *sistema (sistêmico) em funcionamento* (funcional). A grande contribuição do funcionalismo, então, é sinalizar que diferentes culturas demandam de diferentes combinações linguísticas para expressarem e representarem o mundo, o que leva a compreender que as línguas funcionam de formas diferentes de acordo com as culturas diferentes, significando o mundo de maneiras diferentes.

Para compreendermos como determinadas opções linguísticas são representadas para a construção dos significados, faz-se necessário salientar que a língua, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), estrutura-se de acordo com dois eixos: o paradigmático e o sintagmático. O eixo paradigmático corresponde a *o que pode ir no lugar de que*, possuindo um caráter de seleção, remetendo-nos ao sistema da língua enquanto potencial de significados. Já o eixo

sintagmático é aquele em que essas escolhas se organizam e se combinam para a realização do sistema em forma de texto, correspondendo a *o que vai com o que* no nível da oração, realizando a estrutura linguística. Dessa forma, temos o eixo das seleções (paradigmático) e o eixo das combinações (sintagmático), como é ilustrado na Figura 3:

Figura 3 – Representação dos eixos paradigmático e sintagmático



Fonte: Elaborada pela autora com base em Halliday e Matthiessen (2014).

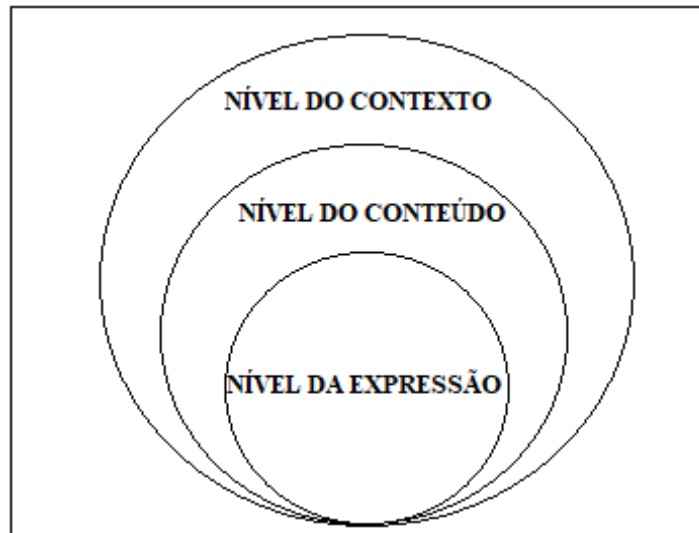
No tocante à combinação dos eixos paradigmático e sintagmático, Halliday e Matthiessen (2014) acrescentam que “operações estruturais – inserir elementos, ordenar elementos e assim por diante – são explicadas como **realização** de escolhas sistêmicas, [...] [posto que] a realização deriva-se do fato de a linguagem ser um sistema estratificado” (p. 24 – adaptado; tradução minha; grifo dos autores)⁷. Tal estratificação da linguagem propicia

...entender a língua tanto em sua realidade externa – como um sistema que refrata as demandas da ação social humana, respondendo a elas pelos ajustes sistêmicos paulatinos necessários para a viabilização dos processos de significação pretendidos pelos atores sociais – quanto na sua realidade interna – buscando examinar a estruturação linguística em termos de seu caráter estratificado (GONÇALVES SEGUNDO, 2014, p. 1287).

A estratificação da linguagem se organiza em três grandes níveis: o nível do contexto, o nível do conteúdo e o nível da expressão. Cada um desses níveis apresenta dois estratos, totalizando, portando, seis estratos da linguagem. Esses estratos desempenham papéis complementares para a análise do funcionamento da linguagem e se organizam, de forma descendente, do nível mais abstrato para o mais concreto, conforme consta na Figura 4:

⁷ No original: “Structural operations – inserting elements, ordering elements and so on – are explained as realizing systemic choices, [...] realization derives from the fact that a language is a stratified system”.

Figura 4 – Os níveis da estratificação da linguagem



Fonte: Autora.

Tendo em vista o caráter social da LSF, o nível do contexto representa um aspecto de suma importância para a análise e interpretação dos dados, uma vez que “uma dada língua é interpretada com referência ao seu habitat semiótico” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 32, tradução minha)⁸. Esse nível “parte de um potencial contextual de uma comunidade e chega a instâncias contextuais envolvendo pessoas particulares interagindo e trocando significados em ocasiões particulares” (loc. cit. – tradução minha)⁹. Halliday e Matthiessen (2014) sinalizam que esse potencial contextual se refere à cultura de uma comunidade usuária de uma língua, configurando-se como o estrato do *contexto de cultura*, o qual diz respeito ao contexto no entorno do texto, ou seja, é “um resumo de todos os significados possíveis de significar em uma determinada cultura” (BUTT et al, 2000, p. 3, tradução minha)¹⁰, incluindo os significados de viés ideológico que atravessam e constituem nossos discursos (FAIRCLOUGH, 2016).

Já as instâncias contextuais imediatas de interação, nas quais ocorrem as trocas de significados, referem-se ao estrato do *contexto de situação*, instanciado pelo *registro* e organizado em três variáveis: campo, relações e modo. O *campo* diz respeito ao que está acontecendo, à natureza social e semiótica da atividade. A variável *relações* se refere aos participantes envolvidos no acontecimento, indicando os papéis sociais desempenhados por

⁸ No original: “...a given language is thus interpreted by reference to its semiotic habitat”.

⁹ No original: “...from the overall contextual potential of a community to the contextual instances involving particular people interacting and exchanging meanings on particular occasions”.

¹⁰ No original: “...sum of all meanings it is possible to mean in that particular culture”.

eles. Por fim, o *modo* está relacionado ao papel desempenhado pela linguagem, sua organização retórica, o meio (escrito ou falado) e o canal (gráfico ou fônico) (BUTT et. al, 2000; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Halliday e Matthiessen (2014) acrescentam que “as estruturas contextuais de uma situação podem ser plenamente especificadas. Isso significa, entre outras coisas, que **elementos da estrutura de uma situação podem ser investigados em termos de seus padrões distintos de realização lexicogramatical**” (p. 36, tradução minha, grifo meu)¹¹, o que nos leva ao nível do conteúdo da linguagem.

O nível do conteúdo é onde esses significados contextuais são construídos e organizados, sendo, portanto, “o que permite que o potencial de significados de uma língua se expanda, mais ou menos indefinidamente. A razão para isso pode ser melhor explicada em termo das funções que a linguagem desempenha nas vidas humanas” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 25, tradução minha)¹². De acordo com os autores, a principal função da linguagem é construir as experiências humanas, não havendo faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado, de modo que “a gramática precisa interagir com o que acontece fora da linguagem: com os acontecimentos e as condições do mundo e com os processos sociais com os quais nos comprometemos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 25)¹³.

Para isso, o nível do conteúdo é composto pelos estratos da *semântica* e da *lexicogramática*. No primeiro estrato, “as experiências e as relações interpessoais são transformadas em significados” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 25, tradução minha)¹⁴, sendo o estrato referente às *metafunções*. O segundo é aquele em que “os significados são transformados em palavras” (loc. cit. , tradução minha)¹⁵ por meio dos *sistemas* que organizam a linguagem na forma de oração. Como brevemente explanado na Seção 2.1 deste trabalho, a linguagem apresenta três metafunções (a ideacional, a textual e a interpessoal), sendo cada uma delas uma forma de considerar a oração no momento da descrição e análise lexicogramatical.

Como nível mais concreto, temos o nível da expressão, remetendo-se aos recursos semióticos empregados para materializar os significados dos demais níveis. Para isso, é

¹¹ No original: “...the contextual structure of a situation can be fully specified. This will mean, among other things, that the elements of the structure of a situation can be investigated in terms of their distinct patterns of lexicogramatical realization”.

¹² No original: “This is what allows the meaning potential of a language to expand, more or less indefinitely. The reason for this can be explained in terms of the functions that language serves in human life”.

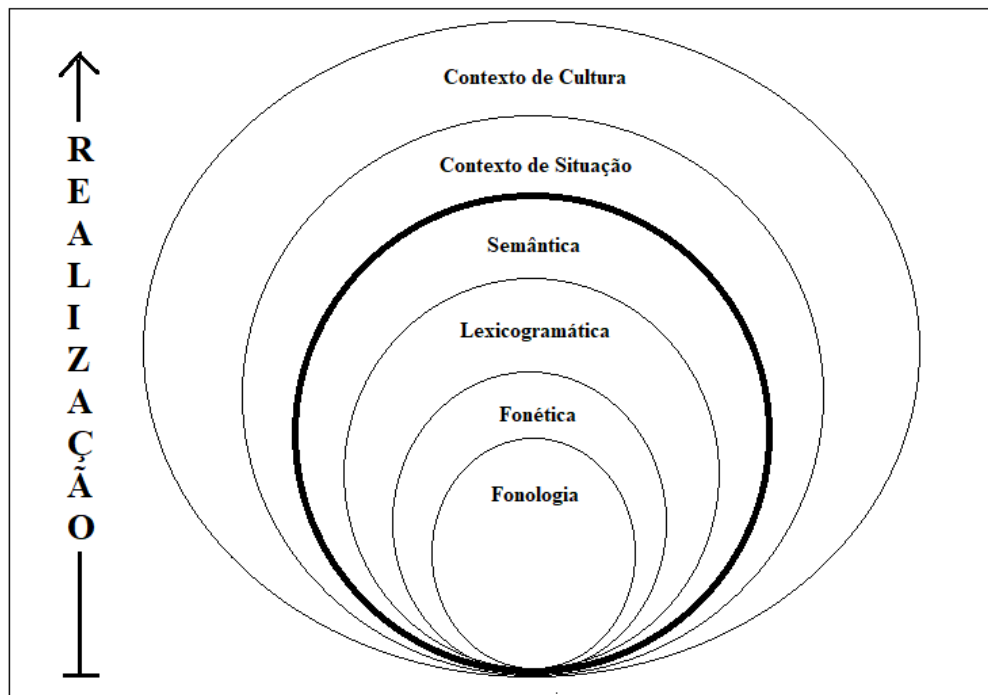
¹³ No original: “...the grammar has to interface with what goes on outside language: with the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in”.

¹⁴ No original: “...experience and interpersonal meanings are transformed into meaning”.

¹⁵ No original: “...the meaning is further transformed into wording”.

composto pelo estrato da fonética, relacionado ao recurso biológico da fala para a articulação dos sons (e também a recursos gráficos da escrita), e o estrato da fonologia, referente à organização desses recursos em estruturas e sistemas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Na Figura 5, é possível visualizar como os seis estratos se organizam para o estudo do funcionamento da linguagem:

Figura 5 – Estratificação da linguagem



Fonte: Elaborada pela autora com base em Halliday e Matthiessen (2014, p. 26).

No que diz respeito ao uso da LSF como instrumento de análise discursiva crítica, Meurer e Balocco (2009, s.p.) afirmam que “do ponto de vista teórico, a linguagem como sistema semiótico organizado em diferentes estratos da LSF provê o ponto de apoio necessário à ACD para o exame das relações entre prática social e prática discursiva”. Isso pode ser explicado pelo de fato de que, como aponta Gonçalves Segundo (2014), a estratificação da linguagem abrange aspectos externos à realidade da linguagem, representados pelos estratos do contexto de cultura e do contexto de situação, os quais

...enquadra[m] as interpretações preferenciais de uma dada combinação de opções semióticas em face das alternativas vigentes, constituindo, assim, um ponto de articulação que concerne à emergência de *formações semióticas*, responsáveis por definir expectativas psicossociais da ação. Assim, nota-se como a noção de realização [...] pode se articular para uma compreensão linguística e semiótica mais fina da

formação das *ordens do discurso*, conceito central para a proposta crítico-discursiva (GONÇALVES SEGUNDO, 2014, p. 1289, grifos do autor).

Dessa forma, a LSF se configura como um útil instrumento de análise para linguistas e outros cientistas preocupados em explicar fenômenos sociais ou psicológicos que se manifestam por meio da linguagem.

Tendo como base a explanação teórica apresentada e considerando que o foco deste trabalho é verificar de que forma os participantes de pesquisa (res)significam suas experiências com a atividade de revisão de textos ao longo do período de participação na *Grámmatos Jr.*, o foco de análise dos dados linguísticos recai sobre o nível do contexto e o nível do conteúdo (cf. Fig. 4). Dessa forma, passo a discorrer sobre as metafunções da linguagem e seus respectivos sistemas lexicogramaticais.

A primeira metafunção é a *ideacional*, a qual realiza a variável campo do registro do contexto de situação e está relacionada à função que a linguagem tem de *representar as experiências* e os eventos do mundo. No estrato da lexicogramática, a metafunção ideacional é realizada pelo *Sistema de Transitividade*, o qual nos fornece os subsídios necessários para analisar a oração enquanto representação das experiências e como um modo de reflexão e organização linguística das nossas experiências no fluxo de eventos e acontecimentos (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. 213).

Experiencialmente, “a oração constrói uma porção de mudanças no fluxo dos eventos como uma **figura**” (HALLIDAY; MATTHISSEN, 2014, p. 212, tradução minha, grifo dos autores)¹⁶. Nesse sentido, a figura é composta por processos, participantes e circunstâncias. O processo é “o elemento central da configuração, indicando a **experiência se desdobrando através do tempo**” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 41 – grifos meus), é realizado por grupos verbais e pode representar até seis tipos experiência: a do acontecer, a do fazer, a do sentir, a do dizer, a do ser e a do ter (HALLIDAY; MATTHISSEN, 2014). Já os participantes são “as entidades envolvidas [...], as quais levam à ocorrência do processo ou são afetadas por eles” (loc. cit.), sendo expressos por grupos nominais. Por fim, as circunstâncias indicam “o âmbito em que o processo se desenrola” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 41) (modo, tempo, causa, etc), linguisticamente realizadas por grupos adverbiais e preposicionais. A relação entre os processos e seus participantes encontra-se sistematizada no Quadro 4:

¹⁶ No original: “...the clause construes a quantum of change in the flow of events as a **figure**”.

Quadro 4 – Os processos e seus participantes

(continua)

TIPOS DE PROCESSOS		PARTICIPANTES
<p>MATERIAIS: Representam as experiências externas, do mundo material.</p>	<p><u>Criativos</u>: o participante é trazido à existência no desenvolvimento do processo. Ex.: emergir, produzir, escrever, furar.</p>	<p>Ator: quem pratica a ação.</p>
	<p><u>Transformativos</u>: o resultado é a mudança de algum aspecto de um participante já existente. Ex.: amolecer, esmagar, arrancar, aumentar.</p>	<p>Meta: quem recebe o impacto.</p> <p>Escopo: participante não afetado pelo processo.</p> <p>Beneficiário: quem se beneficia do processo, podendo receber bens materiais (Receptor) ou serviços prestados (Clientes).</p>
<p>MENTAIS: Representam as experiências internas, do mundo da consciência.</p>	<p><u>Perceptivos</u>: relacionados à percepção do mundo com base nos sentidos. Ex.: ver, perceber, experimentar.</p>	<p>Experienciador: quem sente, pensa, percebe e deseja.</p>
	<p><u>Cognitivos</u>: representam o que se passa na consciência. Ex.: compreender, pensar, refletir, achar.</p>	
	<p><u>Emotivos</u>: representam sentimentos e afeição. Ex.: amar, odiar, admirar-se, gostar.</p>	<p>Fenômeno: o que é sentido, pensado, percebido e desejado.</p>
	<p><u>Desiderativo</u>: representa desejo, interesse em algo. Ex.: esperar, ansiar, realizar, projetar.</p>	
<p>RELACIONAIS: Representam a relação entre duas entidades diferentes e representam seres em termos de suas características e identidades.</p>	<p><u>Atributivo</u>: atribuem a uma entidade características comuns aos membros da classe. Ex.: X é o atributo de A.</p>	<p>Portador: entidade à qual é atribuída a característica.</p> <p>Atributo: a característica atribuída ao Portador.</p>
	<p><u>Identificativo</u>: um dos participantes tem a identidade determinada. Ex.: X é a identidade de A.</p>	<p>Identificado: entidade que recebe uma identidade.</p> <p>Identificador: a identidade atribuída ao Identificado.</p>

Quadro 4 – Os processos e seus participantes

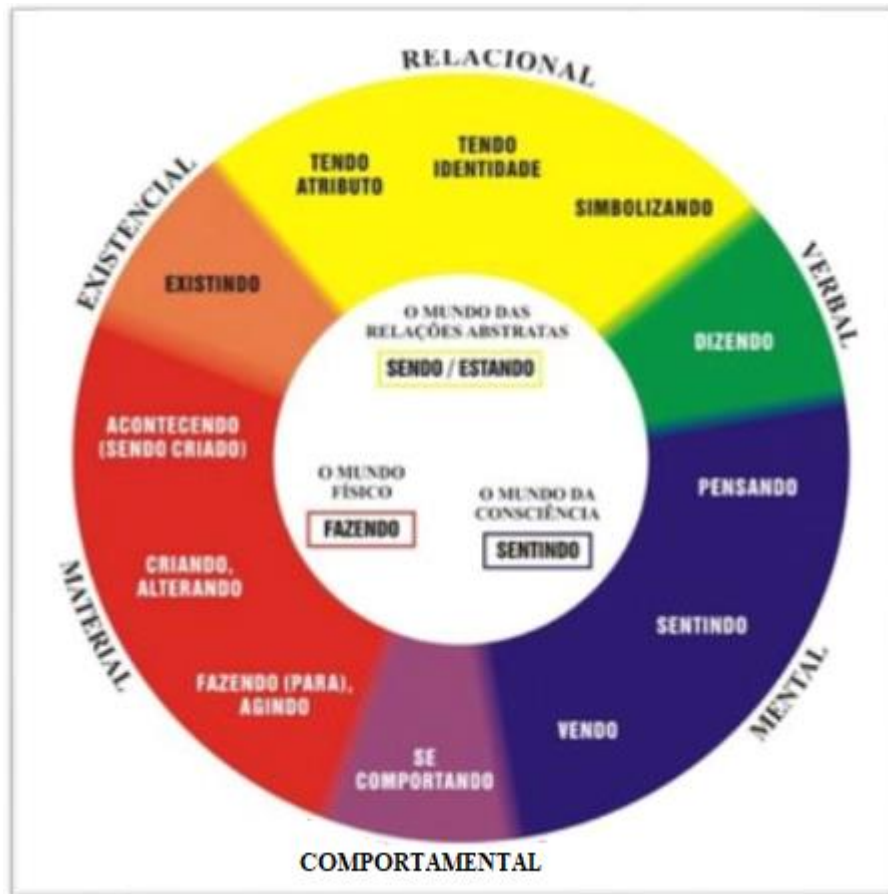
(conclusão)

<p>VERBAIS: Representam os processos do dizer usados para marcar vozes e falas dos participantes.</p>	<p><u>Citação</u>: uma oração projetada que reproduz a fala, introduzida por aspas, travessão, etc.</p>	<p>Dizente: quem fala.</p>
	<p><u>Relato</u>: uma oração introduzida por conjunções “que” e “se”, resultado da síntese do dizer de outrem.</p>	<p>Verbiagem: o que é falado.</p>
		<p>Receptor: para quem se fala.</p> <p>Alvo: entidade atingida pelo processo do dizer.</p>
<p>COMPORTAMENTAIS: Representam comportamentos psicológicos e fisiológicos; eventos que ocorrem dentro mais que se exteriorizam</p>	<p><u>Próximo aos materiais</u>: posturas corporais e entretenimentos. Ex.: cantar, dançar, levantar.</p>	<p>Comportante: aquele que realiza os processos comportamentais (assemelha-se ao Experienciador dos processos mentais).</p>
	<p><u>Próximo aos mentais</u>: processos da consciência representados em forma de comportamento. Ex.: olhar, escutar, preocupar-se.</p>	
	<p><u>Próximo aos verbais</u>: processos verbais como formas de comportamento. Ex.: tagarelar, murmurar, argumentar</p>	
<p>EXISTENCIAIS: Representam algo que existe ou acontece.</p>	<p>Verbos típicos: haver (com sentido de existir), existir e ser. Outros verbos característicos: irromper, sobreviver, surgir, florescer.</p>	<p>Existente: entidade ou evento que se diz que existe, podendo ser de qualquer natureza.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Halliday e Matthiessen (2014) e Fuzer e Cabral (2014).

Para fins analíticos, os autores desenvolveram um sistema de cores, de acordo com o qual é designada uma cor diferente para cada tipo de processo, com a finalidade de auxiliar na organização dos dados analisados, conforme a Figura 6:

Figura 6 – Sistema de cores dos processos do Sistema de Transitividade



Fonte: Cabral (2015, p. 15) com base em Halliday e Matthissen (2014)..

Já a *metafunção interpessoal* considera a oração como *troca* de significados entre os participantes, sendo realizada pelos sistemas de *Modo e modalidade* e realizando a variável relações do contexto de situação. Essa metafunção está relacionada ao fato de a linguagem ser um instrumento “para mantermos e estabelecermos relações sociais uns com os outros, para desempenharmos papéis sociais, incluindo os comunicativos, como ouvintes e falantes” (GOUVEIA, 2009, p. 15).

Para isso, o sistema de Modo é composto por dois elementos: Sujeito e Finito. O Sujeito “é tipicamente o grupo nominal, que pode ser reiterado no texto por pronomes pessoais ou demonstrativos” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 108). Já o Finito “é parte do grupo verbal que

carrega o tempo ou a opinião do falante” (ibidem, p. 109). O restante da oração é denominado Resíduo, composto pelos elementos funcionais Predicador (grupo verbal que não seja parte do Finito), Complemento (grupo nominal ou adjetivo) e Adjunto (grupo adverbial ou preposicional) (FUZER; CABRAL, 2014; HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014). A natureza da troca de significados pode ser analisada de acordo com os modos oracionais: interrogativo, declarativo e imperativo. Orações do modo interrogativo desempenham a função de realizar *perguntas e ofertas*. As do modo declarativo realizam *declarações*. Já as orações do modo imperativo realizam *ordens e comandos*. Esses modos oracionais revelam “questões com as quais as pessoas se comprometem quando fazem declarações, perguntas, ofertas ou dão ordens” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 165, tradução minha)¹⁷, sinalizando a organização de significados interpessoais no sistema de modalidade.

A modalidade, por sua vez, organiza as funções de fala, quais sejam, *dar* e *solicitar*, em que “dar significa ‘convidar a receber’, e solicitar significa ‘convidar a dar’” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 104), cujos valores que podem ser trocados são *informações/conhecimentos* ou *bens e serviços*. A troca de informações/conhecimentos se dá por meio de proposições e é denominada modalidade epistêmica (ou modalização) e expressa *declarações* e *perguntas*. As declarações têm o papel de revelar de que forma o falante se compromete com a verdade, enquanto as perguntas são um recurso para o falante solicitar o comprometimento que o ouvinte tem com a verdade. A troca de bens e serviços, por sua vez, ocorre por meio de propostas, de acordo com a modalidade deôntica (ou modulação), realizando *ordens* e *ofertas*. As ordens revelam o comprometimento do falante com o comando que realiza, ao passo que as ofertas sinalizam o comprometimento com a ação (FAIRCLOUGH, 2003).

Por fim, na *metafunção textual*, a oração é vista como mensagem e diz respeito aos modos pelos quais os significados ideacionais e interpessoais são *organizados* em um todo coerente, estabelecendo “relações entre partes de uma mesma instância de uso de fala, entre as partes e uso particular da linguagem, tornando-as, entre outras possibilidades, situacionalmente relevantes” (GOUVEIA, 2009, p. 15). Para isso, a metafunção textual é realizada pela *estrutura da informação* e pelo sistema de *estrutura temática* e realiza a *variável modo* do registro (FUZER; CABRAL, 2014).

A estrutura da informação remete aos componentes denominados informação dada e nova. A informação dada é aquela recuperável pelo contexto ou que é de conhecimento prévio e compartilhado. A informação nova, por sua vez, é a que não pode ser recuperada pelo contexto

¹⁷ No original: “...the question of what people commit themselves to when they make Statements, ask Questions, make Demands or Offers”.

e que não é de conhecimento do ouvinte/leitor (FUZER; CABRAL, 2014, p. 128). Já a estrutura temática é composta pelo Tema e pelo Rema, sendo o Tema o “elemento que serve como ponto de partida da mensagem; é o que localiza e orienta a oração dentro do seu contexto; [ele é escolhido] para guiar o destinatário no desenvolvimento de uma interpretação da mensagem” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 89, tradução minha, adaptado)¹⁸. Lexicogramaticalmente, o Tema corresponde ao primeiro item da oração que desempenhe função no Sistema de Transitividade. O Rema, por sua vez, é o restante da oração, a parte na qual o Tema é desenvolvido.

A partir desta breve elucidação sobre as três metafunções da linguagem e suas particularidades e focos analíticos, salientamos que, neste trabalho, a análise dos dados linguísticos será pautada pela metafunção ideacional. A opção por esta abordagem se justifica pelo fato de ser a metafunção que, a partir do Sistema de Transitividade, fornece subsídios para verificarmos de que forma os participantes de pesquisa representam e significam, por meio da linguagem, suas experiências com a atividade de revisão textos no espaço da Grámmatos Jr. Além disso, olhar para a representação dessas experiências nos ajuda a compreender o desenho da variável campo do contexto de situação, dando conta de uma das direções de uma análise discursiva bidirecional: olhar para o texto a fim de compreender o contexto, uma vez que os textos são artefatos para o estudos dos processos sociais (MAGALHÃES, 2017).

Para uma melhor compreensão desses dados linguísticos no tocante à construção da profissionalidade, é necessária uma base teórica que nos auxilie a compreender o que se entende por formação profissional, tema discorrido na próxima seção.

2.3 CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

Quando falamos em profissionalidade, falamos em *mudança e amadurecimento profissional* com base em uma formação contínua, em contraposição ao amadorismo no exercício da atividade profissional (PAULA JÚNIOR, 2014). É importante esclarecer que a concepção de profissionalidade difere de profissionalização, pois a profissionalização está relacionada a instâncias burocráticas de determinada profissão, como estatutos e leis que regem essa profissão dentro de um contexto social mais amplo. Já a profissionalidade está relacionada a uma vontade pessoal de se tornar um profissional melhor capacitado para o exercício da profissão. Nas palavras de Paula Júnior (2014), o conceito de profissionalidade é definido como

¹⁸ No original: “...the element that serves as the point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context. [...] to guide the addressee in developing an interpretation of the message”

...o **aperfeiçoamento [...] na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal**. A própria formação continuada ou a busca por ela. A ânsia que o [profissional] tem por conhecer, por crescer, **aumentar seu conhecimento e ser reconhecido por isso pelos pares e na sociedade**. É um movimento de dentro para fora, é uma busca, uma procura porque depende do movimento do [profissional] em busca de algo. (PAULA JÚNIOR, 2014, p. 4).

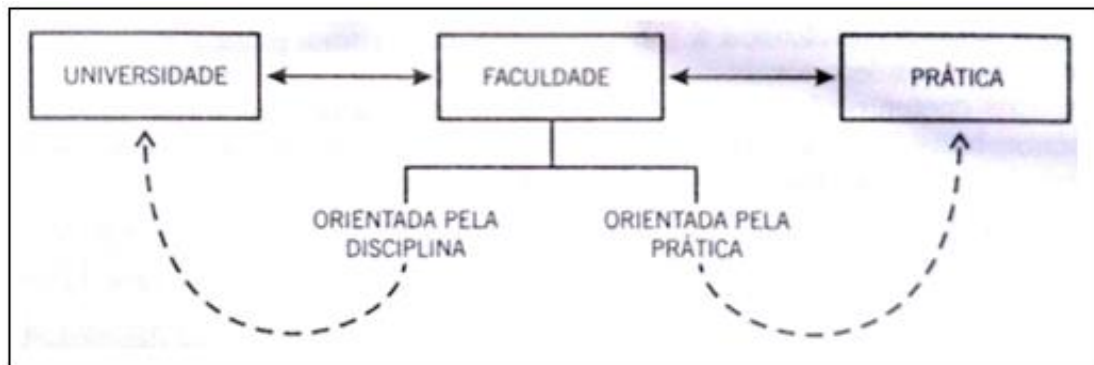
Em relação à construção dessa profissionalidade, Castro (2014, p. 10) afirma que ela se dá “ao longo do tempo, já que não está situada em um processo de finitude, mas sim de continuidade”, o que revela que a profissionalidade se constrói pelas vivências profissionais, as quais “atingem o *status* de experiências a partir do momento que **fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que está sendo observado, percebido e sentido**” (JOSSO, 2002, p. 48 apud CASTRO, 2014, p. 8, grifos meus).

No tocante a esse trabalho reflexivo sobre a atividade profissional, Schön (2000) defende que ele já deve ocorrer no processo de formação universitária, e não apenas quando o aluno conclui a graduação e entra no mercado de trabalho. O autor critica o fato de isso nem sempre se efetivar, tendo em vista que “os currículos normativos das escolas e a **separação entre pesquisa e prática não deixam espaço para a ‘reflexão-na-ação’**, criando, assim, um dilema entre o rigor e relevância para os educadores” (SCHÖN, 2000, p. viii, grifos meus). O teórico também chama atenção para a crise de confiança que se passou a ter no ensino técnico-profissional – se comparado ao prestígio social do conhecimento teórico desenvolvido na academia. Sinaliza, ainda, o fato de que muitos profissionais, por terem aprendido a prática em contextos artificiais e com situações-problema previamente planejadas e solucionadas pelos instrutores, ao se depararem com problemas e conflitos nunca antes estudados, ficam sem saber como agir e como solucioná-los, o que os leva a zonas de incertezas: “no entanto, são exatamente tais zonas indeterminadas de práticas que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto [...] como um espaço central à prática profissional” (SCHÖN, 2000, p. 18).

Dessa forma, em sua proposta teórica de formação profissional, o autor defende que para aprender determinada atividade profissional é necessário agir em contextos profissionais reais, sendo, portanto, responsabilidade das universidades oportunizar que os alunos vivenciem experiências práticas das atividades que constituem a futura profissão. Essa experiência de aprender pela inserção em um contexto real de trabalho pode ser ofertada por meio de projetos voltados ao aprendizado na prática (a exemplo dos projetos de extensão, ateliês de artes, laboratórios de prática, estágios supervisionados, empresas juniores, etc.), de forma que os

alunos possam “pensar o fazer enquanto o fazem” (SCHÖN, 2000, p. viii), estreitando as relações entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, como é ilustrado na Figura 7:

Figura 7 – Representação do diálogo entre teoria e prática



Fonte: Schön (2000, p. 224).

De acordo com essa perspectiva teórica, então, “os estudantes aprendem por meio do fazer ou da *performance*, na qual eles buscam tornar-se especialistas, e são ajudados nisso por profissionais que [...] os iniciam nas tradições da prática” (SCHÖN, 2000, p. 25). Ademais, defende-se que não se pode ensinar ao estudante o que ele precisa saber, mas sim instruí-lo nesse processo, pois

...ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados, e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (DEWEY, 1974, p. 151 apud SCHÖN, 2000, p. 25).

Essa linha de pensamento sobre formação profissional remete-nos ao método crítico apontado por Fairclough (2016) como quarta condição para a realização de uma análise discursiva crítica (Seção 2.1). Neste caso, os instrutores agem como aqueles que mostram caminhos possíveis por meio dos quais os estudantes (indivíduos em desvantagem) podem sair das zonas indeterminadas de confusão e mistério, possibilitando o início de uma emancipação profissional.

Conforme postula Schön (2000), há dois aspectos que subsidiam a compreensão das etapas por meio das quais os estudantes constroem o conhecimento na prática, constituindo-se

como um processo de (res)significações da atividade profissional: i) conhecer-na-ação; e ii) reflexão-na-ação.

Schön (2000) elucida que “processos de reconhecimento e apreciação [das atividades], muitas vezes, tomam a forma de julgamentos normativos. No próprio ato em que reconhecemos algo, também percebemos esse algo como ‘certo’ ou ‘errado’” (p. 30, adaptado). Muitas vezes, entretanto, realizamos julgamentos espontaneamente, “sem que possamos declarar as regras ou os procedimentos que seguimos” (SCHÖN, 2000, p. 31), ou seja, sem dar uma *descrição verbal* sobre o que estamos fazendo, embora sejamos “capazes de reconhecer e descrever desvios de alguma norma de forma muito mais clara do que a própria norma” (SCHÖN, 2000, p. 30). Essa descrição dos desvios da norma ocorre quando um objeto é definido pela negação, ou seja: ele apresentado por meio de características que não tem, por ser mais fácil dizer o que ele não é em vez de dizer o que ele é. Com base nisso, o autor sinaliza que o *conhecer-na-ação* se refere aos

...tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está *na* ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita. (SCHÖN, 2000, p. 31, grifos do autor).

O aspecto apresentado se aplica a situações com as quais os estudantes já estão familiarizados, não sendo necessário pensar sobre o que estão fazendo, agindo de modo espontâneo e automático. Entretanto, quando “uma rotina comum produz um resultado inesperado [...], podemos responder à ação colocando-a de lado, ignorando seletivamente os sinais que a produzem, ou podemos **responder a elas através da reflexão**” (SCHÖN, 2000, p. 32, grifos meus). Essa reflexão pode se dar de duas formas. A primeira forma de reflexão, denominada *reflexão-na-ação*, ocorre no presente da ação, isto é, em “um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, [e] nosso pensar serve para **dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos**” (SCHÖN, 2000, p. 32, grifos meus). A segunda forma de refletir sobre o próprio fazer ocorre de modo retrospectivo, ou seja, após o fim da atividade ou em um intervalo (“parar para pensar”) no qual pensamos sobre os elementos surpresa que se desenrolaram e realizamos uma *reflexão-crítica-a-partir-da-ação*. De acordo com o autor, esse processo reflexivo é composto por cinco momentos, dos quais destaco três:

1. A surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação. **A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente**, ainda que não precise ocorrer por meio de

- palavras. Levamos em consideração tanto o evento inesperado como o processo de conhecer-na-ação que levou a ele, perguntando-nos “O que é isso?” e, ao mesmo tempo, “Como tenho pensado sobre isso?”. Nosso pensamento volta-se para o fenômeno surpreendente e, ao mesmo tempo, para si próprio.
2. A [reflexão] tem uma **função crítica**, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. **Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação** difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, **reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.**
[...]
 3. A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e **experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados**, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado para **mudar as coisas para melhor.** [...] Experimentos imediatos podem funcionar, no sentido de proporcionar os resultados pretendidos, ou podem produzir surpresas que exijam maior reflexão e experimentação (SCHÖN, 2000, p. 32-33, grifos meus).

Os momentos destacados dialogam com a noção de mudança discursiva esperada pela ACD, uma vez que Fairclough (2016) sinaliza que essa mudança ocorre a partir do momento que os sujeitos sociais, a partir dos dilemas e conflitos que vivenciam, passam a ter consciência (momento 1) de suas condições. A fim de resolvê-los, é necessário *refletir criticamente* sobre modos de adaptar estruturas previamente conhecidas (momento 2) a situações-problema que se apresentam, havendo, portanto uma (re)construção discursiva sobre determinado objeto com a finalidade de mudar a situação e sair desse problema (momento 3).

Tendo em vista que esse enquadramento teórico de aprendizagem define que o conhecimento é mediado por um instrutor, infere-se que o diálogo entre este instrutor e os estudantes é peça-chave para a construção da profissionalidade. Tal diálogo “acontece no contexto de uma tentativa de [demonstrar] ao estudante; faz uso de ações, bem como de palavras; e depende da reflexão-na-ação recíproca” (SCHÖN, 2000, p. 86). Ele acontece de acordo com os processos de *dizer e ouvir e demonstrar e imitar* que correspondem a diferentes níveis do ensino prático, cada qual com suas manifestações verbais e discursivas.

O primeiro processo é quando o instrutor fala aos estudantes sobre o objeto de aprendizagem durante *o fazer* dos estudantes, buscando formas de didatizar um conhecimento técnico e com vocabulário específico, uma vez que não se tem

...meios de prever todas as dificuldades que eles poderão experimentar e, se tentar fazê-lo, certamente os sobrecarregará com informações. Ele deve tentar **produzir descrições adequadas ao know-how e às sensações do problema que eles atualmente têm**, consciente, ao fazê-lo, de que algumas coisas que provavelmente lhes causarão mais problemas são as que ele considera menos problemáticas (SCHÖN, 2000, p. 87, adaptado, grifos meus).

Essa produção de descrições adequadas revela que o processo de *dizer* consiste em uma (res)significação da atividade, pois para remoldar suas formações semióticas em vistas de instruir didaticamente, o instrutor deve “refletir sobre aquilo que já sabe como fazer, tentando tornar explícitos, a si mesmo, os procedimentos que desenvolve espontaneamente” (SCHÖN, 2000, p. 88). Ao mesmo tempo, o processo de *ouvir* desempenhado pelos estudantes remete ao fato de que quando alguém “desenvolve uma instrução [recebida], ele revela os significados que construiu” (SCHÖN, 2000, p. 87, adaptado) sobre tal atividade. Dessa forma,

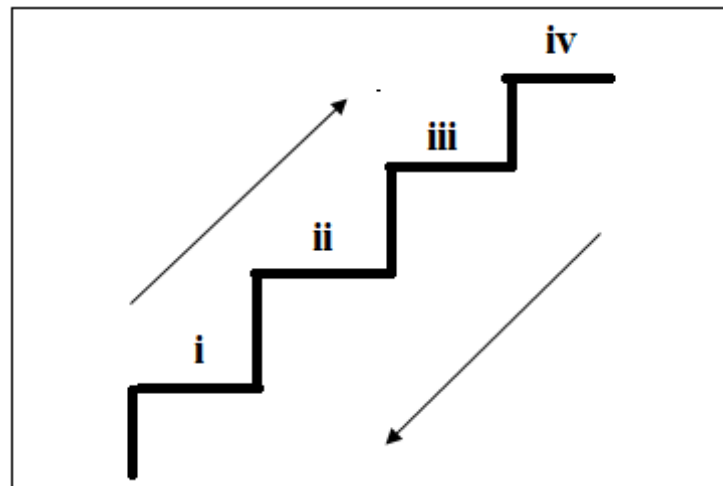
...toda a tentativa de produzir uma instrução é um experimento que **testa tanto a reflexão do instrutor sobre seu próprio ato** de conhecer-na-ação como sua compreensão das dificuldades dos estudantes. Toda tentativa de seguir uma instrução **revela e testa a compreensão do estudante sobre seu significado**” (SCHÖN, 2000, p. 88, grifos meus).

Já o segundo processo consiste em o instrutor *demonstrar* a ação, de modo que o aluno observe, aproxime as instruções previamente recebidas verbalmente com a demonstração visual e, a partir disso, reflita sobre a melhor forma de *imitar* o que vê para superar suas dificuldades e alcançar seus objetivos. O autor atenta para o fato de que o aluno pode estar limitado na habilidade de perceber a demonstração, tendo em vista que “alguém com muita experiência poderá vê-lo de forma bem diferente –, mas o próprio fato de copiar pode levar a ver o original de nova maneira” (SCHÖN, 2000, p. 92). É necessário salientar que na prática ambos os processos são complementares e, em alguns casos, concomitantes, pois “a descrição verbal poderá fornecer pistas para características essenciais de uma demonstração, e a demonstração pode tornar claro o tipo de desempenho denotado por uma descrição que, à primeira vista, parece vaga e obscura” (SCHÖN, 2000, p. 93).

Em termos analíticos, é possível identificar essa mudança de percepções e significados por meio de dados linguísticos, uma vez que percepções distintas sobre o objeto tendem a ser expressas por meio de formações semióticas distintas, como aponta Gonçalves Segundo (2014). Ademais, esse rearranjo semiótico revela novas atribuições de significados sobre o objeto, sinalizando uma mudança dos alunos frente à – no nosso caso – atividade de revisar textos, o que revela um processo de construção da profissionalidade a caminho da emancipação e empoderamento profissional. Assim, podemos relacionar as três teorias explanadas até então (Análise Crítica do Discurso, Linguística Sistêmico-Funcional e Educação profissional-reflexiva) a fim de compreender com mais afinco a denominada *escada da reflexão* apresentada por Schön (2000).

A escada da reflexão consiste em um mapeamento das etapas por meio das quais ocorrem essas mudanças supracitadas e é composta por quatro momentos: i) o processo; ii) a descrição do processo; iii) a reflexão sobre a descrição do processo; e iv) a reflexão sobre a reflexão sobre a descrição do processo. Tais momentos se dispõem conforme a Figura 8:

Figura 8 – Escada da reflexão



Fonte: Autora.

A figura pode ser compreendida, então, como um processo para a formação profissional por meio da reflexão, em que “‘subir’, nesse sentido, é mover-se de uma atividade para a reflexão sobre aquela atividade; ‘descer’ é mover-se da reflexão para uma atividade que permite vivenciar a reflexão” (SCHÖN, 2000, p. 95).

Com base nas teorias explanadas neste capítulo, buscamos verificar de que forma os participantes de pesquisa articulam as relações entre conhecimentos teóricos e práticos no espaço da Grámmatos Jr. Esse movimento pode revelar os processos construtivos da profissionalidade, conduzindo à compreensão da (res)significação da atividade de revisão de textos e, conseqüentemente, da mudança discursiva e da emancipação profissional.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentados o universo de análise da pesquisa, os critérios adotados para a seleção dos participantes, os critérios estabelecidos para a geração dos materiais que constituem os *corpora* de análise, assim como os procedimentos realizados para a análise dos dados linguísticos.

3.1 UNIVERSO DE ANÁLISE

Este trabalho investiga o contexto de uma empresa júnior (EJ) de revisão de textos, denominada Grámmatos Jr., vinculada ao curso de Bacharelado em Letras – Português da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao projeto de extensão *Formação de revisores de textos* (GAP: 044795). Uma EJ caracteriza-se por ser uma “associação civil, sem fins lucrativos, gerida exclusivamente por alunos de graduação de estabelecimentos de ensino superior” (SILVA et al., 2012, p. 19). As EJs configuram-se como um espaço de prestação de serviços para a comunidade em geral, proporcionando uma experiência empírica de mercado de trabalho aos alunos envolvidos nas atividades, uma vez que eles têm contato com clientes, organizam a estrutura interna das atividades, além de serem responsáveis pela seleção e pelo treinamento de novos membros.

Para consolidar o processo de formação profissional no espaço da Grámmatos Jr., foi prevista uma série de atividades que, de certo modo, envolviam todas as pessoas vinculadas à EJ e com ela comprometidas. A fim compreender como tais atividades eram desenvolvidas na prática e como poderiam (ou não) contribuir para a construção de uma profissionalidade crítica por parte dos alunos, participei da maior parte dessas atividades como colaboradora do projeto. Minha participação foi oficialmente regulamentada a partir do momento em que os alunos demonstraram ciência do desenvolvimento e do caráter da pesquisa e aceitaram participar da investigação, o que ficou registrado nos documentos exigidos pelo comitê de ética da UFSM¹⁹.

Conforme será melhor detalhado no próximo capítulo, a Grámmatos Jr. foi fundada em 2017 com um total inicial de oito alunos aprendizes da atividade de revisão de textos. Dentre esses oito alunos, entretanto, selecionamos apenas três como participantes de pesquisa, os quais foram contatados por mim por meio da rede social *Facebook* em conversas privadas. Tal decisão de selecionar apenas três participantes de pesquisa foi tomada em virtude do caráter

¹⁹ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A); Autorização Institucional (ANEXO B); Folha de Rosto para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (ANEXO C).

longitudinal da pesquisa, o qual possibilita compreender os discursos dos participantes em relação às suas experiências vividas na Grámmatos Jr. Ademais, com um número amplo de participantes, seria inviável realizar esta pesquisa de forma satisfatória dentro do prazo disponível para a finalização do trabalho. Os participantes foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: i) assiduidade na participação das atividades da EJ; ii) disponibilidade para participar das atividades da pesquisa; e iii) ser membro da Grámmatos Jr. desde sua criação. Ainda, é pertinente salientar que os membros selecionados tinham, até a finalização da coleta dos dados, a Grámmatos Jr. como grupo de trabalho exclusivo no que concerne à revisão de textos.

Por fim, cabe sinalizar que participei das atividades da Grámmatos Jr. no período de março de 2017 a abril de 2018. Esse período foi estabelecido com vistas a verificar a construção da profissionalidade por parte dos alunos, tendo como referência dois momentos principais: i) o ingresso desses participantes na EJ, quando eles ainda não haviam iniciado o processo de formação profissional; e ii) o momento em que tais participantes passassem do papel de aprendizes para o papel de instrutores (SCHÖN, 2000) dos novos membros da EJ. Por essa razão, os momentos de desenvolvimento das atividades foram metodologicamente categorizados de acordo com a cronologia dos fatos: i) antes das atividades práticas; ii) início da experiência prática; e iii) trabalho com os novos membros.

3.1.1 Critérios e geração dos *corpora*

Cada um desses momentos mencionados no final da seção anterior possibilitou a geração de diferentes materiais para a composição dos *corpora* da pesquisa, com vistas à realização de uma análise de discurso linguisticamente orientada. Participar das atividades com os alunos foi de suma importância para a compreensão do contexto de desenvolvimento dessas atividades e para o planejamento da elaboração dos instrumentos de pesquisa, os quais encontram-se relacionados aos seus respectivos momentos de aplicação no Quadro 5.

Quadro 5 – Momentos de geração dos *corpora*

MOMENTO DE ANDAMENTO DAS ATIVIDADES	MATERIAL GERADO PARA ANÁLISE
1. Antes das atividades práticas	Questionário semiestruturado
2. Início das atividades práticas	Relato de experiência
3. Trabalho com os novos membros	Entrevista semiestruturada

O *questionário semiestruturado* (APÊNDICE A) foi aplicado antes das atividades práticas em virtude da hipótese de que a prática subsidia a construção da profissionalidade e sua formação reflexiva, conforme defende Schön (2000). Assim, esse material nos possibilita verificar como os alunos percebiam a atividade de revisão de textos antes da prática, o que propicia o início de uma linha do tempo dessa formação. Já o *relato de experiência* (APÊNDICE B) tem o potencial de fornecer dados sobre as primeiras impressões que os alunos tiveram sobre a prática da atividade, de modo que fosse possível verificar quais aspectos dessa prática os inquietaram e/ou os instigaram em relação à revisão de textos, assim como quais aspectos ocasionaram momentos de reflexão sobre o próprio fazer profissional. Por fim, a *entrevista semiestruturada* (APÊNDICE C) é um instrumento por meio do qual é possível ter acesso aos processos de (res)significação que os alunos realizaram para ensinar a atividade de revisão de textos para os novos membros, além de ter o potencial de revelar a mudança de perspectiva dos participantes em relação aos demais materiais gerados²⁰. O tratamento dado a cada um dos materiais descritos nesta subseção para o alcance dos objetivos da pesquisa é detalhado a seguir.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a análise dos dados linguísticos, tem-se em vista a execução dos seguintes procedimentos em cada um dos materiais gerados para a composição dos *corpora* da pesquisa:

- i) descrição dos contextos que circundam o objeto da pesquisa: o contexto histórico-cultural da profissão e o contexto situado do universo de pesquisa;
- ii) identificação dos lexemas ricos em significação;
- iii) segmentação das orações;
- iv) análise das escolhas lexicogramaticais, tendo como base o Sistema de Transitividade.
- v) descrição das etapas de construção da profissionalidade do revisor com base na interpretação dos dados linguísticos.

Para isso, focalizaremos o modo pelo qual os participantes de pesquisa passaram a (res)significar a atividade de revisão textos em suas práticas discursivas. Também voltaremos

²⁰ As entrevistas foram realizadas individualmente, com duração média de 40 minutos cada, no dia 23/08/2018, no prédio 40A da Universidade Federal de Santa Maria, e foram transcritas segundo a Norma Urbana Linguística Culta (NURC).

nosso olhar para os eventos sociais e contextuais que subsidiaram essa mudança e possibilitaram o processo de construção da escada da reflexão (SCHÖN, 2000). Os resultados das análises são detalhadamente apresentadas no próximo capítulo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como finalidade apresentar os dados gerados ao longo da pesquisa, assim como compartilhar e discutir os resultados das análises. Para isso, o capítulo se estrutura em duas seções: i) análise contextual; e ii) análise textual. Essa abordagem analítica se justifica pela necessidade de compreendermos o(s) contexto(s) que atravessa(m) a produção dos dizeres de nossos participantes, conforme os preceitos da Análise Crítica de Discurso.

4.1 ANÁLISE CONTEXTUAL

Em um primeiro momento, a fim de que fosse possível interpretar e analisar os dados linguísticos de forma coerente com a realidade e com o(s) contexto(s) em que foram gerados, foi realizado um mapeamento dos contextos nos quais o objeto da pesquisa está inserido, remetendo-nos ao nível do contexto delineado pela Linguística Sistêmico-Funcional (ver Fig. 4 desta Dissertação). Para isso, a análise contextual é dividida em dois momentos: i) a contextualização da profissão do revisor de textos no Brasil (contexto de cultura), cuja análise configura-se como documental; e ii) a contextualização do universo de trabalho da Grámmatos Jr. durante o período da pesquisa (contexto de situação).

4.1.1 A atividade profissional de revisão de textos no Brasil

Nesta subseção, analisamos o contexto da atividade de revisão de textos enquanto profissão no Brasil com base em documentos que versam sobre a profissão, com vistas a realizar uma abordagem histórica e social do nosso objeto de análise, tal como Fairclough (2016) postula como a terceira condição para a realização de análise discursiva de viés crítico. Esse olhar histórico é muito importante, pois apresenta um panorama geral de como a revisão de textos, enquanto profissão, vem sendo constituída na sociedade, o que pode influenciar – direta ou indiretamente – os discursos dos participantes de pesquisa em virtude das relações de poder instauradas. É uma análise, portanto, de um contexto mais amplo, no qual os futuros revisores de textos egressos da Grámmatos Jr. atuarão profissionalmente.

O tema de revisão de textos possui um amplo leque de assuntos a serem explorados em uma pesquisa, tais como: revisão de textos orais, revisão focada em gêneros discursivos (acadêmicos, publicitários, etc), revisão específica de diferentes áreas do conhecimento (denominada revisão técnica), análise de materiais de consulta de revisores (gramáticas,

dicionários, etc.), dentre outros inúmeros assuntos. Dentre eles, um aspecto que tem recebido atenção é a questão profissional da atividade, com estudos voltados a entender o perfil desse profissional e seu lugar no mercado de trabalho. Nessa mesma linha, como já mencionado na Introdução deste texto, o recorte do presente trabalho também recai sobre o aspecto profissional da atividade, dando continuidade a estudos anteriores (PORTO, 2016; PORTO; PINTON, 2016; PORTO, 2017) voltados a investigar formas de colaborar para o empoderamento profissional de revisores de textos egressos de cursos de Letras Português no atual mercado de trabalho.

Mas por que é necessário lutar, especificamente, pelo empoderamento dos profissionais de Letras? Podemos refletir a respeito de tal necessidade nos colocando diante de algumas questões: como as mudanças nas formas de (se) comunicar reconfiguraram as relações sociais associadas ao trabalho do revisor de textos? Em que medida essas mudanças afetam a profissionalidade e o reconhecimento da atividade? Primeiramente, é importante mencionar que a revisão de textos é uma atividade profissional não regulamentada²¹, o que dificulta a valorização de profissionais aptos para exercê-la, culminando em uma concorrência desleal no mercado de trabalho (LEMOS, 2014). Ademais, o mercado de revisão de textos, em grande medida, é composto por jornalistas, os quais encontram-se contemplados no Art. 9º do Decreto-Lei nº 7.858 de 13 de agosto de 1945, que dispõe sobre a remuneração mínima dos que exercem a atividade de revisor e dá outras providências:

Para velar pela reestruturação dos quadros de revisores, através da revisão dos lançamentos ou declarações que figurem na carteira profissional, ajustando-os ao presente Decreto-lei, o Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio designará uma comissão especial, de caráter transitório, composta de um representante do Serviço de Estatística da Previdência e Trabalho, de um **Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Rio de Janeiro** e de um ao Sindicato das Empresas Proprietárias de Jornais e Revistas do Rio de Janeiro, sob a presidência do primeiro (BRASIL, 1945, Art. 09, grifo meu).

Além disso, o Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO/2002)²² afirma que o exercício da atividade de revisão requer formação em jornalismo, estando, portanto, o profissional de revisão de textos alocado no grupo dos profissionais da comunicação e da informação (CBO 261) – mais especificamente, no grupo dos profissionais do jornalismo (CBO 2611), ao lado

²¹ Informação disponível em: <http://www.ocupacoes.com.br/profissoes_regulamentadas>. Acesso em: mar. 2018.

²² O Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO) teve sua versão mais recente expedida pela Portaria nº 397 pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MET) em 09 de outubro de 2002. O CBO é o “documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro” (BRASIL, 2002, Art. 00).

das profissões de arquivista pesquisador, assessor de imprensa, diretor de redação, editor, produtor de texto e repórter. Ainda de acordo com o CBO, a revisão de textos é descrita como uma atividade profissional que pode ser exercida de forma autônoma ou não, cujas atribuições são caracterizadas da seguinte forma:

Recolhem, redigem, registram através de imagens e 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, 2002, grifos meus, adaptado).

Na definição apresentada, é possível identificar alguns equívocos sobre a atividade de revisar textos. *Organizar as informações em forma de notícia, analisar e comentar os acontecimentos* não é competência do revisor de textos, mas sim do jornalista, profissional responsável por informar a população sobre os acontecimentos do mundo. Como consequência da indistinção clara entre as atuações do jornalista, do redator e do revisor de textos, há um fomento da ideia de que o revisor teria a liberdade de atuar no texto alheio sem limitações de atuação. Em virtude disso, um tema muito discutido em espaços de formação de revisores de textos é o limite de atuação e de intervenção que esse profissional deve/pode fazer no texto. Ao buscarmos bibliografias especificamente voltadas para o trabalho do revisor e de autoria de profissionais da linguagem, constata-se que o processo de intervenção no texto sempre deve ser realizado em diálogo com o autor e com os demais profissionais envolvidos no processo editorial, cabendo “ao revisor saber limitar suas modificações em um texto, uma vez que precisa ter o cuidado de não intervir na ideia e na intenção do autor” (LEMOS, 2014, p. 143).

Em publicação posterior, Lemos acrescenta que

...diferentemente do leitor comum, que lê visando à compreensão do texto, o revisor, além da compreensão, identifica não só problemas, mas também **possibilidades de melhorar a produção textual**. [...] O ofício exige, além de revisão gramatical, **garantir o sentido dado pelo autor ao texto, bem como a inteligibilidade, coerência, adequação ao gênero que vai circular na sociedade. O revisor deve trabalhar para que o texto comunique**, transmita informação, veicule uma mensagem (LEMOS, 2017, p. 33, grifos meus).

Tendo isso em vista, é necessário que os revisores de textos tenham conhecimentos sólidos sobre linguagem e seus diferentes usos, não bastando que “dominem a língua como sistema para corrigirem os lapsos gramaticais nos textos, é preciso também que eles **adotem uma atitude compreensiva em relação aos valores que orientam as escolhas das formas dadas ao conteúdo do texto**” (OLIVEIRA, 2016, p. 143, grifos meus). Isso corrobora a necessidade

de uma formação específica em linguagens para o exercício da profissão, pois é a formação na qual se estuda, cientificamente, as manifestações linguísticas em diferentes gêneros textuais.

Ainda na linha de análise histórica sobre a atribuição da atividade de revisão ao profissional do jornalismo, temos o *boom* da sociedade da informação. Dejavite e Martins (2006) traçam um panorama acerca do impacto do advento da tecnologia – principalmente entre as décadas de 1980 e 1990 – sobre a forma de se produzir textos nas redações de jornais. Para isso, as autoras apresentam uma ambientação histórica sobre os bens de consumo que passaram a ter maior valor em uma sociedade tecnológica e informatizada, cujas barreiras culturais foram se pulverizando com o advento da globalização: “a inovação tecnológica [...] não está preocupada com a produtividade de bens materiais, mas com a **produtividade informacional**” (MASUDA, 1982, p. 10 apud DEJAVITE; MARTINS, 2006, p. 23, grifos meus).

Nesse contexto, o tempo de produção e publicação de notícias passou a ser um diferencial para os jornais, deixando de ser “apenas um parâmetro de duração dos acontecimentos para se estabelecer como valor, de importância social e monetária” (DEJAVITE; MARTINS, 2006, p. 24). Vale atentar para o fato de que a tecnologização impactou diversos setores de trabalho da sociedade, em que máquinas e computadores passaram a substituir a mão-de-obra humana, mas de forma diferente da Revolução Industrial do século XVIII: a revolução do século XX não atinge a produção de produtos manufaturados, mas sim a produção de trabalhos intelectuais. Na esfera editorial, “além de exigir maior versatilidade dos profissionais, o processo de informatização das redações levou ao chamado desemprego tecnológico. O revisor foi descartado pelos grandes jornais e substituído por terminais de vídeo” (loc. cit). Consequentemente, “os jornalistas que restaram tiveram de adotar uma nova postura e desempenhar papéis que antes eram encargos de outros profissionais” (DEJAVITE; MARTINS, 2006, p. 24), a exemplo do trabalho de revisão textual.

Esse levantamento histórico acerca dos documentos que versam sobre a atividade profissional de revisão de textos no Brasil e do impacto da tecnologização social sobre a indústria jornalística nos ajuda a compreender as motivações sociais para determinados comportamentos e significados discursivos socialmente naturalizados em relação à profissão, a exemplo da carência de espaço e reconhecimento do trabalho dos revisores profissionais. Consequentemente, corrobora-se o senso comum de que “as pessoas que têm sólido conhecimento em português e queiram ou possam fazer um ‘bico’ revisando livros, revistas, folhetos” (MALTA, 2000, p. 11) estejam aptas para o exercício de um trabalho tão árduo e delicado que é a revisão de textos.

Dessa forma, encontra-se uma lacuna na constituição da profissão em nível nacional e percebe-se que, de fato, “a profissão de revisor de textos, por muito tempo, esteve sem formação específica, sendo aprendida na prática, por profissionais de diferentes áreas do saber” (LEMOS, 2017, p. 11). É nesse sentido de contribuir com a valorização profissional e social do revisor de textos que temos acreditado no investimento e no estudo de uma formação profissional direcionada como uma ferramenta de empoderamento dos futuros revisores, pois “as diferenciações que o mercado faz precisam ser conhecidas do profissional [...] para que ele saiba distinguir suas intervenções e os serviços que presta” (RIBEIRO, 2016, p. 17).

Diante desse contexto, foi um grande desafio a realização desta pesquisa, pois a maior parte dos materiais que temos disponíveis sobre o assunto não é produzida sob a perspectiva de revisores de textos com formação em linguagens. Sendo assim, é necessário dar voz àqueles que exercem a atividade com tal formação, algo que o curso de Bacharelado em Letras – Português tem buscado fomentar em revisores aprendizes no espaço da Grámmatos Jr, sobre o que passo a discorrer na próxima subseção.

4.1.2 A Grámmatos Jr.: espaço de formação profissional do revisor de textos

Após esta explanação sobre a configuração da profissão do revisor de textos no Brasil, é necessário que olhemos para o nosso contexto imediato de pesquisa e atuação no que tange à formação de novos revisores. Ao considerarmos o universo e a proposta das empresas juniores, assim como o funcionamento da Grámmatos Jr., podemos verificar quais fatores contextuais e sociais do grupo de trabalho e das atividades práticas de revisão de textos subsidiaram uma leitura coerente da atividade por parte dos participantes de pesquisa.

Segundo Silva et al. (2012), o Movimento Empresa Júnior (MEJ) teve seu surgimento no ano de 1967 na França e chegou ao Brasil em 1988 com a criação da Empresa Júnior Fundação Getúlio Vargas, que se configurava como uma empresa de consultoria composta por alunos dos cursos de Administração, Economia e Direito. Embora existam empresas juniores desde a década de 1980 no Brasil, apenas em 2016 elas receberam regulamentação legal, por meio da Lei nº 13.267, de 6 de abril de 2016, que “disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior” (BRASIL, 2016)²³.

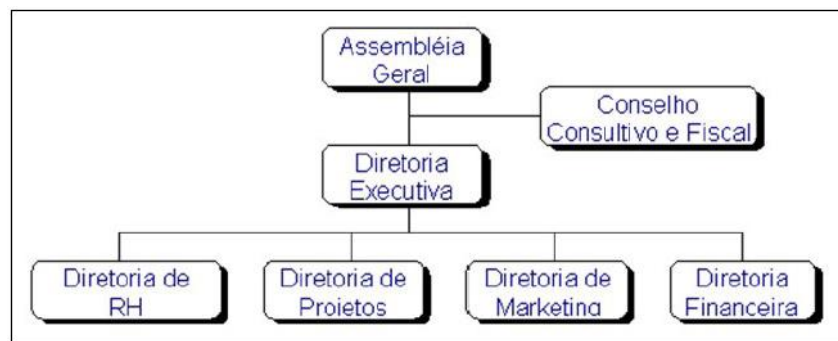
²³ Em 06 de abril de 2016, a ex-presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei 13.267/16, que regulamenta o funcionamento das empresas juniores no ensino superior do Brasil. O documento “reconhece as empresas juniores

De acordo com o § 1º do art. 4º dessa lei,

...as atividades desenvolvidas pela empresa júnior deverão ser **orientadas e supervisionadas por professores e profissionais especializados**, e a empresa [...] terá gestão autônoma em relação à direção da faculdade, ao centro acadêmico e a qualquer outra entidade acadêmica. (BRASIL, 2016, Art. 4º, grifos meus).

Para o exercício dessa gestão autônoma, recomenda-se que a Empresa Júnior (EJ) se organize de acordo com uma estrutura interna constituída por cargos com funções específicas, nos moldes de uma empresa, conforme ilustrado na Figura 9:

Figura 9 – Estrutura interna recomendada para uma empresa júnior



Fonte: Silva et al. (2012, p. 26).

Ademais, o § 4º da mesma lei pontua que “as atividades da empresa júnior serão inseridas no conteúdo acadêmico da instituição de ensino superior preferencialmente como atividade de extensão” (BRASIL, 2016), sendo as atividades e os projetos de extensão oportunidades de o acadêmico, “**diante do confronto com a prática [...], questionar aquilo que está aprendendo** nas disciplinas do curso, dando ao mesmo a oportunidade de **autoavaliar-se (sic) diagnosticando seus pontos fracos para aperfeiçoar-se**” (SANTOS JÚNIOR, 2000, p. 56 apud CASTRO, 2014, p. 14, grifos meus). Tendo isso em vista, é possível relacionar as empresas juniores com o formato de educação profissional-reflexiva delineada por Schön (2000), uma vez que empresários juniores carecem da instrução de professores responsáveis pelo projeto, assim como de profissionais experientes no mercado de trabalho da profissão em questão, além de ser um espaço de aprendizado em um contexto prático da atividade.

como prestadoras de serviços de consultoria [...], além de aprimorar estudantes universitários para o mercado de trabalho, ao permitir que o conhecimento adquirido em sala de aula seja colocado em prática” (BRASIL, 2016).

Em vista das proporções que o MEJ foi tomando conforme se propagava pelo mundo, foi necessário que cada país estabelecesse uma organização própria das atividades. De acordo com Silva et al. (2012), no contexto brasileiro, essa organização se dá nos níveis nacional, estadual e regional. O nível nacional é organizado pela *Brasil Júnior*, fundada em 2003 no 11º Encontro Nacional de Empresas Juniores (ENEJ), realizado em Salvador (SILVA et al., 2012). Esse órgão é responsável por “garantir uma cultura de qualidade e de padrão estrutural mínimo às empresas juniores” (ibidem, p. 34). A regulamentação de uma empresa júnior em nível nacional depende, dentre outros aspectos, da elaboração de alguns documentos previstos no *e-book Selo Jr.* (2017) elaborado pela Confederação Brasileira de Empresas Juniores. Um desses documentos é o Estatuto Social, que funciona como a “certidão de nascimento da pessoa jurídica EJ” (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS JUNIORES, 2017, p. 4), ou seja: traz a EJ à existência.

Já para dar conta das atividades em nível estadual, temos as denominadas federações, sendo a *Federação de Empresas Juniores do Rio Grande do Sul* (FEJERS) a entidade responsável por representar e auxiliar as empresas juniores gaúchas. Esse trabalho é realizado a partir de dados regionais, cuja organização fica a cargo dos núcleos regionais, a exemplo do *Núcleo de Empresas Juniores de Santa Maria* (NEJ SM), que auxilia, orienta e apoia os empresários juniores da cidade, principalmente na questão de assessoria das instâncias burocráticas das atividades das EJs. Para uma melhor sistematização desse auxílio, o NEJ SM elaborou o Programa Primeiros Passos com a finalidade de dar suporte aos universitários que pretendem tirar uma Iniciativa Júnior do papel. Uma das empresas juniores que conta com o auxílio do NEJ SM é a Grámmatos Jr., universo de estudo desta pesquisa.

A criação da Grámmatos Jr. surgiu a partir de constatações, por parte dos coordenadores e do Núcleo Docente Estruturante (NTE) do curso de Bacharelado em Letras – Português, de que os alunos do curso careciam de uma identidade profissional e uma formação voltada para o mercado de trabalho²⁴. Sendo assim, a EJ foi criada em 2017 com o objetivo de sanar uma lacuna na formação desses alunos, caracterizando-se como um espaço dedicado a discutir aspectos voltados à revisão de textos, às instâncias e às especificidades relativas a esta prática profissional. A constituição inicial da Grámmatos Jr. foi realizada por meio de um processo seletivo feito a partir de entrevista e análise de currículo, tendo sido aprovados oito alunos. Como critério principal de seleção, os candidatos deveriam estar regularmente matriculados no

²⁴ Um dos eventos que impulsionou tal constatação por esses agentes sociais foi o trabalho de Porto (2016), tal como consta na introdução desta Dissertação.

curso de Bacharelado em Letras – Português, uma vez que a criação da EJ foi pensada para este público-alvo²⁵.

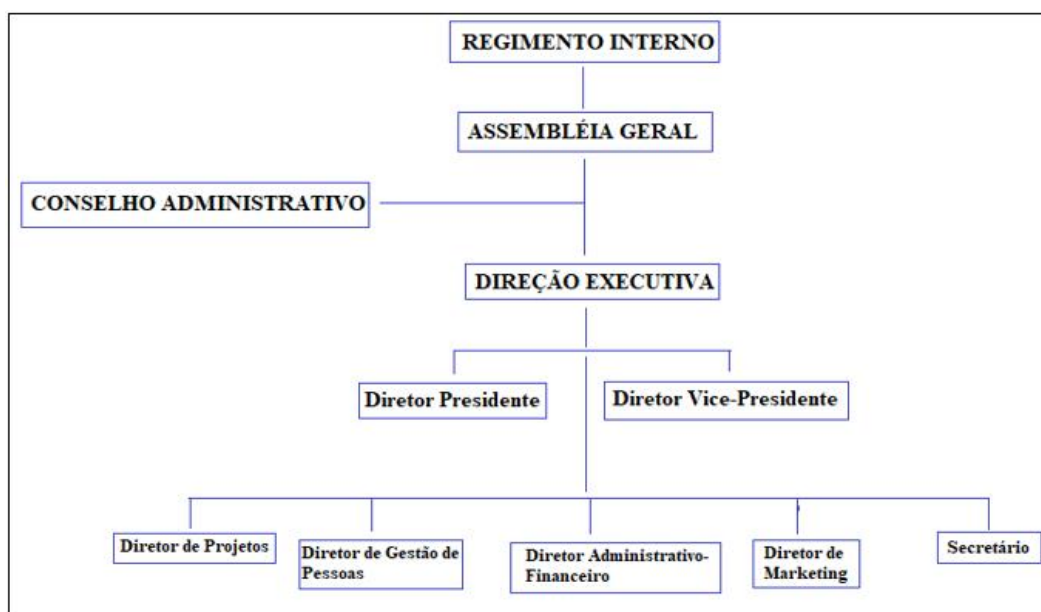
A elaboração da documentação foi realizada pelos alunos efetivados na Grámmatos Jr. com orientação do NEJ SM e supervisão dos professores orientadores do projeto de extensão, sendo composta pelo Estatuto Social, Regimento Interno e Manual de Desligamento. O *Estatuto Social* apresenta toda a estrutura de funcionamento e organização da Grámmatos Jr., assim como os direitos e deveres de seus membros. Tais normas encontram-se distribuídas em seis títulos: I) Da estrutura fundamental; II) Da gestão de recursos; III) Dos associados; IV) Da administração; V) Do término das atividades; e IV) Das disposições finais e transitórias. É importante ressaltar que o título I contempla os objetivos da empresa, quais sejam:

- I - A prestação de serviços de revisão textual para o público acadêmico e para a comunidade em geral;
- II - O trabalho a favor dos talentos pessoais e da capacitação humana e profissional dos acadêmicos da UFSM;
- III - A valorização dos alunos e profissionais do curso de Bacharelado em Letras - Português/Literaturas da UFSM no mercado de trabalho e no espaço acadêmico;
- IV - O desenvolvimento de ações empreendedoras e de habilidades de gestão de seus associados;
- V - A realização de programas com enfoque em revisão textual que contribuam para o desenvolvimento socioeconômico da comunidade;
- VI - O estímulo, reconhecimento e valorização das iniciativas que visem à promoção da justiça;

Para o alcance desses objetivos e assegurando a autonomia do grupo diante das demais esferas administrativas da universidade, o título IV do Estatuto Social estabelece a organização dos cargos administrativos ocupados e exercidos pelos membros efetivados, conforme consta na Figura 10:

²⁵ A Grámmatos Jr. apresenta o diferencial de reunir os três componentes do tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão. O ensino remete à formação profissional que o espaço proporciona aos alunos. A pesquisa refere-se ao desenvolvimento da presente pesquisa de mestrado. Por fim, a extensão está associada ao trabalho de revisão de textos que os alunos oferecem à comunidade em geral.

Figura 10 – Organização da estrutura administrativa da Grámmatos Jr.



Fonte: Autora.

O regulamento do funcionamento interno dessa composição administrativa e das atividades previstas para o desenvolvimento dos projetos e alcance dos objetivos se dá pelo *Regimento Interno*. Este documento descreve detalhadamente as funções a serem exercidas por cada um dos cargos da Figura 10, com vistas ao bom andamento das atividades da empresa. Por fim, o *Manual de Desligamento*, responsabilidade da Direção de Gestão de Pessoas, estabelece uma linha de critérios para medidas disciplinares sobre os comportamentos de membros da empresa que agirem em discordância com os valores da Grámmatos Jr., estando passíveis de penalidades ou até mesmo de desligamento da empresa, como ocorreu ao longo do ano de 2017 com um dos alunos, resultando no número de sete alunos vinculados à Grámmatos Jr.

O processo de elaboração dos documentos ocorreu concomitantemente a minicursos de formação. Esses minicursos foram conduzidos pelos professores orientadores do projeto (ou por professores convidados) e abordaram variados tópicos, desde a realidade social da profissão até questões pontuais de gramática que fazem parte do trabalho com o texto, cujo conhecimento é indispensável para o exercício da profissão. No Quadro 6, são sistematizados os encontros de formação nos quais estive presente durante o período de acompanhando das atividades.

Quadro 6 – Minicursos de formação

DATA	TEMA	MINISTRANTE
19/04/2017	Construção social e concepção de revisão	Bel. Halyne Porto
03/05/2017	Gêneros textuais (resumo acadêmico)	Prof. ^a Dr. ^a Francieli Pinton
31/05/2017	Tempos verbais	Prof. Dr. Pablo Ribeiro
21/06/2017	Semântica dos tempos verbais	Prof. Dr. Pablo Ribeiro
05/07/2017	Acordo ortográfico	Prof. Dr. ^a Gessélda Somavilla
18/09/2017	Uso de dicionários	Prof. ^a Dr. ^a Ana Flávia Oliveira
06/10 e 16/10/2017	Feedback orientador de revisões	Bel. Halyne Porto

Fonte: Autora.

Ao observarmos as datas de realização desses encontros, percebemos que eles se concentram no primeiro semestre de 2017, ou seja, no primeiro semestre de atividades da Grámmatos Jr. Isso se justifica pelo fato de essas atividades terem funcionado como uma capacitação para os futuros trabalhos de prestação de serviços que seriam realizados pelos alunos. Dessa forma, as atividades contemplavam tanto as discussões teóricas – como a importância de o revisor de textos ter determinados conhecimentos para o seu trabalho –, quanto exercícios de revisão, os quais, em geral, geravam discussões entre os próprios alunos sobre os procedimentos de trabalho.

Enquanto os membros realizavam essas atividades dentro do grupo, o NEJ SM vinha atuando na promoção da Grámmatos Jr. perante as demais EJs, atendendo ao seu propósito de integrar as novas empresas juniores de Santa Maria às já existentes. A partir desse trabalho, o NEJ SM promoveu a parceria entre a Grámmatos Jr. e a Itep Jr., proporcionando o início da experiência prática dos alunos enquanto grupo de trabalho.

A Itep Jr. é uma empresa júnior de prestação de consultorias composta pelos cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia Química da UFSM²⁶. Para o exercício de seu trabalho, a Itep Jr. produz diferentes tipos de textos que compõem materiais para orientar as pessoas sobre determinadas regras institucionais. No final do primeiro semestre de 2017, foram produzidos seis manuais de instrução para orientar os calouros da UFSM sobre o funcionamento da universidade, e os integrantes da Empresa julgaram necessária a revisão textual desse material. Dessa forma, estabeleceu-se uma parceria entre a Grámmatos Jr. e a Itep Jr., ficando

²⁶Informação retirada do site do NEJSM. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/nejsm/index.php/empresas_integrantes>. Acesso em: mai. 2018.

acordado que as revisões seriam feitas gratuitamente, configurando-se como um período de preparação que antecedeu a inauguração oficial da Grámmatos Jr. Em reunião realizada no dia 05/07/2017, ficou estabelecido que o mês de agosto seria dedicado à realização dessas revisões.

Finalizadas as revisões dos manuais da Itep Jr., o professor coordenador do projeto convocou uma reunião para o dia 30/08/2017 a fim de que os alunos relatassem como foi a experiência e manifestassem as dúvidas que pudessem ter surgido no decorrer do trabalho, desenvolvido por três duplas de trabalho. Os alunos da primeira dupla optaram por trabalhar juntos, ao mesmo tempo, dialogando. Já os alunos da segunda dupla revisaram os textos individualmente e depois compararam as revisões. Por fim, a terceira dupla dividiu o trabalho por etapas: um dos alunos fez a revisão de todo o material, e o segundo revisou o trabalho realizado pelo colega. Ademais, os alunos manifestaram algumas dificuldades no processo de revisão, principalmente a respeito de quais seriam seus limites de atuação.

Por essa razão, os professores coordenadores do projeto decidiram dar continuidade aos minicursos de formação, mas agora com o objetivo de sanar as dúvidas que surgissem ao longo das atividades práticas, no formato de *feedback* às atividades realizadas. Ademais, essas dificuldades se refletiam nos preparativos do processo seletivo de novos membros que estava previsto para o fim do ano, o qual contaria com a realização, por parte dos empresários juniores, de um processo *trainee* para os futuros alunos aprovados.

A partir disso, fiquei responsável pelo *feedback* sobre as revisões prestadas à Itep Jr., o qual tinha por objetivo pensar em um serviço mais padronizado da empresa, tendo em vista que a realização do trabalho se deu em duplas isoladas. Para isso, tive acesso a todas as revisões realizadas e selecionei os aspectos positivos e negativos encontrados, a fim de fazer um levantamento sobre os principais aspectos presentes nas revisões do grupo como um todo. Nos dias 06/10/2017 e 16/10/2017, sob orientação dos professores coordenadores, realizei o *feedback* com a projeção dos textos revisados e, no formato de uma roda de conversa, eu e os professores explanamos algumas alternativas possíveis para a resolução dos problemas encontrados.

Passado esse processo e finalizada a documentação necessária para a regulamentação da EJ, no dia 09/10/2017 a Grámmatos Jr. foi oficialmente inaugurada, possibilitando que a empresa fosse contratada pela comunidade em geral e oficializando o início das atividades de extensão. Após o primeiro *feedback* e com orientação dos professores coordenadores, os alunos deram início ao planejamento do processo seletivo de novos membros. Em reunião realizada no dia 30/10/2017, foram designadas as comissões responsáveis pelo processo seletivo, assim

como a dinâmica da seleção: análise de currículo, prova teórica e entrevista, conforme Edital 001/2017, publicado no dia 27/11/2017 (ANEXO D).

Após sua divulgação oficial no início de outubro, a Grámmatos Jr. foi convidada pelo Programa de Educação Tutorial dos cursos de Letras da UFSM (PET Letras – UFSM) para ministrar uma oficina aos alunos de Letras. Esse acontecimento foi uma oportunidade para – além de divulgar o trabalho e a abertura do processo seletivo – os alunos sistematizarem o que haviam aprendido até então, de forma a verbalizar suas concepções sobre a atividade de revisão de textos. A oficina foi planejada para ocorrer em cinco etapas. As duas primeiras foram conduzidas pelos professores coordenadores do projeto, os quais apresentaram à plateia a constituição do projeto de extensão e as concepções teóricas de acordo com as quais conduzem as atividades. A partir da terceira etapa, os alunos focaram na apresentação da empresa júnior, sinalizando o conceito de empresa júnior no Brasil, relatando o processo de criação da Grámmatos Jr. e compartilhando as experiências vivenciadas dentro do grupo de trabalho, com atenção voltada ao papel da Grámmatos Jr. na ampliação da sua compreensão da atividade de revisão de textos.

Como atividade final do ano de 2017, foi realizado o processo seletivo de acordo com os critérios e procedimentos do respectivo edital. Ainda, a Grámmatos Jr. foi contratada pela Revista Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM) para realizar a revisão final dos oito textos que compõem a edição de volume 27, número 54 do periódico. Tendo em vista o período de férias e, conseqüentemente, a dificuldade de se reunirem para a realização do trabalho, ficou estabelecido que as revisões seriam feitas individualmente.

Após o período de férias, as atividades em grupo foram retomadas no dia 08/03/2018, em reunião destinada a planejar as atividades de boas-vindas aos quatro novos membros selecionados, totalizando 11 membros efetivados na Grámmatos Jr. No dia 13/03/2018, foi realizada uma confraternização entre todos os alunos vinculados à EJ, os professores coordenadores e os colaboradores. Nesse mesmo encontro, a Diretora Presidente apresentou aos novos membros as atividades desenvolvidas pela Grámmatos Jr., assim como sua estrutura interna, deveres e valores dos membros. Ademais, foi mencionada a contratação da EJ por três periódicos da UFSM, conforme o Quadro 7:

Quadro 7 – Contratação de serviços para o início de 2018

PERIÓDICO	VÍNCULO INSTITUCIONAL	NÚMERO DE TEXTOS
Revista Letras – Qualis B1	Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria	12
Revista Expressão – Qualis C	Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria	12
Revista de Administração da UFSM – Qualis B1	Programa de Pós-Graduação em Administração e Departamento de Ciências Administrativas do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria	11

Fonte: Autora.

Tendo em vista que a Revista Letras continuou a contratação dos serviços oferecidos pela Grámmatos Jr., no dia 20/03/2018, a editora-chefe do periódico realizou uma reunião com os alunos para dar um *feedback* sobre o trabalho realizado no final de 2017. Acredito que esse momento foi muito importante para a formação do grupo, pois foi a primeira seção de *feedback* realizada por um cliente, o que proporcionou uma real negociação entre empresa e cliente no que diz respeito à prestação de serviços, aspecto fundamental para a atividade no mercado de trabalho. A editora-chefe salientou que, por se tratar de uma revisão final no papel, o trabalho apresentava especificidades se comparado à revisão que volta para o autor do texto – aspecto que até então os alunos não haviam experienciado. Ademais, ela reconheceu que faltou clareza de sua parte em explicar o tipo de serviço que gostaria que fosse executado. Dessa forma, juntamente com os alunos, ela estabeleceu alguns pontos que precisavam ser reformulados para a futura prestação de serviço a este periódico.

É importante salientar que na revisão dos textos do Quadro 7, os antigos membros tiveram a responsabilidade de orientar os novos membros no processo da atividade. Isso foi de fundamental importância para o andamento desta pesquisa, pois foi o momento em que os antigos membros precisaram sistematizar o que aprenderam ao longo de 2017, o que exigiu reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, levando a uma (res)significação da atividade de revisão de textos, coadunando com o modelo de educação profissional apresentado na Seção 2.3 deste texto. Por fim, cabe mencionar que outro processo seletivo foi realizado na metade de 2018, havendo a entrada de mais cinco membros. Dessa forma, atualmente, a Grámmatos Jr. conta com a participação de 16 empresários juniores.

Com o conhecimento dessas duas instâncias contextuais nas quais esta pesquisa se insere, é possível fazer uma leitura crítica sobre as experiências dos participantes de pesquisa, tendo em vista que suas práticas discursivas são moldadas por relações de poder instauradas

pela constituição da atividade profissional de revisão de textos. Em virtude disso, inconscientemente, os procedimentos de trabalho e as concepções dos alunos sobre a profissão são ideológica e politicamente investidas por práticas sociais naturalizadas na sociedade (FAIRCLOUGH, 2016). Portanto, ao olharmos para os dados linguísticos conscientes do contexto que engloba e constitui a profissão, temos condições de verificar em que medida os participantes reproduzem discursos hegemonicamente dominantes em suas práticas discursivas, assim como identificar como as atividades propostas para a formação profissional do revisor de textos na Grámmatos Jr. fomentam uma mudança discursiva e uma profissionalidade crítica em relação à profissão.

4.2 ANÁLISE TEXTUAL

Nesta seção, voltamos nosso olhar para a análise linguística dos questionários, do relato de experiência e das entrevistas, tendo como foco, portanto, as experiências dos participantes de pesquisa. Esta análise alinha-se ao nível do conteúdo delineado pela Linguística Sistêmico-Funcional (ver Fig. 5), atentando-se, portanto, aos estratos da semântica e da lexicogramática – mais especificamente, às categorias da metafunção ideacional e do Sistema de Transitividade. A classificação dos tipos de processos analisados encontra-se sinalizada de acordo com o sistema de cores desenvolvido por Halliday e Mathiessen (cf. página 47)²⁷.

Conforme explanado no capítulo de Metodologia, o presente estudo conta com a contribuição três participantes de pesquisa²⁸: Laura, Andressa e Beatriz. Com base nas análises de suas experiências, foi possível verificarmos que a construção da profissionalidade dos revisores de textos no espaço da Grámmatos Jr. é composta por quatro etapas: i) antes-da-ação; ii) conhecer-na-ação; iii) reflexão-na-ação; e iv) reflexão-crítica-a-partir-da-ação. A partir de agora, compartilho uma análise detalhada dos discursos, com vistas a compreender suas experiências individuais na Grámmatos Jr. enquanto local de trabalho e de formação profissional, assim como assimilar de que maneira tais etapas foram se constituindo ao longo dessa formação.

²⁷ Rememorando o Sistema de cores do Sistema de Transitividade: **processos materiais** (vermelho), **processos mentais** (azul), **processos relacionais** (amarelo), **processos verbais** (verde), **processos comportamentais** (roxo) e **processos existenciais** (laranja).

²⁸ Com a finalidade de preservar a identidade dos participantes de pesquisa, os nomes empregados neste trabalho são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes no momento da realização da entrevista.

4.2.1 As experiências de Laura

Laura ocupou o cargo de Secretária da Grámmatos Jr. e estava regularmente matriculada no 8º semestre do curso de Bacharelado em Letras – Português quando se inscreveu no processo seletivo. Segundo Laura, o motivo de sua inscrição foi adquirir experiência em uma atividade que pudesse exercer no mercado de trabalho:

Excerto 1: “(1) Quando eu entrei na empresa, (2) eu **estava** meio perdida no curso. Porque tipo... (3) [eu **pensei**] ‘tá, (4) [eu] vou **me formar**, mas o que (5) eu **vou fazer**? Porque (6) eu não **tenho** experiência em nada...’. (7) Eu nunca tinha **tido** uma bolsa com nenhum professor, assim...nada...e (8) eu **estava** bem preocupada.”²⁹

Nesse excerto, por meio de uma oração relacional circunstancial identificativa (Or. 2), Laura identifica-se como “*meio perdida no curso*” no momento que ingressou na Grámmatos Jr., ratificando o que fora sistematizado em Porto (2016): a falta de uma identidade profissional para o egresso do curso de Bacharelado em Letras – Português. Esse conflito profissional encontra-se representado nas orações 4 e 5, as quais denotam a incerteza sobre uma futura atuação profissional por parte de Laura. Para Laura, se comparado aos seus colegas, essa falta de experiência mostrava-se agravada, tendo em vista que ela já se encontrava no 8º semestre letivo do curso, acarretando-lhe maior preocupação (Or. 8) sobre seu imediato início no mercado de trabalho. Esse sentimento de Laura pode ter sido impulsionado pelo seu desconhecimento em relação ao funcionamento desse mercado, atravessado por dimensões ideológicas sobre as quais ela também não tinha conhecimento, incapacitando-a, portanto, de se colocar como profissional consciente de seu lugar nesse espaço (FAIRCLOUGH, 2016).

Excerto 2: Aí (1) quando surgiu a Grámmatos, (2) eu **fiquei** ‘bah, (3) eu sempre **gostei** dessa área!’. Então, tipo, (4) [a Grámmatos] **é** uma coisa que realmente veio pra mim...(5) eu **fiquei** muito feliz! Aí (6) eu **me inscrevi** [...] e (7) eu não **esperava** que (8) fosse **aprender** tanto”.

Diante desse contexto, a participante reconheceu criação da Grámmatos Jr. como uma oportunidade para se aperfeiçoar em uma área profissional que sempre fora de seu interesse (Or. 3) e como o preenchimento de uma lacuna de sua formação. Após sua inscrição e com o início das atividades, ela passou a conhecer o universo de trabalho de revisão de textos por

²⁹ Os elementos lexicogramaticais do Sistema de Transitividade foram destacados nos excertos da seguinte forma: Participantes – itálico; Processos – Sistema de cores; Circunstâncias – sublinhado.

intermédio dos professores e colaboradores, os quais superaram suas expectativas em relação ao que ela poderia aprender, como evidencia-se nas orações 7 e 8.

Excerto 3: “*Antes de (1) [eu] entrar na faculdade, (2) eu sempre gostei dessa parte de Língua Portuguesa e coisas assim...e (3) eu achava que (4) revisão era isso, ortográfica e acabou. [...] (5) Quando eu entrei na empresa júnior que (6) [eu] [...] vi que (7) foi totalmente diferente, que (8) tem muito mais coisa envolvida...sabe?*”.

Nesse excerto, por meio do processo mental perceptivo “*achava*” da oração 3, cujo Fenômeno é a oração relacional identificativa “*que revisão era isso, ortográfica e acabou*”, Laura sinaliza que sua percepção sobre a atividade de revisão de textos alinhava-se ao discurso corriqueiro no senso comum de que a atividade se restringe às normas gramaticais. Essa sua percepção prévia da atividade era atravessada por questões ideológicas existentes nas práticas institucionais das quais ela fazia parte, a exemplo da antiga matriz curricular do curso de Bacharelado em Letras – Português. Conforme Porto (2016), na referida matriz, havia um apagamento de discussões sobre a temática de revisão de textos enquanto profissão, fomentando a reprodução de discursos hegemônicos que colocavam o revisor de textos em um segundo plano no mercado de trabalho, o que se sustentava com a adoção de materiais que reproduzem o discurso da revisão como uma atividade predominantemente gramatical (GUILHERME, 1967; MALTA, 2000; COELHO NETO, 2013).

Entretanto, seu ingresso em um espaço formal de formação profissional voltado para a revisão de textos (Or. 5) possibilitou que ela iniciasse um processo de desconstrução dessa perspectiva, como o Fenômeno “*que foi totalmente diferente*” do processo mental perceptivo “*vi*” da oração 6 representa. Tal processo de desconstrução teve continuidade com a percepção de outras instâncias que atravessam a profissão (Or. 8):

Excerto 4: “*Por exemplo, antes de (1) [eu] entrar [na empresa], (2) eu nunca ia imaginar que (3) o revisor conversava com o autor, sabe? Para mim (4) isso não existia...depois que (5) eu entrei que (6) eu comecei a entender que (7) o texto não é nosso, que (8) a gente não pode mexer onde bem entender e pronto...(9) a gente tem que fazer as modificações e aí (10) o autor vai ver se ele quer aceitar ou não. E também (11) tem isso de ter aquela conversa o entre revisor e o autor, sabe? Que não tem como ter revisão sem isso*”.

Como o excerto 4 sinaliza, uma das instâncias da profissão sobre as quais Laura passou a ter conhecimento no espaço da Grámmatos Jr. é a existência/possibilidade de diálogo entre o revisor e o autor (orações 2 e 3). A partir das formações teóricas realizadas no início de 2017 (ver Quadro 6), a participante começou a desenvolver uma conscientização sobre o respeito que se deve ter ao dizer do outro no processo de revisão, tal como podemos verificar na expressão

“comecei a entender”, da oração 6, com carga semântica de um processo mental perceptivo, cujo Fenômeno é “*que o texto não é nosso*”. Ou seja, as atividades de mediação entre o instrutor e o aprendiz desenvolvidas na EJ apresentaram à Laura a importância da negociação de sentidos que deve haver entre o revisor e o autor (OLIVEIRA, 2016; RIBEIRO, 2016; LEMOS, 2017), o que possibilitou que ela compreendesse a impertinência de atuar no texto alheio de acordo com sua vontade pessoal (Or. 8).

A partir disso, ela passa a refletir sobre métodos de atuação para dialogar com o autor, tal como vemos nas orações 9 e 10: sem esse diálogo, de acordo com Laura, é impossível haver revisão, tendo em vista que a negociação de sentidos é parte do processo de revisão. Entretanto, com o início das atividades práticas, novos desafios foram se apresentando:

Excerto 5: (1) “Antes de eu fazer as revisões, (2) eu estava bem nervosa...tipo... (3) ‘nossa, agora realmente eu vou mexer no texto de alguém’. Aí, nossa, (4) na primeira [revisão] da ITEP, até mesmo que fosse só manual, eu fiquei muito nervosa, assim... (5) ‘Onde eu posso mexer? (6) Onde eu não posso [mexer]?’. (7) A gente tava delimitando isso, sabe? (8) [a gente] Estava aprendendo qual era nosso papel ali. Então, (9) às vezes eu via coisas e (10) eu ficava pensando ‘tá, será que eu posso mudar isso? será que eu não posso?’, aí (11) eu ficava pensando nisso”.

Com este excerto, verifica-se que, por mais que o preparo teórico tenha apresentado à Laura alguns aspectos que envolvem o processo de revisão de textos, a construção de sua autoconfiança em relação à realização do trabalho ainda não havia iniciado, como podemos verificar no Atributo “*bem nervosa*” do processo relacional circunstancial atributivo “*estava*” (Or. 2) referente ao momento que antecedeu o início da prática de revisão (“*antes de eu fazer as revisões*” – Or. 1). Ao se deparar com a primeira demanda de textos a serem revisados (“*na primeira revisão da Itep*” – Or. 4), sua insegurança e seu nervosismo se agravaram, como representa o Atributo “*muito nervosa*” do processo relacional atributivo “*fiquei*”. Ao atentarmos para a alternância entre os processos materiais, relacionais e mentais, é possível identificar um movimento em que a prática (*processos materiais*) foi acometendo o estado emocional de Laura (*processos relacionais*), acarretando-lhe, de modo geral, mais nervosismo diante da nova prática de trabalho, uma vez que ela estava tomando consciência das implicações da atividade profissional. O fato de ela estar praticando a revisão instigava-lhe questionamentos sobre o seu próprio fazer (*processos mentais*), corroborando a ideia de que os aprendizes “*pensam o fazer enquanto o fazem*” (SCHÖN, 2000, p. viii).

Tendo conhecimento do aprendizado construído por Laura até então, é possível inferir que uma das principais causas desse nervosismo eram suas dúvidas em relação aos seus limites de atuação e aos aspectos sobre os quais ela poderia intervir de modo que não modificasse o

sentido originalmente pretendido pelo autor, como podemos verificar nas perguntas retóricas das orações 5 e 6. Também é possível constatar que toda essa reflexão estava sendo movida por algo mais amplo: a construção da compreensão do papel do trabalho do revisor de textos (Or. 8). Diante disso, verifica-se que a conscientização sobre o papel social da profissão foi sendo construída paulatinamente, do que podemos inferir que o espaço da Grámmatos Jr. foi fornecendo recursos necessários para sua (re)construção discursiva em relação seu alinhamento inicial com o senso comum (FAIRCLOUGH, 2016). Sendo assim, Laura foi adaptando conhecimentos teóricos às demandas específicas que passaram a ser conhecidas na prática, de forma que os novos aspectos por ela conhecidos (“*eu via coisas*” – Or. 9) impulsionaram um movimento reflexivo sobre os limites de sua atuação, como evidencia-se nas orações 10 e 11.

Diante dessa angústia em seu processo de aprendizagem, Laura procura sua colega para compartilhar suas dúvidas e tentar encontrar uma solução:

Excerto 6: “(1) *Aí eu até **comentei** com a Rafaela: ‘Você acha que a gente pode? Você acha que a gente não pode?’* (2) *Então, nas primeiras [revisões] eu **fiquei** bem nervosa.* (3) *A gente **conversou** e **chegou a um consenso** do que realmente* (4) *a gente **achou** que dizia ali...*(5) *aí **foi** mais assim, entre nós”.*

Nesse excerto, é representado o aprendizado de mais um método que pode ser adotado para atenuar a insegurança diante do que é novo: o diálogo com os pares, alinhando-se à concepção de que *dizer* e *ouvir* fazem parte da construção da profissionalidade (SCHÖN, 2000). Por meio do processo verbal “*comentei*”, Laura leva à sua colega as dúvidas que tinha sobre os aspectos que poderiam ser trabalhados no texto em revisão, como evidencia a Citação “*Você acha que a gente pode? Você acha que a gente não pode?*”. Verifica-se, portanto, um movimento que sugere um trabalho em equipe, colaborando para a construção de uma identidade de grupo, indo ao encontro do propósito do Movimento Empresa Júnior a respeito de fomentar nos alunos um espírito empreendedor e o trabalho em equipe – aspectos fundamentais para a atuação no mercado de trabalho.

Na oração 3, com o emprego do processo material “*conversou*” e da expressão “*chegou a um consenso*”, que carrega o sentido de um processo mental cognitivo, verifica-se que o diálogo foi de suma importância para que as dúvidas de Laura fossem sanadas. Esse evento ratifica a importância da troca de conhecimentos entre os aprendizes (Or. 5) para a construção da autonomia diante de problemas que se apresentam no decorrer das atividades. Todavia, nem sempre os alunos conseguem encontrar uma solução apenas com base em seus conhecimentos:

Excerto 7: “(1) Aí *depois* a gente começou a **pedir ajuda**, (2) porque [as *dúvidas*] **eram** coisas que, por exemplo, (3) [a gente] **procurava na internet**, mas (4) [a gente] não **achava**. (5) Aí eu precisava da ajuda dos professores. (6) A gente **tirou muitas dúvidas lá no grupo**, (7) [o grupo] **foi muito importante**. [...] (8) A gente começou a **postar** dúvidas que não dava para resolver entre nós, sabe? (9) [As *dúvidas*] **Era[m]** mais coisas que só (10) os professores **sabiam**, que (11) [os professores] **podiam orientar**”.

Com a demanda de textos com estruturas mais complexas – se comparados aos manuais da Itep Jr., a exemplo dos artigos científicos dos periódicos que contrataram os serviços da Grámmatos Jr. –, foi necessário recorrer ao auxílio de pares mais experientes (Or. 1), tendo em vista que o diálogo entre os alunos não era suficiente para a resolução de alguns problemas, assim como a consulta em materiais de trabalho, como fica evidente nas orações 3, 4 e 5.

Perante esse contexto, foi necessário que o grupo desenvolvesse uma ferramenta que possibilitasse que todos os alunos dialogassem com os professores e colaboradores durante as realizações das revisões. A solução que Laura encontrou foi a criação de uma postagem no grupo da empresa na rede social *Facebook*, cujo acesso é restrito aos membros e aos colaboradores. Tal postagem foi criada com a finalidade exclusiva de ser um canal de diálogo para que os pares menos experientes tirassem suas dúvidas com os pares mais experientes, assim como uma forma de os alunos ajudarem uns aos outros no desenvolvimento das atividades. Em termos de mentalidade empresarial, podemos interpretar essa iniciativa de Laura como proatividade para a organização das atividades da equipe, o que se configura como um importante aspecto da construção de sua profissionalidade. Na Figura 11, é possível visualizarmos a postagem em questão:

Figura 11 – Postagem criada para tirar dúvidas dos alunos³⁰



Fonte: Grupo da Grámmatos Jr. na rede social *Facebook*.

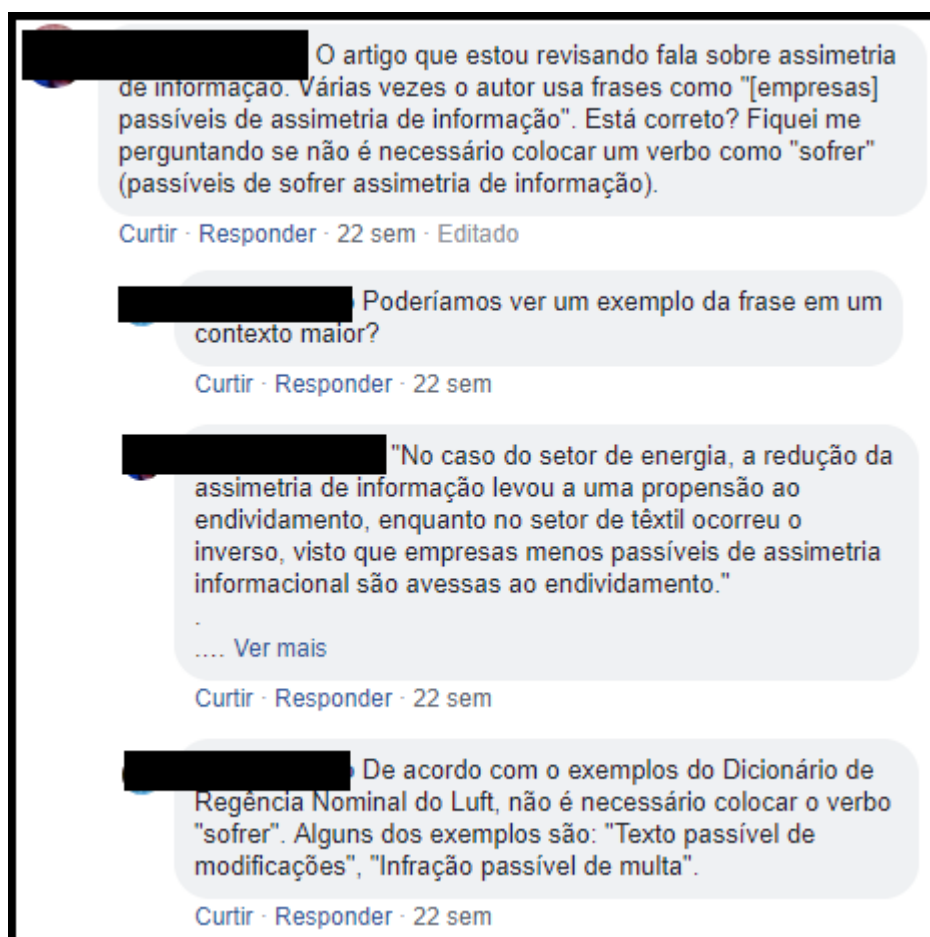
Conforme a oração 6 do excerto 7 evidencia, a criação e o uso dessa ferramenta foi algo bastante produtivo para o andamento das atividades, pois cumpriu seu propósito de tirar as dúvidas que fossem surgindo durante os trabalhos de revisão. Ainda, a quantidade de comentários da postagem (37) mostra o grande envolvimento do grupo no processo interativo, sendo importante sinalizar que todos os membros – alunos, professores e colaboradores – se engajaram no uso da ferramenta. Pode-se inferir que, por essa razão, Laura identifica a interação realizada na postagem como “*muito importante*” (Or. 7), tendo funcionado como um mecanismo que subsidiou o desenrolar de autonomia dos alunos na execução das tarefas.

De acordo com Schön (2000, p. 86), os processos de *dizer* e *ouvir* uma instrução dentro de um espaço de formação profissional é aspecto constituinte da construção da profissionalidade, tendo em vista que apresenta ao aprendiz algumas instâncias que são essenciais à profissão. Ainda, tal instrução dialoga com o papel crítico que o instrutor desempenha ao fornecer, àqueles que se encontram em uma posição discursiva em desvantagem, recursos para a resolução de possíveis problemas (FAIRCLOUGH, 2016).

³⁰ As tarjas foram adicionadas à figura a fim de preservar a identidade do autor da postagem, assim como aspectos pessoais da conta individual da autora na rede social.

Ademais, há indícios de uma redução de sua insegurança diante da demanda de trabalho, pois a partir do momento em que ela reconhece aspectos sobre os quais apenas os professores têm conhecimento para auxiliar (orações 9 e 10), podemos inferir que Laura demonstra reconhecer suas próprias limitações diante do que é novo, sinalizando uma autonomia em construção, uma vez que existem questões com as quais ela já sabe lidar em virtude das experiências vivenciadas por meio da prática (SCHÖN, 2000). A partir da conscientização de sua limitação para contornar a situação que se apresenta (FAIRCLOUGH, 2016), ela busca ajuda apenas para dar conta de problemas que não consegue resolver sozinha, tal como ilustra o exemplo trazido da Figura 12:

Figura 12 – Exemplo de interação realizada por meio da postagem criada para tirar dúvidas



Fonte: Grupo da Grámmatos Jr. na rede social Facebook.

No primeiro comentário da Figura 12, há o compartilhamento de uma dúvida que Laura teve a respeito da regência nominal do adjetivo *passível*. Diante da recorrência com que a expressão era empregada no texto em revisão, ela busca orientação a fim de saber se não seria

adequado inserir um verbo que complementasse o sentido do lexema em questão. Em virtude do emprego em diferentes contextos oracionais, uma colaboradora pede que novos exemplos sejam trazidos à discussão, a fim de que tenha condições de instruí-la de forma plausível com todos os contextos. Após Laura apresentar os exemplos, uma definição teórica sobre a regência nominal discutida é apresentada. A Figura 12 é uma pequena amostra das interações realizadas na postagem em questão, proporcionando um posicionamento crítico por parte dos alunos diante da resolução dos problemas.

Excerto 8: “(1) Depois eu já **fiquei** mais tranquila, porque (2) com as formações, com o aprendizado que (3) a gente **trocava** com os professores, (4) eu **aprendi** melhor (5) qual **é** o meu limite, (6) [eu **aprendi**] onde é que eu posso mexer e onde é que eu não posso. Então (7) a prática **é** muito importante, assim...porque (8) **não tem como** (9) você só **estudar** a teoria sem (10) você **ir para o texto** realmente, sabe?”.

Se compararmos o excerto 8 com o excerto 5, constata-se que o andamento das atividades na Grámmatos Jr. foi empoderando Laura em relação à atividade de revisão de textos, como evidencia-se na passagem do estado emocional “*muito nervosa*” para um estado em que ela se encontra “*mais tranquila*” (Or. 1). De acordo com Laura, um dos eventos que propiciou sua tranquilidade foi o aprendizado construído em conjunto com os colegas e com os pares mais experientes, como revelam as circunstâncias de modo/meio “*com as formações*” e “*com o aprendizado que a gente trocava com os professores*” (orações 2 e 3).

Ademais, tais eventos abrandaram sua angústia inicial em relação aos seus limites de atuação, como encontra-se representado com o emprego dos processos mentais cognitivos “*aprendi*” acompanhados dos Fenômenos “*qual é o meu limite*” (Or. 5) e “*onde é que eu posso mexer e onde é que eu não posso*” (Or. 6), respectivamente. Ainda, na oração 7, Laura focaliza o papel da prática no seu processo de aprendizado ao identificar a “*prática*” como “*muito importante*”, considerando inviável construir um conhecimento profissional efetivo sem estabelecer um diálogo entre teoria (“*estudar*”) e prática (“*ir para o texto*”) (orações 8, 9 e 10). A partir da construção do aprendizado com base nesse diálogo entre prática e teoria, Laura sistematiza seu procedimento de trabalho:

Excerto 9: “(1) Quando eu estou **fazendo** revisão, aí (2) **surge** uma dúvida, (3) eu vou **procurar**. Aí (4) eu **procuro até encontrar**; (5) se eu não **encontro**, (6) eu **pergunto** para os professores e coisas assim. Então (6) eu **acho** que (7) o aprendizado **vem** junto com a prática, sabe? [...] (8) Mas eu não **tenho** o hábito de ficar procurando coisas sobre... ‘ai, como que é faz isso? como é que faz aquilo?’. (8) Isso eu só **procuro** quando (9) [a dúvida] **surge** ali na hora, sabe?”.

Se recuperarmos o excerto 5, mais uma vez podemos verificar a constituição do empoderamento por parte de Laura no desenvolvimento da revisão: agora, como excerto 9 representa, ela já realiza um movimento de trabalho com etapas pré-definidas, resultado de um trabalho reflexivo baseado em suas experiências. Antes das atividades práticas, Laura não tinha convicção sobre como lidar com suas dúvidas, potencializando sua insegurança na realização da revisão. Entretanto, no desenrolar das atividades práticas, ela foi aprendendo a importância da pesquisa e da consulta à teoria para sanar suas dúvidas, tal como podemos verificar nas orações 3 e 4. As orações 5 e 6 também representam mais tranquilidade para lidar com suas incertezas, pois agora ela conhece a possibilidade de diálogo com os mais experientes para a resolução do problema, como a explanação sobre a postagem no *Facebook* ilustra.

Também é interessante observar o papel da prática para apagar o nervosismo inicial diante da prática. O que inicialmente se apresentava como dilemas que instabilizavam sua rotina de atividades, passou a ser objeto de seu conhecimento, com o qual ela aprendeu a lidar por meio da adaptação dos seus recursos às novas demandas que se apresentavam, caminhando em direção à sua emancipação profissional mediante sua mudança discursiva, tal como Fairclough (2016) postula em sua teoria social do discurso. Ou seja: com o início das atividades, a participante foi percebendo que demandas distintas vão se colocando no percurso da revisão, aspecto que a fez perceber que nem sempre temos uma solução para o problema. A partir de tal constatação, Laura aprendeu a necessidade de estar transitando entre a prática e a teoria: as orações 9 e 10 sinalizam que esse deslocamento entre ambas propicia que a prática impulse o estudo teórico. Esse aspecto vai ao encontro das necessidades sentidas pelo grupo antes das atividades práticas: só saberiam o que precisariam estudar quando comessem a revisar.

Com o desenrolar das atividades práticas, Laura teve oportunidade aplicar alguns dos conhecimentos construídos e adquirir novos:

Excerto 10: “(1) Esses dias eu estava **revisando** o texto de (2) uma mulher que é da Psicologia, e (3) ela **escreveu** uma coisa porque (4) ela estava **descrevendo** o processo. [...] Aí (5) eu **perguntei** para ela o que que (6) ela **queria dizer** com aquilo, e (7) ela **disse** que (8) [ela] **queria só dizer** que era para outras áreas. [...] E aí (9) eu **[pensei]**...: ‘tá, mas como é que (10) eu **vou mexer** aqui?’, (11) porque tem que fazer um sentido aqui, né? Aí (12) eu não **estava conseguindo**... (13) eu fiquei **lendo** aquilo, mas (14) o que eu **mexia** não estava fazendo sentido. E aí (15) eu **[pensei]**...: ‘tá, (16) [eu] vou ter que **esperar** (17) ela **responder** para (18) [eu] **saber** como que (19) eu vou **mexer** nisso, né’. E aí (20) depois que ela respondeu que eu **consegui entender** o que que (21) ela **queria dizer** com aquilo”.

Nesse excerto, nossa participante relata um momento em que se deparou com um problema de construção de sentidos, evento que a fez mobilizar o aprendizado de respeitar o

dizer do outro e travar uma interação com a autora na busca do sentido por ela pretendido, como evidencia-se nas orações 5 e 6. Ao receber a resposta da autora (orações 7 e 8), Laura retoma o texto em revisão e inicia um processo de reflexão-na-ação com base na instrução de sua cliente, como podemos verificar na pergunta retórica “*tá, mas como é que eu vou mexer aqui?*” que desempenha a função lexicogramatical de Fenômeno do processo mental cognitivo “*pensei*”. A oração seguinte revela que sua reflexão era impulsionada justamente pela busca de assegurar um sentido para o texto, a partir do que é iniciado um processo de tentativa e erro, representado nas orações 12, 13 e 14.

Perante o insucesso na tentativa de assegurar, ao texto, o sentido pretendido pela autora, Laura percebe (“*pensei*” – Or. 15) que o ideal a se fazer é esperar uma nova instrução da autora a fim de que tenha mais subsídios para saber como atuar no texto, propondo uma solução para o problema, como podemos verificar nas orações 16, 17, 18 e 19, que funcionam como Fenômeno do processo mental “*pensei*”. Com base nessa experiência bem-sucedida em dialogar com a autora, por meio de um processo relacional identificativo, Laura passa a identificar essa conversa como “*muito importante*”, como podemos verificar em: “...muitas vezes a gente não sabe o sentido que o autor quer dar para aquilo. Então, muitas vezes, precisa dessa resposta [...]. Eu acho que isso é muito importante”. Essa afirmação demonstra que Laura, ao mobilizar um conhecimento prévio, teórico, para uma demanda real, prática, ficou convicta sobre a importância do diálogo entre o revisor e o autor a fim de que, juntos, seja possível assegurar o sentido que o autor busca construir.

A partir dessa bagagem de aprendizado e com seu empoderamento enquanto revisora de textos no que diz respeito aos seus limites e deveres de atuação, Laura inicia o seu papel de instrutora no espaço da Grámmatos Jr. O trabalho com novos membros efetivou-se por meio de revisões feitas em duplas, formadas entre os membros fundadores e os novatos:

Excerto 11: “(1) Quando eu **revisei** a **revisão dela**, (2) eu **via** algumas coisas tipo, ‘ai...isso aqui não pode...isso aqui está faltando’, e (3) eu **fui explicando** para ela como é que funcionava, sabe? [...] (4) A gente **faz** duas revisões e (5) a terceira **é** para (6) [a gente] **ver** se está tudo certinho e tal...revisão da revisão mesmo. E daí, (7) nessa coisa que a gente **vê** (8) o que eles **estão** em falta, (9) o que eles **não entendem** que é para **fazer**, aí (10) a gente **fala** para eles...”.

Com a mudança de papel de aprendiz para instrutora, podemos verificar que, de fato, Laura se encontra mais segura em relação aos seus procedimentos. No início das atividades (Excerto 5), sua principal angústia referia-se ao que ela poderia ou não fazer no processo de revisão. Entretanto, a oração 2 do excerto 11 demonstra que agora ela já é capaz de avaliar o

trabalho de revisão realizado por outra pessoa, tendo em vista que ela percebe (“*eu via*” – Or. 2) alguns equívocos na revisão de sua nova colega, também relacionados às limitações e aos deveres do revisor de textos (“*isso não pode...isso aqui está faltando*”). Ou seja: o que antes era uma dúvida que lhe causava nervosismo e insegurança, agora é um objeto de seu domínio, a ponto de ela ser capaz de instruir um novo aprendiz sobre o funcionamento da atividade, como evidencia-se no processo verbal “*fui explicando*” (Or. 3) que tem como Alvo “*para ela*” (Or. 3).

Ademais, o método desenvolvido para auxiliar os novos membros (orações 4, 5 e 6) permite que os membros fundadores tenham conhecimento imediato das limitações dos colegas novatos. Essa dinâmica é importante para que Laura e seus colegas possam planejar instruções que sejam úteis para os novos membros, como podemos verificar no Fenômeno do processo mental perceptivo “*vê*” (Or. 7): “*o que eles estão em falta, o que eles não entendem o que é para fazer*” (orações 8 e 9). Diante disso, por meio do processo verbal “*fala*” com Alvo “*para eles*”, Laura representa o diálogo estabelecido para transmitir um *feedback* orientador. Dessa forma, os novos membros podem se sentir acolhidos e mais seguros para o desenrolar das tarefas, amenizando a angústia diante do que é novo.

No entanto, Laura problematiza a carência de um preparo teórico que orientasse os novos alunos para o trabalho de revisão:

Excerto 12: “(1) Mas eu **acho** que, nessa questão, o que (2) a gente precisava **fazer** mesmo era tipo um livro, um e-book, alguma coisa assim, para que (3) os membros novos **leiam** e (4) [os membros novos] já **saibam** pelo menos o básico, sabe? Porque (5) eles **entram**, tipo, totalmente perdidos. [...] (6) Eu **acho** que (7) [o manual] **seria** muito importante porque (8) esse manual **deixaria** os membros novos em dia com o que (9) a gente já **aprendeu**, sabe? E (10) [o manual] até **daria** mais autonomia para (11) eles **procurarem** no manual o que falta. Daí, tipo, (12) [ele] não **achou** no manual... ‘então (13) [eu] **vou procurar** alguém que me ajude com isso”.

O fato de os novos membros não terem recebido formações que os familiarizassem com os aspectos de trabalho da revisão de textos resultou no evento de eles iniciarem as revisões sem os conhecimentos básicos da atividade. A partir disso, Laura passa a refletir sobre possíveis soluções que podem auxiliá-los na formação teórica. Na primeira oração, o processo mental cognitivo “*acho*” tem como Fenômeno uma sugestão de Laura: “*a gente precisava fazer [...] um livro, um e-book, alguma coisa assim*” (Or. 2). Tal proposta é pensada com a finalidade de que os novatos tenham um material para consulta individual, tal como ela aprendera a fazer nas formações e na prática. Com esse instrumento, existe a possibilidade de os alunos, por conta

própria, passarem a conhecer demandas básicas das atividades, conforme Laura explana nas orações 3 e 4.

Ainda, esse apoio se faz necessário em virtude de os membros terem ingressado na empresa “*totalmente perdidos*”. É interessante destacar que essa avaliação revela um amadurecimento crítico e profissional de Laura, pois quando ela entrou na empresa ela apresentava o mesmo comportamento, como fica evidente nos Excertos 5 e 6. Ademais, o manual teria um impacto sobre o aprendizado dos novos membros a respeito da Grámmatos Jr. enquanto grupo de trabalho, o que podemos interpretar pelo fato de, na oração 8, “*o manual*” agir como um dispositivo que conscientizaria “*os membros*” acerca dos aprendizados previamente construídos pelos fundadores. Em suma, a elaboração desse manual cumpriria um papel de dar aos novos membros a possibilidade de dar continuidade aos trabalhos da empresa tal como ela fora pensada.

Ademais, pensando em profissionalidade, os novos membros teriam condições de desenvolver autonomia durante o processo de revisão (Or. 11), tendo em vista que haverá a possibilidade de realizar os mesmos movimentos de trabalho que Laura explanou no Excerto 8, o que ela corrobora nas orações 12 e 13 do excerto 12. Pode-se inferir que, com base em suas experiências, Laura apresenta certa noção sobre o processo de construir a própria profissionalidade, uma vez que utiliza o seu processo de aprendizado como um modelo a ser replicado por outros aprendizes. Essa mudança de postura é relatada pela própria participante:

Excerto 13: “*A partir desses encontros, das conversas com os colegas, (1) eu aprendi muito e (2) [eu] mudei muito a minha visão, sabe? E até, tipo, (3) antes eu via (4) as pessoas fazendo revisão de qualquer área...e (5) [eu pensava] ‘ah, mas (6) revisão é fácil, qualquer um pode fazer’.* Aí hoje (7) eu vejo que não, sabe? (8) [eu vejo] Que (9) isso é muita injustiça com quem passa aqui anos estudando só para isso, tem foco nisso. Aí (10) outras pessoas de outras áreas que acham que (11) [elas] são boas em português vão lá e (12) [elas] tomam nosso trabalho. Então é (10) isso que mudou a minha visão sobre o revisor”.

Neste excerto, a participante apresenta uma visão ampliada da atividade de revisão de textos enquanto profissão. Ela sinaliza que, com o subsídio das atividades desenvolvidas no âmbito da empresa, representadas na circunstância de modo/meio “*a partir desses encontros, das conversas com os colegas*” (Or. 1), teve condições para amadurecer sua concepção sobre a profissão, como podemos verificar na oração 2. Ademais, a circunstância de tempo “*antes*”, da oração 3, refere-se ao período em que ela ainda não era membro da empresa. Nessa época, portanto, em virtude da carência de discussão sobre a temática ao longo da graduação, ela apresentava uma concepção de revisão de textos correspondente ao senso comum relacionado

à profissão, conforme evidencia-se na oração 6 que funciona como Fenômeno do processo mental perceptivo “*pensava*” (Or. 5).

A partir da oração 7, introduzida pela circunstância de tempo “*hoje*”, Laura passa a discorrer sobre o aprendizado que construiu ao longo de um ano e meio na Grámmatos Jr. Com base em suas experiências que desconstruíram a percepção de que não é necessário haver um preparo específico para exercer essa profissão, Laura identifica como “*injustiça*” com sua formação o fato de haver pessoas agindo de acordo com o senso comum: para fazer revisão de textos, basta gostar de/ser bom em português. Portanto, este excerto evidencia a mudança de seu posicionamento diante da atividade de revisão de textos enquanto profissão, propiciada pelas experiências que impulsionaram o aprendizado sobre a importância da complementariedade entre teoria e prática.

Excerto 14: (1) *Eu*, na verdade, nem **pensava** ‘*ah, vou ter uma experiência depois para trabalhar*’. Tipo, (2) *eu quis entrar* [na empresa] mais para (3) *eu saber* aqui agora, sabe? Aí **quando** (4) *eu entrei* [na empresa] (5) *eu não esperava* tanto, porque (6) *eu pensei que a gente já ia entrar e ia estar pronta a empresa*. [...] Aí, tipo, foi completamente diferente...(7) *a gente entrou* [na empresa] e aí **antes de** (8) **[a gente] fazer as revisões**, (9) *a gente fez* o estatuto, (10) *a gente montou* a empresa, (11) **[a gente] foi atrás** de coisas mais burocráticas. [...] E **na época** (12) *eu não esperava* isso e (13) *[eu] achava* um pouco chato, sabe?”.

Neste excerto, verifica-se que ter participado da empresa júnior abriu suas perspectivas para uma futura atuação no mercado de trabalho, algo que ela nem mesmo esperava, como verifica-se na oração 1, e que era uma de suas preocupações antes de entrar na empresa, conforme é representado no Excerto 1. Além de aprender especificidades do ofício do revisor de textos, o fato de a empresa júnior estar em construção foi uma oportunidade para aprender outras esferas que atravessam o mercado de trabalho, a exemplo das instâncias burocráticas, uma vez que os alunos foram encarregados pela elaboração da documentação da Grámmatos Jr., como podemos verificar nas orações 9, 10 e 11.

Esse envolvimento dos alunos com a burocracia das atividades é algo previsto pelos órgãos que regulamentam empresas juniores, conforme explanado na seção 4.1.2 desta Dissertação. Essa dinâmica é adotada justamente com a finalidade de capacitar os empresários juniores para um trabalho de gestão em seu futuro profissional. Como a oração 13 do Excerto 14 representa, Laura, em um primeiro momento, não gostou dessa dinâmica; entretanto, com o decorrer das atividades, reconheceu sua importância:

Excerto 15: “Só que (1) **agora** *eu vejo* o quanto foi importante, porque (2) **ter lidado** com essa parte burocrática nos **deixou** mais autônomos. [...] (3) **Foi** muito bom a

gente saber que pode fazer isso sozinhos, sem depender de outras pessoas. [...] (4) Para ver o preço das coisas, a gente que foi. (5) O que que a gente precisa fazer para formar uma empresa, a gente foi atrás procurar, sabe? (6) A gente fez parcerias com outras empresas e com o Núcleo de Empresas Juniores de Santa Maria também. Então foi muito bom. [...] (7) Eu saí muito da minha zona de conforto de 'ai, não ir atrás de ninguém, não falar com ninguém'.

Podemos verificar que a construção da autonomia profissional de Laura ultrapassou aspectos específicos de revisão de textos. Ao atentarmos para as orações 4, 5 e 6, percebemos eventos que possibilitaram que os alunos tomassem atitudes antes não imaginadas para que o projeto da empresa júnior, de fato, saísse do papel, como podemos verificar nos seguintes processos materiais: “foi”, com a Meta “*ver o preço das coisas*” (Or. 4); “foi atrás procurar”, com a Meta “*O que que a gente precisa fazer para formar uma empresa*” (Or. 5); e “fez”, com a Meta “*parcerias com outras empresas e com o Núcleo de Empresas Juniores de Santa Maria*”. Esse conjunto de eventos propiciou um preparo para o traquejo profissional que o mercado de trabalho exige, tendo em vista que, em geral, é necessário cumprir distintas tarefas além do serviço prestado, a exemplo de reuniões de trabalho.

A partir de toda sua experiência de aprendizado, que teve início com ansiedade e nervosismo e chegou – até o momento – a uma saída da zona de conforto, podemos asseverar que Laura deu início à construção da sua profissionalidade. Um aspecto de destaque em seu relato é a importância do preparo teórico para o desenvolvimento da atividade de revisão de textos enquanto profissão, alcançando um dos objetivos previstos no Art. 5º da Lei Federal 13.267/16 que regulamenta as empresas juniores:

I – proporcionar a seus membros as condições necessárias para a **aplicação prática dos conhecimentos teóricos referentes à respectiva área de formação profissional**, dando-lhes oportunidade de vivenciar o mercado de trabalho em caráter de formação para o exercício da futura profissão e aguçando-lhes o espírito crítico, analítico e empreendedor. (BRASIL, 2016, grifos meus).

Com base na análise apresentada, podemos verificar que a Grámmatos Jr. vem cumprindo seu propósito de formar e capacitar os alunos para o exercício profissional de revisão de textos. Ainda, podemos verificar uma mudança discursiva por parte de Laura, uma vez que sua percepção sobre a atividade passou de um alinhamento ao senso comum para um posicionamento crítico perante o quadro que se apresenta nesse mercado, gerando o reconhecimento “do quanto é importante estar nessa empresa, do quanto isso muda [os alunos] como pessoas e como profissionais.

A partir desta análise, verificamos que a profissionalidade de Laura foi sendo construída dentro da Grámmatos Jr. de acordo com as seguintes etapas:

- i) Reprodução do senso comum de que para fazer revisão basta “gostar de português”;
- ii) Reflexão sobre os procedimentos de trabalho;
- iii) Percepção da importância da articulação entre prática e teoria;
- iv) Valorização de uma formação especificamente voltada para essa profissão.

Em virtude da carência de discussões teóricas sobre a atividade de revisão de textos em sua formação antes de participar das atividades da empresa júnior e *antes-da-ação* de revisar, Laura apresentava uma percepção da atividade de revisão de textos que (i) reproduzia o senso comum de que, para exercer a tarefa, basta “gostar de português”. Entretanto, ter a oportunidade de receber uma formação profissional direcionada à atividade do revisor no espaço da Grámmatos Jr. permitiu que Laura tomasse conhecimento de que nessa profissão “tem muito mais coisa envolvida”, incitando uma (ii) reflexão sobre os procedimentos de trabalho, momento em que ela passou a *conhecer-na-ação* a prática profissional na qual estava se formando. Nessa etapa, a participante teve a oportunidade de conhecer os seus limites de atuação no texto em revisão, além de ter a oportunidade de vivenciar eventos inesperados em sua rotina de trabalho, impulsionando o início dos questionamentos sobre o seu fazer profissional. Com o andamento das atividades, Laura passou a (iii) perceber a importância da articulação entre prática e teoria, etapa marcada pela ampliação das redes de diálogo de trabalho, a exemplo do diálogo com os pares, com o autor e com os novos membros. Tal ampliação permitiu que Laura realizasse uma *reflexão-na-ação* referente a como resolver os problemas com os quais ela se deparava ao longo de suas atividades, criando estratégias de trabalho ao adaptar conhecimentos prévios às novas demandas que se apresentavam. Sua experiência enquanto revisora aprendiz nesse espaço foi fundamental para que ela passasse a (iv) valorizar uma formação especificamente voltada a essa profissão, mudando sua visão sobre a atividade por meio de uma *reflexão-crítica-a-partir-da-ação*.

4.2.2 As experiências de Andressa

Além de Laura, contamos com a participação de Andressa, que ingressou na Grámmatos Jr. quando estava regularmente matriculada no 6º semestre do curso de Bacharelado em Letras – Português. Dentre os cargos a serem exercidos na estrutura administrativa da empresa júnior

(ver Fig. 11), Andressa assumiu o cargo de Diretora Presidente, uma vez que ela era o membro com mais tempo livre para se dedicar à empresa júnior³¹.

Quando questionada sobre o motivo de se inscrever no processo seletivo da Grámmatos Jr., Andressa afirmou que o projeto poderia ser uma “oportunidade de adquirir experiência neste tipo de trabalho”:

Excerto 1: “(1) No início, eu sempre **pensei em me tornar** revisora, mas como (2) **eu sou** muito indecisa... (3) não é tipo... (4) ‘ah, meu sonho é ser revisora’... (5) **isso me parecia** uma coisa (6) **que eu poderia fazer meio que** (7) **se nada desse certo**, sabe?”.

Na primeira oração, a circunstância de tempo “*no início*” refere-se a quando Andressa estava no início do curso de Bacharelado em Letras – Português, momento de nossa trajetória acadêmica em que ainda não temos muito conhecimento sobre nossas perspectivas profissionais enquanto diplomados. Isso se mostra sinalizado nas orações 6 e 7, as quais caracterizam o Fenômeno “*uma coisa*” do processo mental “*parecia*” da oração 5, que se refere ao ato de atuar profissionalmente como revisora. Esse excerto demonstra que, antes de participar das atividades da Grámmatos Jr., Andressa carregava consigo uma percepção de revisão de textos que se alinha ao discurso corrente no senso comum, que reproduz ideologicamente que essa profissão se configura como um “bico”, algo a ser feito “caso nada mais dê certo” (MALTA, 2000).

Um dos fatores que pode nos auxiliar a compreender as razões de Andressa chegar ao 6º semestre com essa percepção é a carência de atenção que esse tema recebia na grade curricular do curso até então³². Diante disso, para Andressa, a empresa júnior “preencheria uma lacuna do curso”, funcionando como um meio de instrução sobre a profissão:

Excerto 2: “(1) Depois que eu entrei na empresa, (2) **eu comecei a ver com mais seriedade** essa profissão... (3) não que eu não achasse que (4) [essa profissão] não precisava de uma formação e tudo mais...só que (5) como eu sempre **gostei de ler e de estudar gramática**... (6) eu **achei** que isso [gostar de ler e de estudar gramática] bastaria para **fazer uma boa revisão**...mas (8) no momento que tu começa a revisar um texto...(9) tu tem que **se preocupar com outros fatores**”.

Observa-se que o evento de ingressar na Grámmatos Jr. se caracteriza como um marco inicial para a mudança de percepção que Andressa detinha sobre a atividade profissional do revisor de textos, como podemos verificar na circunstância de tempo “*depois que eu entrei na*

³¹ A distribuição dos cargos entre os membros tinha como critério a disponibilidade de tempo para se dedicar às atividades da Grámmatos Jr. Como Andressa era a aluna que estava cursando menos disciplinas na época, assumiu o cargo de maior responsabilidade pelo andamento das atividades da EJ.

³² Como sinalizado na Introdução desta Dissertação, o curso passou por uma reforma curricular ao longo de 2017, com enfoque voltado à revisão de textos.

empresa”, acompanhada da circunstância de modo “*com mais seriedade*”, relacionada à expressão “*comecei a ver*” da oração 2, com carga semântica de um processo mental perceptivo. Ainda, a conjunção adversativa “*mas*”, que segue as orações 6 e 7, marca, linguisticamente, o começo de um desalinhamento com o senso comum de que para fazer “uma boa revisão” basta gostar de ler e de estudar português. Um dos eventos que impulsionou esse novo olhar sobre o objeto em questão está representado na circunstância “*no momento que tu começa a revisar um texto*” da oração 8, seguida da expressão “*tem que se preocupar*”, a qual representa um trabalho cognitivo-reflexivo que o aprendiz realiza ao começar a revisar. Isso denota que os primeiros contatos com o objeto levam o aluno a (re)conhecer algumas demandas necessárias para a execução do trabalho, sendo, muitas vezes, diferente daquilo que imaginava inicialmente, como o Fenômeno “*com outras coisas*”, do processo mental “*preocupar-se*”, revela. Verifica-se, portanto, que o aprendizado de Andressa alinha-se à proposta de teórica de Schön (2000) de que os alunos aprendem por meio da performance.

Esse aspecto vai ao encontro do que os empresários juniores sinalizaram em uma das reuniões antes do início das atividades práticas: eles sentiram a necessidade de iniciar a etapa de revisar os textos para que soubessem o que realmente precisariam estudar para a execução da atividade.

Excerto 3: “(1) *Eu* também **fui vendo** que, (2) embora [*eu*] sempre tenha **gostado** de gramática e tal... e sempre (3) **estivesse** segura dos meus conhecimentos, (4) **enquanto tu lê**, tu sempre (5) vai **ficando em dúvida**, sabe? [...] (6) *Aí tu se pergunta* ‘precisa colocar vírgula ou não?’... (7) *á tu coloca* porque (7) a norma manda, né. (8) *Aí tu começa a perceber* que (9) *certas regras não se aplicam* a todos os textos”.

A necessidade de prática foi corroborada quando foram iniciadas as atividades de revisão, momento em que Andressa se deparou com eventos inesperados na sua rotina de trabalho, a exemplo da inaplicabilidade de alguns aspectos e conhecimentos gramaticais a algumas revisões em andamento, como ela evidencia nas orações 8 e 9 do Excerto 3. Esse evento se configura como o rompimento de uma convicção que ela já havia construído, a de que a atividade de revisão poderia ser desenvolvida apenas com consulta à gramática. Diante disso, foi iniciado um processo reflexivo que é linguisticamente demonstrado pela recorrência de processos mentais dos tipos cognitivo (“*ficando em dúvida*” – Or. 3) e perceptivo (“*fui vendo*” – Or. 1) junto a circunstâncias que demarcam momentos de experimentação de novas atividades (“*enquanto tu lê*” – Or. 4). Ainda, a pergunta retórica que desempenha a função lexicogramatical de Fenômeno do processo mental cognitivo “*se pergunta*” da oração 6,

representando o questionamento sobre seus próprios conhecimentos teóricos, sinaliza o início de uma reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000).

Ademais, Andressa também descobriu alguns aspectos relacionados à profissão que se encontram em uma esfera que vai além da gramática:

Excerto 4: “(1) Como **era** uma revisão em PDF, (2) [a sugestão] **era** mais difícil sinalizar...(3) a gente sempre **experimentava**, né... (4) ‘até que ponto eu posso **sugerir** uma alteração? (5) Será que o autor **vai entender**? (6) Será que esse comentário **está na posição correta?**’ [...] (7) E **para [a gente] selecionar** as nossas alterações, (8) a gente **se baseava** mais no conhecimento de língua mesmo. Claro que (9) a gente **consultava** gramáticas, mas (10) **tem** casos [que (11) elas não **fornece**m a orientação que (12) [nós] **queremos**].

Nesse excerto, Andressa refere-se às revisões realizadas pelo grupo para a Itep Jr., cujos textos a serem revisados foram recebidos no formato PDF, algo que até então não havia sido discutido no espaço da Grámmatos Jr. Por essa razão, por meio de uma oração relacional identificativa intensiva (Or. 2), a participante identifica o procedimento de sinalizar as sugestões como “*mais difícil*”. Diante dessa dificuldade, inicia-se o processo de tentativa e erro na realização do procedimento de revisão, como marca o processo material “*experimentava*” da oração 3 e as perguntas retóricas das orações 4, 5 e 6. Tais perguntas ainda demonstram os aspectos sobre os quais Andressa refletia durante a revisão, tais como: os seus limites de atuação (Or. 4), a compreensão do seu trabalho por parte do autor (Or. 5) e a alocação correta dos comentários (Or. 6). Esses são alguns aspectos que ultrapassam a esfera do conhecimento gramatical, que podem ser compreendidos como os “*outros fatores*” com os quais ela começou a se preocupar (Excerto 2), o que demonstra que ela dá início a um movimento de desnaturalização do senso comum.

Tal acontecimento se configura como um dilema com os quais ela se deparou em suas práticas cotidianas, diante do que foi necessário mobilizar seus recursos constituídos em práticas discursivas anteriores e reformulá-los de acordo com a natureza da nova situação que se apresentava (FAIRCLOUGH, 2016), traçando um caminho rumo à mudança discursiva. Portanto, a fim de resolver o seu problema, Andressa, com base em seus conhecimentos prévios, realiza os seguintes movimentos: i) tentativa e erro (Or. 3); ii) tomada de decisões com base em seus conhecimentos de língua (Or. 7 e 8); iii) consulta a materiais que poderiam auxiliar no trabalho (Or. 9). Essa sistematização demonstra que, em um primeiro momento, Andressa tentava resolver os problemas por conta própria, realizando, mais uma vez, o processo de reflexão-na-ação. Entretanto, novamente, o auxílio da gramática mostra-se insuficiente à sua

necessidade, como está representado nas orações 11 e 12. Diante disso, Andressa pede ajuda a um dos pares mais experientes:

Excerto 5: “(1) *Aí [eu] fui perguntar para o professor, né...*(2) *porque a gramática não responde.* (3) *A gente tem que procurar um profissional.* (4) *digamos assim.* (5) *Pode ser um professor ou um colega* (6) *que saiba* mais, porque (7) *a gente tem essa troca, assim, na Grámmatos*”.

Com base nessa experiência de não conseguir resolver o problema sozinha, ela representa, na oração 3, um novo aprendizado adquirido a partir da prática: o diálogo como meio de troca de conhecimentos. Na oração 7, por meio do processo relacional atributivo possessivo “*tem*” com o atributo “*essa troca*”, evidencia-se a possibilidade de recorrer a pares mais experientes para a resolução do problema dentro da Grámmatos Jr. Esse evento mostra-se importante para amenizar a insegurança que os alunos pudessem ter no processo de revisão, além de sinalizar a adoção de um método crítico (FAIRLCOUGH, 2016) para a condução do ensino profissional dentro da empresa júnior.

Excerto 6: “(1) *A nossa primeira opção era sempre pensar nas regras, na gramática...porque,* (2) *com as formações que a gente teve antes de* (4) *[a gente] começar a revisar,* (5) *a gente conheceu os materiais de revisão,* (6) *[a gente] pensou mais a fundo,* (7) *[a gente] refletiu um pouco sobre os corretores automáticos.* (8) *Então a gente procurou por esses materiais, dicionários e gramáticas e quando não dava certo* (9) *a gente procurava os professores ou* (10) *[a gente] questionava os colegas*”.

No Excerto 6, Andressa sinaliza a importância do preparo teórico que antecedeu a prática, como demonstra a circunstância de modo/meio “*com as formações*” da oração 2. Tais formações foram os momentos em que o grupo teve conhecimento sobre os materiais de apoio do revisor de textos profissional, como mostra a oração 5. Esse evento impulsionou um processo reflexivo sobre os recursos de consulta e sobre as ferramentas de trabalho do revisor, como evidenciam os processos mentais “*pensou*” (Or. 6) e “*refletiu*” (Or. 7). A partir dessa reflexão subsidiada pelo conhecimento teórico da área, Andressa realizava o movimento de pesquisa em busca de respostas para seus problemas, como mostra o processo material “*procurou*” da oração 8, que tem como Meta “*por esses materiais, dicionários e gramáticas*”. Diante da falta de respostas em sua busca individual, como sinaliza a circunstância “*quando não dava certo*”, ela recorria ao diálogo com os pares para tentar resolver o problema que se apresentava, como mostram as orações 9 e 10, indo ao encontro da proposta teórica de Schön (2000) de que o aprendizado carece da mediação de um instrutor, assim como da complementariedade entre teoria e prática. Ainda, por meio da uma descrição verbal procedimental de sua prática,

Andressa sinaliza o avanço da construção de sua profissionalidade enquanto revisora de textos, tendo em vista que “com o tempo e a experiência adquirida, o revisor passa a definir seu trabalho conforme a demanda de textos e a necessidade, adequando [o procedimento de] revisão [...]de acordo com o material que tem em mãos” (LEMOS, 2017, p. 34 - adaptado).

Podemos perceber um certo amadurecimento de Andressa no que diz respeito aos processos de trabalho, pois ela apresenta com um olhar ampliado, que vai além do texto. Esse excerto representa um afastamento do trabalho de revisão e uma reflexão sobre o passo a passo dos movimentos realizados, resumindo e organizando o aprendizado que fora construído até então, enquadrando-se em uma reflexão-crítica-a-partir-da-ação (SCHÖN, 2000). Ainda, a circunstância “*quando não dava certo*” revela um apagamento da surpresa inicial em relação à possível inaplicabilidade da gramática às suas necessidades, o que sinaliza que a prática – em diálogo com a teoria – também proporcionou um olhar crítico sobre os instrumentos de trabalho do revisor. O Excerto 6, então, remete a mais um degrau da escada da reflexão, tendo em vista que é um momento em que Andressa move-se da atividade para uma reflexão sobre tal atividade (loc. cit). No decorrer de sua fala, Andressa demonstra que passa a aplicar as conclusões da reflexão a novas demandas e experiências de trabalho, conciliando seus novos aprendizados com seus conhecimentos prévios:

Excerto 7: “(1) A gente acabou **se deparando** com textos (2) que **tinham** problemas de escrita...só que, (3) para [a gente] **alterar**...ou (4) [a gente] **resolver** esses problemas, (5) [a gente] tinha que **contar** com um conhecimento que (6) a gente não **tinha**, conhecimento de área mesmo. (7) A gente **acabava fazendo** um exercício de [...] (8) **retomar** o que (9) já tinha **lido** para (10) **recuperar** alguns conceitos para (11) **ver** certinho qual alteração (12) eu tinha que **fazer**”.

Após a reflexão que sistematiza a construção de um método de trabalho, Andressa apresenta, em seu relato, novos desafios que a prática foi lhe apresentando, a exemplo da revisão de textos que apresentavam problemas de escrita, como mostram as orações 1 e 2. É importante salientar que o excerto se refere à prática de revisão dos artigos da Revista da Administração, quando, pela primeira vez, o grupo teve a experiência de revisar textos acadêmicos de uma área do conhecimento que não fosse Letras. Em função disso, um novo obstáculo se colocou diante de Andressa: a especificidade do assunto, o qual não era de seu conhecimento, como evidenciava-se no processo relacional possessivo atributivo “*tem*” precedido de uma negação, cujo Atributo é “*um conhecimento*” (Or. 5), especificado pelo complemento nominal “*de área*” (Or. 7).

Diante desse novo desafio, cuja solução não poderia ser encontrada em gramáticas nem em um diálogo com os pares, Andressa recorreu aos seus conhecimentos prévios e específicos

de construção textual, o que é representado nas orações 7 e 8, retomando aspectos que eram previamente apresentados no texto. Com base em seus conhecimentos de progressão temática, coerência e coesão, foi possível chegar à solução do problema, como mostram as orações 11 e 12. Essa experiência fez com que Andressa compreendesse que a atividade de revisão de textos exige um preparo do profissional no que diz respeito à construção de sentidos, sendo necessário buscar “apoio no nosso conhecimento como leitores”, ou seja, nos nossos recursos previamente construídos, indo ao encontro da concepção do revisor como um leitor profissional. Entretanto, constata que nem sempre nosso conhecimento como leitor dá conta do problema:

Excerto 8: “(1) A gente **se deparou** com uma frase [...] (2) que **tinha um trecho** (3) **que era completamente incompreensível**. (4) O problema **envolvia** crase. (5) A gente já **via** que (6) o uso da crase **estava** errado, porém ficava difícil de **corrigir** por (6) [a gente] não **saber** muito bem o que queria dizer. (7) Eu **acho** que (8) as alterações **devem ser feitas** sempre **pensando** no autor, antes do nosso gosto pessoal, da nossa preferência de escrita. Então, (9) como a gente não **entendeu** esse trecho [...], (10) a gente teve que **optar por conversar** com o autor mesmo, porque (11) [o entendimento] **era** algo (12) que não **estava** ao nosso alcance”.

Esse excerto representa a insuficiência dos recursos conhecidos por Andressa (materiais de consulta, diálogo com os pares, conhecimento de leitor) para o desenvolvimento do trabalho, em virtude da falta clareza do trecho, como sinalizam as orações 2 e 3. Por meio do processo relacional intensivo identificativo “era”, o “trecho” porta o Atributo de “incompreensível”, qualidade ratificada pelo adjunto adverbial “completamente”. Entretanto, foram os seus conhecimentos prévios de gramática que possibilitaram a identificação do que estava ocasionando o problema de sentido do texto. A decisão para resolver a situação foi tomada a partir de uma reflexão sobre o respeito ao dizer do outro, em detrimento do gosto pessoal, como podemos verificar nas orações 7 e 8: o processo mental cognitivo “acho” representa uma opinião profissional cujo Fenômeno é “as alterações devem ser feitas sempre pensando no autor”. Diante disso, a solução encontrada foi travar um diálogo com o autor do texto na busca do sentido almejado por ele, como vemos representado na oração 10 por meio do processo verbal “conversar”, tendo como Alvo “com o autor”. Essa decisão representa o aprendizado de que o trabalho do revisor compreende o diálogo com os agentes envolvidos no processo de escrita (LEMOS, 2017). Com isso, a participante tomou conhecimento de outros canais possíveis de interação e diálogo, tendo em vista que às vezes a solução não está ao seu alcance – nem de seus pares (Or. 11 e 12). A partir desse evento, surgem reflexões sobre outros aspectos:

Excerto 9: “(1) Tu tem que **se preocupar** com outros fatores...ahm...desde o mais básico...(2) como **sinalizar**...(3) se **utiliza** *sinais* ou (4) se **escreve**...(5) se **põe**

*comentários...e como que (6) a gente tem que **interagir** com esse autor né...porque (7) algumas explicações...justificativas para as alterações eles podem **não entender** né...[por]que (8) a gente **usa** muitos termos técnicos”*

Diante da possibilidade de diálogo com o autor, Andressa reflete (“*se preocupar*” – Or. 1) sobre o método adotado para travar a interação, como podemos verificar nas orações 2, 3, 4 e 5. Ainda, ela se preocupa com a execução de cada uma dessas possibilidades de interação para que seu trabalho seja compreendido. O que move sua reflexão sobre o método de trabalho é a possibilidade de o autor não compreender o que está sendo dito a ele, em função de uma possível falta de conhecimento dos termos específicos da profissão (Or. 8), sugerindo que Andressa esteja tomando consciência sobre os saberes profissionais da área de revisão, tendo sido necessária, para isso, sua participação em um espaço de formação profissional específica.

Excerto 10: “(1) *Os autores [...] **vão ter** competências para suas áreas. Mas, talvez, (2) **na hora de escrever**, [os autores] **tenham** dificuldades não só na escrita mas de conhecimento de língua, de leitura. Como (3) a gente, **de certo modo**, tem que **orientar** [...], (4) a gente tem que tentar **ser** o mais direto possível né, porque (5) **alguns problemas** que a gente **vê**, (6) os autores não **vão ver**”.*

A experiência de se deparar com um texto cujos trechos eram incompreensíveis em virtude da especificidade do tema, de certa forma, impulsionou uma reflexão a respeito dos conhecimentos específicos do revisor de textos. Possivelmente, Andressa percebeu que, assim como ela não tinha conhecimento do que um profissional da Administração afirmou em seu texto, ele também poderia não ter conhecimento do que ela, profissional da linguagem, estava dizendo em seus comentários, como podemos verificar nas orações 5 e 6. Tais orações também revelam que a participante percebeu que ela, enquanto profissional de revisão, “*vê*”, identifica aspectos no texto que profissionais de outras áreas podem não constatar (Or. 6), ratificando a oração 1 no que diz respeito aos conhecimentos específicos de área.

Portanto, pode-se afirmar que esse olhar sobre outra profissão permitiu a reflexõesobre sua profissão e de suas competências enquanto revisora. Tais competências estão representadas no Atributo “*dificuldades não só de escrita, mas de conhecimento de língua, de leitura*” referente ao processo relacional possessivo atributivo “*tenham*” precedido de negação, cujo Portador é “*os autores*”. Ou seja: Andressa reconhece que escrita, língua e leitura são aspectos sobre os quais ela deve ter domínio no exercício da profissão, indicando uma amenização da insegurança sobre seus limites e modos de atuação. Vale sinalizar que esse movimento reflexivo só foi possível pelo trabalho realizado em um contexto real, com demandas reais e clientes reais, tal como postula Schön (2000) a respeito do aprendizado em contextos não ficcionais.

Conforme era previsto para o andamento das tarefas da empresa, seriam realizadas as atividades de trabalho com os novos membros. Entretanto, não foram realizadas as atividades de formação sobre aspectos teóricos de revisão com os membros que ingressaram no início de 2018, o que Andressa reconhece como um erro cometido por ela e seus colegas:

Excerto 11: “(1) A gente **cometeu** um erro em relação aos novos membros, porque (2) a gente acabou não **fazendo** nenhuma formação, assim, especificamente sobre revisão com eles, né. E (3) eles **falam** pra gente que...ah...(4) desde a entrada eles já **começaram a revisar**, mesmo (5) [eles] **sabendo** pouca coisa, sabe?”.

As razões para a não realização de formações podem ser justificadas pela necessidade de pessoal para executar os trabalhos para os quais a empresa estava sendo contratada: os novos membros foram selecionados justamente pelo pouco número de alunos para dar conta de todas as atividades – de administração e de prestação de serviços. Com isso, os membros que ingressaram no início de 2018 ficaram acentuadamente inseguros, em virtude de iniciarem o processo de revisão sem um preparo prévio, como podemos verificar nas orações 4 e 5. Esse evento ratifica a importância que as formações realizadas no primeiro semestre de 2017 tiveram para que os alunos tivessem uma noção inicial sobre o trabalho e a profissão do revisor de textos, como Andressa relatou no Excerto 6. Ou seja: enquanto os membros fundadores foram instruídos sobre as especificidades da profissão e sobre os recursos aos quais recorrer diante das dificuldades, os novos membros não receberam esse preparo. Esse evento é de suma importância para verificarmos que a construção da profissionalidade não depende apenas da prática, mas sim de uma articulação entre teoria e prática (SCHÖN, 2016), além de uma orientação por parte de um instrutor mais experiente que sinalize as possíveis dificuldades do caminho, tal como Fairclough (2016) postula ao propor o método crítico como condição para a realização de uma análise discursiva crítica.

Como forma de contornar esse erro, ficou decidido que as revisões seriam realizadas em duplas, compostas por um membro novo e um membro antigo.

Excerto 12: “(1) Agora nas férias, eu **revisei** outro texto para a Revista da Administração. Daí (2) eu **fiz dupla** com (3) um dos membros que eram novos [...] e (4) eu não **vi** nenhum problema na revisão dele. O que (5) eu **percebi** é que muitas vezes (6) ele **colocava** sugestões...por exemplo: ‘sugiro substituir por tal coisa para adequar o paralelismo’, sabe? (7) E esses comentários...na minha visão...seria melhor que (8) ele **alterasse** diretamente no texto, que não simplesmente **colocasse** como sugestão, comentário, [porque] talvez (9) o autor não **soubesse** exatamente qual (10) que **seria** o problema na escrita dele, sabe?”.

Nesse excerto, verificamos que o método adotado pelo grupo resultou de uma reflexão crítica a partir dos erros de gestão, possibilitando que os membros novos recebessem um acompanhamento e uma orientação mais “de perto” no procedimento de revisão. Isso porque houve a possibilidade de um membro mais experiente trabalhar em conjunto com um membro menos experiente, apontando, mais uma vez, a importância do diálogo entre pares mais e menos experientes (SCHÖN, 2000) e sinalizando a adoção de um método crítico por parte dos empresários juniores para conduzirem as atividades da empresa. Ou seja, ao vivenciarem um evento inesperado, tomaram como base as formações que receberam no início de 2017 e as adaptaram aos anseios dos novos membros (FAIRCLOUGH, 2016).

Com esse método, Andressa reconheceu alguns problemas de execução no trabalho de seu novo colega, como fica evidente nas orações 5 e 6, sinalizando um avanço na construção de sua profissionalidade. Diante disso, ela passa a justificar o porquê de considerar o procedimento como mal executado: sua experiência em dialogar com o autor da Revista da Administração foi um dos subsídios para que ela avaliasse que o método adotado pelo seu colega não fosse o ideal, pois ela tem consciência das possíveis limitações de compreensão do autor – orações 9 e 10 – em relação a termos específicos da área de linguagens, a exemplo do conceito de paralelismo (oração 6). Ademais, a circunstância de ângulo “na minha visão”, da oração 7, representa que Andressa já apresenta um ponto de vista particular sobre a atividade do revisor, o qual foi construído ao longo de suas experiências. Embora Andressa não tenha tido a oportunidade de sinalizar ao seu novo colega outros possíveis caminhos para a realização da tarefa³³, ela demonstra essa vontade, o que evidencia que ela já estava se colocando no papel de instrutora, denotando segurança sobre seus aprendizados.

A partir do erro cometido, a empresa estabeleceu um novo método de trabalho com os membros que ingressaram na metade de 2018:

Excerto 13: “(1) A gente **optou** por (2) **dar** uma formação *antes de* (3) *[a gente]* **colocar** (4) *eles para* **revisar**. (5) Um dos membros do segundo semestre até **tem** experiência com revisão, mas (6) a gente **prefere**...ahm...também **dar** essa formação *antes de* (7) *[a gente]* **colocar** (8) *ele para* **revisar**, porque [...] (9) a gente não **sabe** que *visão sobre revisão* ele **tem** exatamente...(10) às vezes *[a visão]* não **dialoga com o nosso método**, né?”.

Podemos inferir que, como Andressa e seus colegas ainda não haviam experienciado as responsabilidades de acolher novos membros, eles não tinham percebido a falta que o preparo

³³ Em razão de outras atividades acadêmicas com as quais estava envolvido, este membro se desvinculou da empresa antes de receber o feedback de Andressa.

teórico poderia fazer a esses novos membros. Ainda, ao longo de 2017, o grupo foi construindo, em conjunto, uma percepção e um método de trabalho próprio, o que eles só perceberam no momento de supervisionar e orientar o trabalho dos novos membros.

Ainda, Andressa, ao falar sobre um membro com experiência prévia, sinaliza, por meio do processo mental desiderativo “*prefere*” com o Fenômeno “*dar essa formação antes de colocar ele para revisar*”, que ele também deve receber a capacitação, a fim de que tome conhecimento do método de trabalho e das concepções de acordo com as quais as atividades são conduzidas dentro da empresa. Essa atitude demonstra que Andressa e seus colegas começam a assumir uma postura de grupo de trabalho com características e identidade próprias e específicas, tal como ocorre em uma empresa, a qual, ao contratar/selecionar um funcionário, oferece um treinamento para que ele aja de forma condizente com os valores da empresa. A partir desse rearranjo nas atividades, novos resultados foram se apresentando:

Excerto 14: “(1) **Tem** alguns membros (2) que eu **vejo** [que] (3) algumas dúvidas que a gente tinha eles também **têm**... (4) eu também **percebo** que (5) eles estão **tomando certos posicionamentos** que (6) a gente **começou a tomar** depois de entrar na Grámmatos, sabe? Então (7) eu **acho** que (8) esse aprendizado está sendo **transferido** também para os alunos, sabe?”.

Nesse excerto, as orações 7 e 8 são de grande relevância, pois sinalizam que a Grámmatos Jr. vem cumprindo seu propósito de formar novos revisores, além de denotar a autonomia por parte dos alunos no processo e aprender e ensinar: a partir dos conhecimentos construídos e das dúvidas e problemas vivenciados enquanto aprendiz, Andressa teve possibilidade de instruir os novos membros, demonstrando certa autonomia como instrutora para didatizar um conhecimento técnico e um vocabulário específico (SCHÖN, 2000). O que também nos leva a essa interpretação é a capacidade que ela desenvolveu de perceber e reconhecer as dúvidas que alguns dos novos membros apresentam, como evidencia-se nas 1, 2 e 3. Ademais, o erro de não instruir os novos membros gerou uma autocrítica em Andressa, a partir da qual foi formulada uma solução para o problema (Excertos 12 e 13) que subsidiou o desenvolvimento da autonomia dos novos membros, conforme está representado nas orações 5 e 6: tomada de decisões com base nas instruções dentro do espaço da Grámmatos Jr.

A partir das experiências vividas ao longo de um ano e meio na empresa, Andressa passa discorrer sobre seu novo olhar sobre a profissão do revisor de textos:

Excerto 15: “(1) Eu **acho** que (2) a revisão, hoje em dia, é um serviço muito caro. Apesar de (3) [eu] **considerar** essencial, (4) [a revisão] é um serviço muito caro e (5) nem todo mundo consegue **ter** condições de **ter** acesso, e (6) [eu] **acho** que (7) isso

contribui também *para a desvalorização do revisor, né...* Por exemplo, (8) *os jornais geralmente preferem* (9) *pessoas que escrevem e já revisem os seus próprios textos, né...* Então (10) *a figura do revisor já não é mais tão essencial em um jornal*".

Podemos verificar que, ao compararmos o Excerto 1 e o Excerto 15, Andressa apresenta uma mudança discursiva sobre a profissão. Antes de entrar na empresa júnior, ela coadunava com o senso comum em suas percepções; após o trabalho realizado na Grámmatos Jr., seu olhar sai do aspecto micro (gramática) e vai em direção a um aspecto mais amplo: o espaço do serviço de revisão no mercado de trabalho. Na oração 3, nossa participante, por meio do processo mental cognitivo “*considerar*” cujo Fenômeno é “*essencial*”, demonstra consciência da importância da profissão; entretanto, há um obstáculo que ela considera um dos responsáveis pela desvalorização do revisor no mercado de trabalho: o preço, como evidencia-se nas orações 4, 6 e 7. Como exemplo disso, ela aponta o fato de os jornais preferirem contratar redatores que revisem seus próprios textos (Orações 8 e 9), demonstrando compreensão de como a profissão é vista no mercado de trabalho, sinalizando consciência do contexto da profissão no Brasil (seção 4.1.1 desta Dissertação).

Excerto 16: “(1) [eu] **Acho** que (2) a Grámmatos **abriu** muito a minha mente no sentido profissional. Não somente do profissional revisor de textos, mas do mercado de trabalho em geral. [...] (3) A gente sempre **ouve** falar que [...] (3) o revisor **é** desvalorizado, mas (4) eu **percebo** que (5) isso **acontece** com diversos profissionais... (6) [a desvalorização] **é** um problema que se estende a muitas outras áreas. [...] Enfim, né, (6) [eu] **acho** que (7) eu [...] **vejo** muito mais como (8) **é** desigual a questão profissional, né, o contexto que (9) a gente **vive**. [...] (10) Eu **começo a me perguntar** ‘por que é que existem algumas profissões ou alguns cursos que são mais valorizados do que outros?’. [...] E (11) [eu] **acho** [...] que (12) eu **percebi** que (13) cada profissional **vai ter** a sua capacitação [...] e (14) os profissionais, enquanto classe, eles precisam **se unir** para tentar **valorizar** sua profissão”.

Nesse excerto, podemos perceber que, de alguma forma, o trabalho em uma empresa júnior fez com que Andressa construísse um posicionamento crítico em relação ao quadro de desvalorização que está engendrado em nossa sociedade em relação a uma gama de profissões (orações 1 e 2), como evidencia-se no processo mental perceptivo “*percebo*”, cuja parte do Fenômeno encontra-se na oração 6: “*a desvalorização é um problema que se estende a muitas profissões*”.

Em seu relato, ela ainda aponta o fato de, em empresas juniores, haver troca de experiências entre as EJs, assim como o trato com clientes de diversas áreas do conhecimento. Com essa experiência, Andressa mostra um questionamento e um posicionamento crítico sobre a desigualdade que existe entre as profissões no mercado de trabalho, como o Fenômeno “*por*

que é que existem algumas profissões ou alguns cursos que são mais valorizados que outros?” do processo mental cognitivo “começo a me perguntar” comprova. Diante dessa injustiça – conforme seu relato sugere –, Andressa mostra um empoderamento profissional em construção ao dizer que os profissionais precisam se unir pela valorização da profissão (Oração 14), da mesma forma que participar de uma empresa júnior foi uma oportunidade autoconhecimento:

Excerto 17: “(1) Eu **acho** que (2) [a participação na empresa] **melhorou** muito a minha autoestima enquanto estudante de Letras, sabe? [...] (3) A gente **sai** com uma experiência, né. Ainda que nem para tudo tem certificado, mas (4) a experiência a gente **carrega** com a gente. (5) Como eu fui presidente, de certa forma eu **tenho** uma experiência com liderança que (6) [experiência com liderança] **é** algo que eu nunca **imaginei**. [...] Ainda que (7) eu não **funde** a minha própria empresa de revisão, (8) **existe** um momento que (9) a gente precisa **tomar uma atitude de liderança**, tem que **se posicionar**. [...] (10) Hoje eu **sinto** mais segurança para (11) **me posicionar**, porque (12) eu **sei** que (13) algumas pessoas podem me **ouvir**, né, ou que (14) minha opinião realmente pode **fazer diferença**”.

No último excerto de seu relato, Andressa sinaliza a importância da experiência prática para seu amadurecimento profissional, conforme é apontado nas orações 3 e 4. Ainda, retomemos que, no início de seu relato, ela afirmou que a Grámmatos Jr. poderia funcionar como um local de aprendizado sobre uma das possíveis profissões a serem exercidas enquanto bacharel; no entanto, vemos que esse aprendizado se estendeu à sua atuação como aluna do curso de Letras, conforme ela relata na oração 1: sua “*autoestima enquanto estudante de Letras*” desempenha a função lexicogramatical de Beneficiário do processo material “*melhorou*”, cujo Ator é “*a participação em uma empresa júnior*”. Com base em minhas observações junto aos alunos, percebo que Andressa passou a ser mais engajada nas atividades do curso de Bacharelado em Letras, como em eventos, assim como ampliou seu leque de amizades e contatos.

Ademais, como ela demonstra nas orações 5 e 6, o fato de ter assumido a presidência da empresa fez com que ela passasse a ser Portadora de uma “*experiência com liderança*”, algo que, em virtude de sua personalidade tímida, ela não sabia que tinha. Dessa forma, ela mostra-se mais confiante em si mesma para atuar no mercado de trabalho, local onde todos devemos, em algum momento, tomar decisões e demonstrar posicionamento (orações 8 e 9). Portanto, a partir dessa experiência, Andressa desenvolveu, além de um empoderamento profissional, um empoderamento pessoal, tendo em vista que percebeu que sua “*opinião realmente pode fazer diferença*”.

Diante desta análise apresentada, podemos verificar que a adoção de um método crítico (FAIRCLOUGH, 2016) para o desenvolvimento da pesquisa possibilitou evidenciar a mudança

discursiva de Andressa, que, diante de situações-problema que se apresentaram, revisitou seus conhecimentos prévios e os adaptou às novas demandas (SCHÖN, 2000), construindo criticamente sua profissionalidade e empoderando-se enquanto revisora e pessoa. Em suma, podemos afirmar que sua profissionalidade foi sendo por meio de quatro etapas:

- i) Alinhamento à concepção de que a revisão se restringe a normas gramaticais;
- ii) Ampliação do olhar sobre o trabalho de revisão, indo além da gramática;
- iii) Conscientização sobre os conhecimentos específicos do revisor de textos;
- iv) Posicionamento crítico em relação ao mercado de trabalho.

Conforme verificamos no relato de Andressa, *antes-da-ação* a participante (i) apresentava um discurso alinhado à concepção normativa de revisão, ou seja: de que a atividade de revisar textos se restringe à correção de aspectos gramaticais. Com ingresso na Grámmatos Jr., a participante começa a perceber a complexidade da tarefa. Um dos eventos que contribuiu para essa mudança foi a oportunidade de experimentar a prática de revisão, *conhecer-na-ação*, impulsionando uma (ii) ampliação de seu olhar sobre o trabalho, desconstruindo sua percepção prévia que se limitava a aspectos gramatiqueros, tendo percebido que a necessidade de mobilizar seus conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem para o exercício da atividade. Conforme as atividades de revisão foram se desenrolando, Andressa sentiu a necessidade de recorrer ao autor do texto para realizar a negociação de sentidos, momento em que ela (iii) se conscientizou sobre os conhecimentos específicos do profissional de revisão, fruto de um processo de *reflexão-na-ação*: enquanto ela dialogava com autores de outras áreas do conhecimento, passou a perceber que nem sempre seu interlocutor entenderia os termos técnicos do revisor. A partir dessa experiência, Andressa (re)significa a revisão de textos enquanto profissão, deixando de acreditar que é uma atividade a ser exercida caso mais nada dê certo para, a partir de uma *reflexão-crítica-a-partir-da-ação*, (iv) posicionar-se criticamente a respeito do mercado de trabalho e suas relações de poder.

4.2.3 As experiências de Beatriz

Por fim, a terceira participante de pesquisa é a Beatriz, que iniciou as atividades na Grámmatos Jr. ocupando o cargo de Diretora de Projetos e que também estava matriculada no 8º semestre letivo do Curso de Bacharelado em Letras – Português. Diferentemente de Laura e Andressa, Beatriz já havia experienciado a atividade de revisão de textos, mas em um contexto informal de trabalho e sem muitas instruções prévias sobre o procedimento em si. Ela conta

que, em fevereiro de 2016, realizou a revisão de um livro ficcional escrito por três autores; entretanto, a revisão do livro foi realizada em apenas três dias, razão pela qual “o processo envolveu nervosismo”, além de demonstrar carência de conhecimento sobre as dinâmicas da atividade.

Apesar disso, o fato de se tratar de um livro literário fez com que ela se sentisse mais confortável na realização da tarefa, tendo em vista que é o ramo de trabalho que ela pretende seguir profissionalmente. Ao ser questionada sobre as razões para se inscrever no processo seletivo, Beatriz demonstra certa convicção sobre seu futuro profissional:

Excerto 1: “(1) [Eu] **Vejo** a revisão de textos como minha futura profissão, mesmo antes do início das atividades da empresa. (2) A empresa me **ajudou** a **entender** melhor como (3) o processo é **feito** em grupo. (4) Antes da empresa, eu **compreendia** a revisão como um contato entre autor e revisor, uma conversa constante apenas entre ambos. (5) **Hoje**, [eu] **vejo** que (6) a “conversa” também **envolve** outros revisores e quaisquer profissionais que estejam envolvidos. (7) A expectativa **era** (8) [eu] **aprimorar** meus conhecimentos sobre o tema e (9) [eu] **compreender** como (10) o processo **funciona** em equipe”.

Em virtude de sua experiência prévia com o trabalho *freelancer* na revisão do livro, Beatriz já conhecia alguns aspectos da profissão que Andressa e Laura ainda não tinham. A partir da circunstância de tempo “antes da empresa” (Or. 4), Beatriz expõe sua percepção prévia da atividade, a qual, conforme demonstra o Fenômeno “*um contato entre autor e revisor, uma conversa constante apenas entre ambos*” (grifo meu) do processo mental perceptivo “*compreendia*”, já se alinhava a uma concepção interativa de revisão (cf. p. 49 desta Dissertação). No entanto, como o lexema “*apenas*” representa, tal concepção limitava-se à interação entre revisor e autor. Após seu ingresso na empresa, ela foi percebendo uma ampliação no leque de diálogos possíveis durante o trabalho, tal como evidencia o Fenômeno “*que a conversa também envolve outros revisores e quaisquer profissionais que estejam envolvidos*” (Or. 5) do processo mental perceptivo “*vejo*” relacionado à circunstância de tempo “*hoje*”. Segundo Beatriz, um dos eventos que proporcionou esse conhecimento foram as reuniões de formação realizadas no início de 2017, as quais “ajuda[ra]m a pensar em como seria o trabalho numa editora ou mesmo numa empresa de serviços editoriais”.

A partir do conhecimento dessa possibilidade de diálogo, Beatriz sinaliza a expectativa de aprender como, de fato, esse trabalho em equipe funciona (orações 9 e 10), o que é oportunizado com o início das atividades práticas de revisão:

Excerto 2: “(1) A primeira revisão que a gente fez **foi** a da Itep. [...] (2) A gente **fez** [a revisão] em duplas, só que (3) cada uma **fez** [a revisão] da sua maneira. [...] (4) [o

processo] Foi meio que desorganizado, (5) [o processo] foi como (6) a gente foi achando que era, e (7) a gente já tinha tido algumas manhãs de formação”.

Como já discutido na seção 4.1.2 desta Dissertação e como aponta a oração 2, a primeira revisão realizada pelos membros enquanto grupo de trabalho foi em duplas. Entretanto, como representa a oração 3, não havia um método de trabalho estabelecido na Grámmatos Jr. enquanto empresa, pois cada dupla elaborou seu próprio método. Tal evento é identificado por Beatriz como “*meio que desorganizado*” (Or. 3), em virtude da falta de padronização e critérios do serviço prestado. Como resultado, os alunos não ficaram completamente satisfeitos com os trabalhos realizados, além de desconhecem o trabalho desenvolvido pelas demais duplas.

Em relação a isso, Beatriz afirma: “não foi uma boa experiência a gente não ter alguém para fiscalizar as revisões antes de enviar”³⁴. Diante disso, podemos verificar que, embora os alunos já tivessem recebido formações sobre as especificidades do trabalho de revisão em si (Or. 7), a dinâmica de trabalho em equipe foi conhecida apenas na prática. Tendo em vista o insucesso da primeira experiência no tocante à supervisão e à padronização do trabalho, os empresários juniores estabeleceram algumas normas procedimentais para organizar as futuras prestações de serviço em equipe:

Excerto 3: “(1) **Tem** o prazo que a revista ou o cliente pede, e aí, (2) **antes disso**, tem que **enviar** para mim ou para a Andressa...a Laura...dependendo de (3) **quem ficar** responsável para (4) **olhar** todos os textos **antes de mandar**. (5) [o método] **É** meio que revisar a revisão. (6) A gente não vai **olhar** todo o texto. [...] (7) **Geralmente** a gente só **olha** o que foi marcado para (8) [a gente] **ver** se está tudo certo”.

No excerto 3, Beatriz descreve as normas de trabalho desenvolvidas pela empresa, resultado de um trabalho reflexivo realizado conjuntamente pelos alunos, o que sinaliza o início de um amadurecimento a respeito da dinâmica de trabalho em equipe, construído por meio do diálogo com os pares a fim de padronizar os serviços da Grámmatos Jr. enquanto empresa. Ademais, é interessante atentar para o fato de que tais normas foram pensadas em virtude de uma experiência de trabalho frustrada, ou seja: foi ela que possibilitou que os alunos conhecessem suas limitações como grupo e, a partir disso, realizassem uma reflexão-crítica-a-partir-da-ação enquanto empresa.

Como podemos verificar nas orações 1, 2, 3 e 4, o método criado consiste em um membro ficar responsável por examinar o trabalho realizado pelos demais. Para isso, novos prazos para a finalização das revisões são estipulados dentro da empresa (Or. 2) para que seja

³⁴ As formações que realizei nos dias 06 e 16 de outubro de 2017 como *feedback* das revisões realizadas para Itep Jr. ocorreram após a entrega dos materiais revisados aos clientes.

possível atender, com maior qualidade, as demandas solicitadas pelo cliente – o que sinaliza o desenvolvimento de noções sobre gestão empresarial. Ademais, vale destacar que a fiscalização do trabalho tem como foco as alterações realizadas no arquivo (Or. 7), viabilizando uma solução mais rápida para os equívocos de revisão, além de assegurar maior controle de qualidade dos serviços prestados (Or. 8).

A dinâmica do trabalho em equipe também teve impacto no desenvolvimento das revisões individuais, de modo a influenciar a formação individual de Beatriz enquanto revisora de textos. Um evento destacado em seu relato foi a contratação dos serviços da Grámmatos Jr. pela Revista de Administração, cujos artigos “eram completamente diferente do que esta[vam] acostumado[s]”:

Excerto 4: “(1) *Eu revisei dois textos horríveis. [...]* (2) *Eu sei que* (3) *foi bem complicado revisar, porque [...]* (4) *o problema maior eram esses trechos com quase nenhuma clareza, porque* (5) *às vezes eu nem sabia o conteúdo,* (6) *não conheço...e* (7) *[eu] também não estava entendendo o que* (8) *a pessoa queria me dizer. [...]* E aí (9) *eu coloquei aquela dúvida no grupo* e (10) *alguém disse ‘olha, me que parece que é isso’, e aí* (11) *eu [pensei] ‘tá,* (12) *vou colocar isso lá, porque talvez seja isso’.* E daí (13) *eu lembro do resultado que isso deu...que daí* (14) *eu sugeri aquilo* e (15) *a pessoa realmente pegou aquela sugestão* e (16) *[a pessoa] colocou no texto.* (17) *Era aquilo mesmo,* mas (18) *uma interpretação que não foi minha, porque* (19) *esse é o diferencial de trabalhar em grupo, né. Quando eu for trabalhar sozinha,* (20) *eu não vou ter isso”.*

Diante uma experiência nova, como a revisão de textos provenientes de outras áreas do conhecimento, Beatriz se depara com “trechos” Portadores de “quase nenhuma clareza” (Or. 4). Uma complicação para a resolução do problema foi o desconhecimento de conteúdos específicos da área de Administração, como podemos verificar nas orações 5 e 6, o que dificultava a compreensão de uma mensagem que o autor quisesse transmitir com o texto, configurando-se como um dilema que atravessou a rotina das atividades (FAIRCLOUGH, 2016). Perante seu impasse para encontrar uma sugestão de reformulação para os trechos em questão, Beatriz recorre ao diálogo com os pares por meio da postagem no grupo do *Facebook* (Or. 9) (ver Figura 11). Ao compartilhar suas dúvidas, recebe sugestões de colegas com possíveis alternativas para a construção da sugestão a ser feita ao autor, a partir do que ela refletiu a respeito da compatibilidade da sugestão do colega e verificou que poderia fazer sentido, como evidencia o Fenômeno “*tá, vou colocar isso lá porque talvez seja isso*” do processo mental cognitivo “*pensei*” (Or. 11). Dessa forma, aderiu o conselho do colega e o aplicou ao texto. Como resultado, o cliente acatou a sugestão, pois era a resolução necessária para o problema.

A partir dessa experiência, Beatriz reconhece suas limitações na atuação do texto (Or. 18) e passa a refletir sobre os benefícios de se trabalhar em equipe. Ela percebe a importância de haver mais de um olhar sobre o texto em revisão, tendo em vista a ampliação de compreensão que pode haver com a participação de diferentes profissionais, algo com o qual não poderá contar ao trabalhar sem uma equipe de apoio (Or. 19 e 20). Essa experiência foi uma das quais respondeu às suas expectativas iniciais: aprender como funciona o trabalho em equipe.

Ademais, o excerto 4 aponta para outra esfera de relevante importância para o trabalho do revisor: a interação com o autor, tema sobre o qual Beatriz demonstra bastante maturidade:

Excerto 5: “Uma coisa [com] que (1) eu **me preocupo** muito durante a revisão (1) **é** se (2) a pessoa está **entendendo** o que (2) [eu] estou **falando** para ela [...], (3) eu não **gosto** de simplesmente (4) [eu] **alterar** e (5) a pessoa **às vezes** não **entender** o que (6) eu **fiz**. [...] (7) Essa **é** minha maior preocupação, porque justamente (8) [os clientes] **são** pessoas da Administração (9) que [...] provavelmente não **conhecem** nada do que (10) a gente está **fazendo** ali no texto. Então (11) eu **sei** que para eles (12) nada **é** óbvio...”

Conforme mencionado no início desta subseção, anteriormente à sua participação na empresa, Beatriz já apresentava uma concepção interativa de revisão de textos. Entretanto, as atividades desenvolvidas dentro do espaço da Grámmatos Jr. ampliaram seu olhar sobre essa instância dialógica e contribuíram para o amadurecimento do procedimento de diálogo, tal como encontra-se representado no processo mental cognitivo “*me preocupo*” (Or. 1), cujo Fenômeno é “*se a pessoa está entendendo o que eu estou falando para ela*”. Tal reflexão sobre a compreensão do outro pode ter sido impulsionada pelo fato de ela ter trabalhado em textos de clientes de outras áreas de atuação. Com isso, houve o reconhecimento de seus conhecimentos específicos enquanto revisora de textos, como podemos verificar nas orações 5 e 8, as quais representam o motivo de sua preocupação principal durante a execução do trabalho (Or. 7).

Ademais, há uma sinalização de uma reflexão sobre o quanto a profissão e o trabalho do revisor são desconhecidos de pessoas que não atuam na área (Or. 9 e 10). Beatriz tem consciência de que o seu trabalho não é óbvio para outros profissionais (orações 11 e 12), o que a leva a desenvolver métodos próprios de trabalho e diálogo com o autor:

Excerto 6: “Então (1) eu **tento** ao máximo (2) **explicar** o que (3) eu estou **fazendo** [...], mas **é com o intuito de** tentar **ser** um pouco mais profissional [...], (4) **é** mais uma defesa também. [...] Então, em vez de (5) [eu] **ficar** só dizendo que (6) o trecho não **está** claro, (7) **é** melhor dizer por quê. Então (8) eu **digo** ‘esse pedaço da frase não está relacionado com esse aqui’ ou algo como ‘a sintaxe de frase está ou pouco estranha’”.

Por saber que o tipo de serviço que presta não é de amplo conhecimento social, a participante, com a finalidade de ser mais profissional (Or. 3), afirmando-se, portanto, como uma revisora de textos profissional (FAIRCLOUGH, 2016), procura agir da forma mais transparente possível com seus clientes no que diz respeito ao serviço que está sendo realizado, como fica evidente nas orações 1 e 2, cujo diálogo com o autor é representado pelo processo verbal “*explicar*” tendo como Verbiagem “*o que eu estou fazendo*”. Um aspecto que podemos inferir do excerto 6 é que Beatriz se encontra em um estágio de reflexão-crítica-a-partir-da-ação, pois sua capacidade de descrever e explicar ao cliente o trabalho que realiza aponta para um afastamento do objeto em questão, assim como uma organização dos seus procedimentos, representada linguisticamente no momento do diálogo, tornando-se capaz de tornar verbalmente explícito o procedimento do seu trabalho. Ademais, o amadurecimento profissional também se encontra sinalizado em sua preocupação com um possível *feedback* negativo, como podemos ver na oração 4, em que Beatriz identifica seu processo de trabalho como “*uma defesa*”. Ou seja: ela age tendo consciência das consequências e dos impactos sociais de seu trabalho, algo também proporcionado pela empresa júnior. Diante disso, a atitude de explicar o trabalho, fruto de reflexões realizadas com o decorrer das experiências, comprova um a necessidade de um conhecimento especializado, pois

...**saber se expressar de maneira adequada** no momento de sugerir ideias e ajustes para o autor é primordial. [...] É da competência do revisor **perceber e alertar, de maneira apropriada e esclarecedora, sobre esses equívocos**, buscando acrescentar qualidade ao texto, sem que se deixe de respeitar o estilo e as intenções do autor (LEMOS, 2017, p. 141-142, grifos meus).

Como o relato de Beatriz também focaliza aspectos mais voltados ao trabalho em equipe e à gestão empresarial, ela demonstra preocupação com o acolhimento e o treinamento dos membros novos. Conforme já explanado nas seções anteriores, não houve formação para os alunos que ingressaram no início de 2018 antes de eles iniciarem as revisões, uma vez que, conforme Beatriz nos conta, os membros fundadores “não sabiam que podiam dar formações para eles”. No momento em que ela disse isso na entrevista, indaguei se esse “não saber” se referia às instâncias burocráticas e ou à capacidade de ensinar as atividades. Como resposta, ela disse que se referia ao segundo aspecto. Ou seja: Beatriz e seus colegas não se sentiam capazes e seguros para realizar os processos *trainee*. Todavia, com a entrada dos novos membros e as revisões realizadas por eles, o grupo fundador da Grámmatos Jr. tomou conhecimento de suas aptidões enquanto instrutores:

Excerto 7: “(1) *Eles entraram [na empresa] quando vieram os textos da Administração...* (2) *foi quando tudo mudou.* [...] (3) *A gente teve que ver com a prática* que (4) não se deve *deixar* (5) *os membros que acabaram de entrar irem* (6) *revisar* direto, porque [...] (7) *alguns são lá do início do curso*, então (8) *eles não têm conhecimento de muita coisa.* (9) *Eles precisam de um preparo*”.

A entrada dos novos membros foi mais um evento que desencadeou mudanças na dinâmica da empresa, como encontra-se representado na oração circunstancial de tempo “*quando tudo mudou*” (Or. 2). Foi na vivência enquanto membro mais experiente que Beatriz percebeu (“*ver*” Or. 3) a inviabilidade prática de delegar a realização de revisão aos aprendizes (orações 4, 5 e 6). A justificativa para isso é representada nas orações seguintes: o processo relacional atributivo possessivo “*têm*”, da oração 8, precedido de negação, cujo Atributo é “*conhecimento de muita coisa*”, sinaliza que os novatos desconhecem determinadas instâncias importantes para o desempenho das tarefas, a exemplo das normas da ABNT. Por essa razão, Beatriz julga necessário que recebam um preparo sobre a profissão (Or. 9) antes de iniciarem a prática, tal como ela recebeu no início de 2017. Essa falha de gestão também foi sentida pelos novatos:

Excerto 8: “(1) *Para eles tudo aquilo era novo*, aí (2) *eles pegaram o bonde andando* e (3) [*eles*] só *seguiram*. (4) [*eles*] Não *tiveram* nenhuma preparação; inclusive, (5) [*eles*] *falaram em reuniões* que (6) *isso não foi bom*, que (7) *eles se assustaram*. [...] Mas (8) *agora [...], com a prática, eles tiveram um bom aprendizado*, porque (9) *eu olhei as primeiras revisões da administração...*[e] (10) *as segundas estão bem melhores.* [...] (11) *Eu acho que* (12) *as revisões que estão ficando bem melhores, em função da prática e do retorno da prática.* Aí (13) *agora, então, a gente não vai cometer [o mesmo erro]:* (14) *a gente teve que aprender na prática, cometendo um erro,* a (15) [*a gente*] não *cometer* outro”.

Na primeira oração, por meio do Identificador “*novo*”, Beatriz representa o caráter inédito que as atividades da empresa tinham “*para eles*”, os novos membros. Ademais, o fato de eles iniciarem as atividades práticas de revisão sem uma instrução prévia (Or. 4) os atemorizou, chegando a ser comunicado em reuniões, tal como representam a orações 6 e 7, que desempenham a função lexicogramatical de Verbiagem do processo verbal “*falaram*” (Or. 5). Ou seja: assim como os membros fundadores da empresa se sentiram inseguros diante da primeira demanda de revisão, os novos membros também, mas com o agravante de estarem trabalhando sem saber exatamente como proceder, em virtude da falta de um preparo teórico que os situasse nessa atividade profissional (SCHÖN, 2000).

Para contornar a situação, ficou estipulado que as duplas de revisões seriam compostas por um membro mais experiente e um menos experiente, conforme já explanado nos relatos de Laura e Andressa. Do ponto de vista de Beatriz, essa dinâmica foi produtiva, tendo em vista

que a circunstância de meio/modo “*com a prática*” (Or. 8) representa um instrumento que os capacitou a serem Portadores de “*um bom aprendizado*” (Or. 8). Ademais, a circunstância de causa “*em virtude da prática e do retorno da prática*” (Or. 11) sinaliza um alinhamento com a proposta teórica de Schön (2000) no que diz respeito ao papel da convergência entre a prática, a teoria e o *feedback* do instrutor para a construção da profissionalidade do aprendiz.

Ainda, o fato de ela ser capaz de avaliar a melhora do serviço desempenhado (orações 10 e 11) representa seu autoconhecimento enquanto instrutora, desconstruindo a insegurança prévia para tal, o que só foi possível com a prática (Or. 13). Com base nesse aprendizado, estimulado pela manifestação da insegurança por parte dos novatos, novas atitudes foram tomadas para que esses erros não fossem mais cometidos:

Excerto 9: “(1) Agora a gente vai dar uma formação para os novos membros, com aspectos pontuais de revisão, (2) ensinando [como] (3) usar o Word [...], como (4) fazer um comentário, como (5) não fazer um comentário, ou o que (6) tu deve alterar direto no texto, o que (7) tu deve colocar em comentário...essas coisas. (8) A gente vai direcionar eles antes de colocar direto [para revisar], porque (9) isso foi um dos maiores problemas que (10) os novos membros tiveram...(11) eles não sabiam como comentar, o que dava para alterar direito e o que não dava”.

Nesse excerto, nossa participante compartilha os planos elaborados pela empresa no tocante à capacitação dos membros que ingressaram no segundo semestre de 2018. Conforme as orações 3, 4, 5, 6 e 7 sinalizam, ficou estipulado que serão realizadas formações sobre aspectos específicos do procedimento de trabalho do revisor, como representa a recorrência de processos materiais (“*usar*”, “*fazer*”, “*não fazer*”, “*alterar*” e “*colocar*”), a exemplo dos seus limites e métodos de intervenção. A razão disso é representada nas orações 9 e 10: com base nas dificuldades apresentadas pelos membros que entraram no início de 2018, os membros fundadores puderam tomar conhecimento de quais aspectos deveriam ser contemplados nas formações.

Com isso, perceberam que o que já era um procedimento óbvio para eles era completamente desconhecido pelos alunos que estavam chegando. Logo, foi necessário que eles “refleti[ssem] sobre aquilo que já sab[iam] como fazer, tentando tornar explícitos, a si mesmo[s], os procedimentos que desenvolv[iam] espontaneamente” (SCHÖN, 2000, p. 88 – adaptado). Esse movimento os conscientizou de seus papéis de instrutores, levando-os, portanto, à ressignificação de seus conhecimentos na forma de materializar, linguisticamente, novas articulações discursivas sobre a atividade de revisão de textos (GONÇALVES SEGUNDO, 2014).

Com base nas experiências vividas dentro da Grámmatos Jr., Beatriz passa a refletir sobre as contribuições da empresa em sua preparação para uma futura atuação no mercado de trabalho no tocante a diferentes aspectos:

Excerto 10: (1) **Tem** toda essa questão do contato social também, que (2) a gente só **aprende** na prática, não (3) tem como aprender de outra maneira. [...] (4) **Eu** só tinha **revisado** para disciplinas, então [...] (5) essa **foi** a primeira vez que (6) eu **tive** um retorno [...] do autor. [...] (7) **Foi** bem interessante esse retorno, que (8) [esse retorno] **é** uma coisa que (9) eu nunca ia **ter** também sem a empresa. Tipo, (10) **ver** como (11) isso **acontece** na prática, como (12) as pessoas **recebem** o texto e como (13) elas **entendem** as alterações que (14) tu **fez**”.

No excerto 10, a participante de pesquisa evidencia a importância do papel da empresa júnior para que ela conhecesse, como, de fato, ocorre a interação entre o revisor e os demais agentes sociais envolvidos nos processos de revisão e escrita, como evidencia o Existente “*toda essa questão de contato social*” (Or. 1). É destacado o fato de que esse aprendizado foi subsidiado pelo contexto real de atuação profissional, com demandas reais e clientes reais, em contraponto a situações simuladas desenvolvidas pelos professores em sala de aula (Or. 4) (SCHÖN, 2000), o que possibilitou um aprendizado sobre como o seu trabalho é recebido por quem realmente o contrata, tal como verificamos nas orações 5 e 6. Esse retorno real por parte do cliente é identificado por Beatriz como “*bem interessante*” (Or. 7), sobre o qual nossa participante reconhece que não teria conhecimento se não tivesse participado das atividades da empresa júnior. Ou seja: a Grámmatos Jr. lhe possibilitou tomar conhecimento de como proceder com seus futuros clientes no mercado de trabalho, assim como desenvolver seu serviço nesse mercado:

Excerto 11: “(1) A questão da revisão também, a organização do trabalho, o que pode vir, (2) o que pode acontecer de problemas...por exemplo...(3) **da Administração** eu já **sei** algumas coisas (4) que vão **acontecer** muito. (5) Se eu **receber** textos da administração de novo para (6) [eu] **revisar**, (7) eu **sei** as palavras que (8) eles **costumam usar** bastante, (9) eu **sei** os erros que (10) eles **costumam cometer** com bastante frequência, (11) eu **sei** como (12) eles **fazem** as referências no texto – (13) que para nós soa estranho, mas (14) não **é** errado. [...] (15) Se eu tiver que **trabalhar**, (16) não **vai ser** um grande obstáculo para mim”

Outro aspecto sobre o qual Beatriz tomou conhecimento no espaço da empresa júnior diz respeito ao preparo para lidar com as possíveis demandas de trabalho com as quais ela pode se deparar, como sinalizam as orações 1, 2 e 3. Como exemplo concreto desse aprendizado, ela nos traz o caso da Revista de Administração, sobre cujas especificidades ela já demonstra conhecimento, conforme sinaliza-se no Fenômeno “*algumas coisas que vão acontecer muito*”

(orações 3 e 4) do processo mental cognitivo “*sei*” (Or. 3). Ademais, entre as orações 7 e 12, há uma sequência do processo mental cognitivo “*sei*” (orações 7, 9 e 11) cujos Fenômenos são, respectivamente: “*as palavras que eles costumam usar bastante*” (Or. 8); “*os erros que eles costumam cometer com bastante frequência*” (Or. 10); e “*como eles fazem as referências no texto*”. Esses elementos lexicogramaticais destacados representam o que Schön (2000) denomina como *construção de repertório*. É a partir dessa construção que os aprendizes se tornam preparados para saber como agir diante de contextos e demandas já experienciadas ao longo de seu aprendizado, tal como Beatriz demonstra-se preparada para revisar textos da área de Administração (orações 15 e 16), além de se configurar como recursos por meio dos quais foram sendo subsidiados sua mudança discursiva e seu empoderamento profissional (FAIRCLOUGH, 2016).

No que diz respeito à importância de ter conhecimento sobre a gestão e a administração do trabalho em equipe para o mercado de trabalho, Beatriz destaca positivamente o papel da empresa júnior:

Excerto 12: “(1) A gente não **sab[ia]** nada **sobre o funcionamento de uma empresa júnior**, (2) a gente foi **descobrimo na prática**. Então (3) *essa questão de autonomia, de **aprender** a fazer gestão, de (4) **aprender** a dividir setores e atividades...essas coisas...(5) isso **superou** minhas expectativas. Porque (6) eu não **sabia** que (7) [eu] **ia aprender** toda essa questão que (8) depois para o mercado de trabalho é interessante. [...] O fato de (9) eu **ter** um pouco de experiência nisso vai [...] (10) **ser** um diferencial no meu currículo”.*

Do seu ponto de vista, a forma como as empresas juniores encontram-se estruturadas no desenvolvimento de suas atividades oportunizam que o aluno aprenda, na prática (Or. 2), a como realizar a gestão das tarefas, o que proporciona aos empresários juniores um diferencial para o mercado de trabalho (Or. 10). Ademais, Beatriz demonstra que o desenvolvimento de sua profissionalidade abrange noções sobre as especificidades da atividade de revisão de textos no tocante à sua organização e gestão:

Excerto 13: “Por mais que (1) a gente **tenha** uma formação de como fazer gestão [...], (2) a gente vai ter que **adaptar** isso **para a área**. [...] (3) Eu não **tinha** nenhuma noção, e (4) **agora** parece que **está** um pouco mais claro. [...] (5) *Essa questão da gestão **é voltada para a revisão**, (6) [essa questão] **voltada para gerenciar como que é que as revisões vão acontecer, como é que o contrato vai ser estabelecido**. (7) Isso **foi** uma coisa bem diferente que (8) eu nunca **ia saber** se eu não tivesse entrado na empresa”.*

No excerto 13, é interessante observar o grau de amadurecimento no que diz respeito à organização das atividades de revisão de textos de perspectiva organizacional, algo que a

mobilizou a se inscrever no processo seletivo da Grámmatos Jr. (Excerto 1). Na oração 2, por meio de um processo mental, Beatriz sinaliza um exercício a ser feito no campo da gestão de trabalho, o qual só é exequível a partir do momento que se tem consciência de que cada atividade profissional demanda uma estratégia organizacional distinta. Isso sinaliza que Beatriz experienciou a atividade de gestão e, a partir disso, realizou um trabalho cognitivo-reflexivo sobre as demandas que o trabalho de revisão exige em sua organização, como sinalizam os processos relacionais identificativos “*voltada*”, cujos Identificados(não entendi... cujos identificados evidenciam) evidenciam os aspectos para os quais se deve atentar nessa gestão: “*como as revisões vão acontecer, como é que o contrato vai ser estabelecido*”.

Com o relato de Beatriz e seu foco em questões administrativas, podemos verificar que a Grámmatos Jr. tem alcançado um dos principais objetivos previstos na lei 13.267/16, em cujo Art. 5º consta:

III - **estimular o espírito empreendedor** e promover o desenvolvimento técnico, acadêmico, pessoal e profissional de seus membros associados **por meio de contato direto com a realidade do mercado de trabalho**, desenvolvendo atividades de consultoria e de assessoria a empresários e empreendedores, com a orientação de professores e profissionais especializados;

Diante desse quadro, podemos acompanhar a construção da profissionalidade no espaço da Grámmatos Jr. de Beatriz em quatro momentos:

- i) Concepção interativa de revisão, com base em sua experiência prévia;
- ii) Ampliação do leque de interação: trabalho em equipe;
- iii) Interação com clientes de outras áreas do conhecimento: desenvolvimento de estratégias para ter credibilidade em seu trabalho;
- iv) Sistematização dos saberes necessários ao revisor de textos profissional.

Em virtude de sua experiência prévia como revisora *freelancer* de um livro, Beatriz ingressou na empresa júnior com uma perspectiva mais madura se comparado aos demais colegas, a exemplo do alinhamento com (i) a concepção interativa de revisão *antes-da-ação* na Grámmatos Jr. Todavia, o início das atividades da empresa proporcionou que ela passasse a *conhecer-na-ação* uma (ii) ampliação no leque de interações possíveis no andamento de suas tarefas, englobando o diálogo com seus colegas de trabalho, aspecto que ela não sabia que poderia existir. Entretanto, ao se deparar com textos de (iii) autores pertencentes a outras áreas do conhecimento, Beatriz, por meio de uma *reflexão-na-ação*, percebeu a necessidade de agir

de forma técnica e profissional ao explicar ao seu cliente o trabalho que estava realizando, tendo em vista a especificidade dos conhecimentos da área. Esse evento impulsionou uma *reflexão-crítica-a-partir-da-ação* que resultou na (iv) sistematização dos saberes necessários ao revisor de textos profissional, aspecto que seu relato revelou ser norteador para o planejamento do treinamento dos futuros membros, assim como para o planejamento da gestão das atividades desenvolvidas na Grámmatos Jr.

A partir da explanação sobre as experiências individuais de nossas participantes de pesquisa, é possível compreendermos como a construção da profissionalidade se configura de modo geral dentro do espaço de Grámmatos Jr. Olhar para o todo, contexto e texto, bidirecionalmente, permitiu que compreendêssemos, de forma complementar, tanto as experiências das participantes quanto os contextos em que seus discursos foram produzidos, o que subsidiou a identificação das etapas da construção da profissionalidade do revisor de textos no espaço da Grámmatos Jr. A partir desse olhar bidirecional, constatamos que escada da reflexão da construção da profissionalidade do revisor de textos deste contexto apresenta quatro degraus: i) antes-da-ação; ii) conhecer-na-ação; iii) reflexão-na-ação; e iv) reflexão-crítica-a-partir-da-ação. Vale destacar que a escada foi sendo construída – individual e coletivamente – a partir de um olhar crítico-reflexivo que os empresários juniores foram desenvolvendo sobre o seu trabalho.

Embora cada participante tenha um enfoque distinto em seu relato, todas apresentam uma mudança discursiva frente à atividade profissional de revisão de textos no caminho do empoderamento profissional. Isso significa que as percepções dos membros foram se modificando conforme foram experienciando as atividades de desenvolvidas no grupo, o que se evidencia pela recorrência e alternância entre *processos materiais* e *processos mentais* nos discursos de nossas participantes: os materiais representam os momentos de experimentação prática das atividades; ao passo que mentais representam o trabalho cognitivo-reflexivo proveniente do trabalho realizado.

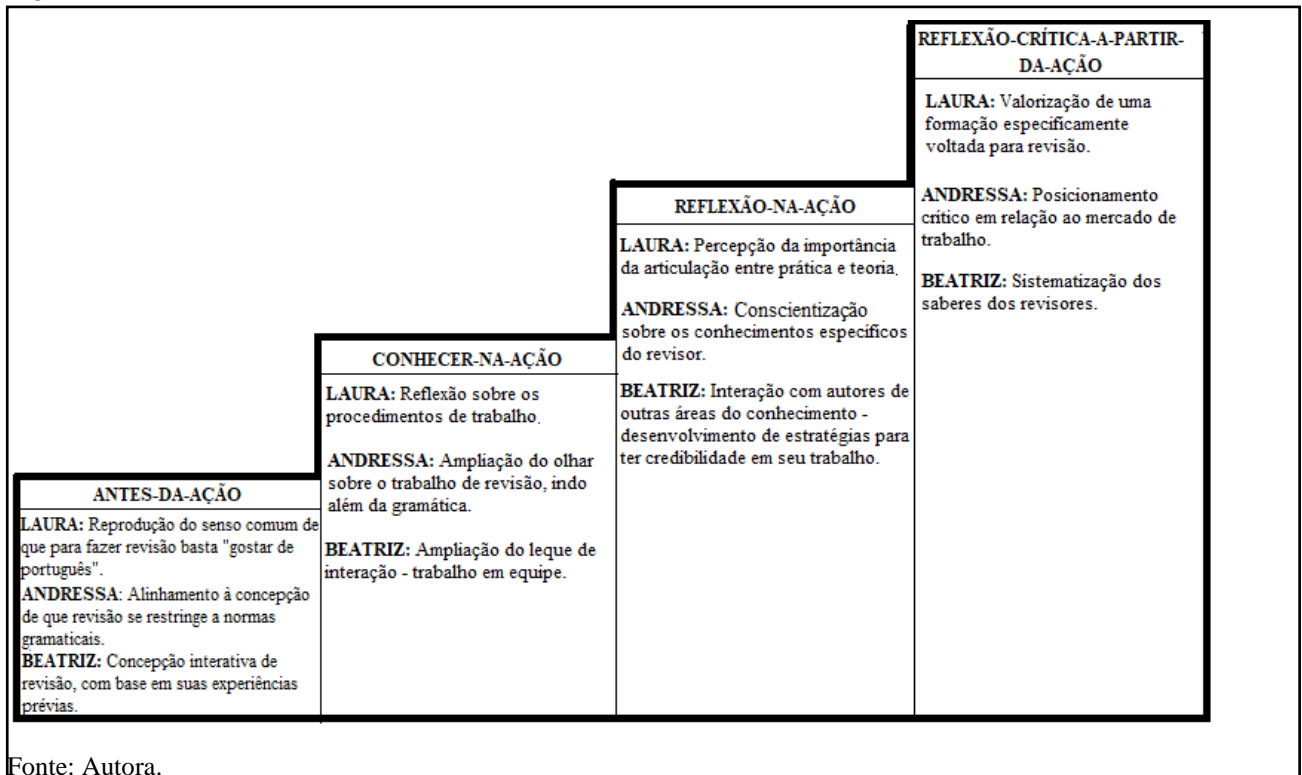
Esse movimento entre prática e reflexão fomenta o movimento de desenvolvimento teórico, pois a partir da prática, os alunos refletem sobre os aspectos teóricos que precisam buscar conhecer melhor, tendo em vista que

...as habilidades [profissionais] derivam da mediação entre teoria e experiência; a perspectiva dos [revisores] vai além [do ambiente de trabalho] para alcançar o contexto social mais amplo da [atuação] [...]; as metodologias de trabalho resultam da troca de experiência com a comunidade [profissional]; outras atividades são valorizadas, tais como a literatura da área ou atividades de formação em serviço (GARCIA et. al., 2005, p. 51 - adaptado).

Assim, os empresários juniores passaram a refletir criticamente sobre a atividade que estavam aprendendo, chegando até mesmo a teorizarem métodos para instruírem sobre o desenvolvimento da tarefa, como ficou evidente nas análises das experiências individuais. Vale destacar que um aspecto que atravessa todos os discursos é a importância do diálogo entre os pares que se encontravam no mesmo contexto de aprendizagem, indo ao encontro da concepção de que “os signos são socialmente motivados, isto é, que há razões sociais para combinar significantes particulares a significados particulares” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 107).

Isso significa que a mudança das representações é expressa por novas combinações semióticas motivadas por novas circunstâncias sociais vividas pelas participantes (GONÇALVES SEGUNDO, 2014), ou seja, por novas experiências com a prática de revisão de textos. De acordo com os dados analisados, essas novas circunstâncias sociais se relacionam a aspectos dos campos da surpresa, da dúvida e do estranhamento diante do que é novo. Isso significa dizer que a mudança das representações/ressignificação das experiências vividas foi subsidiada por dilemas e conflitos profissionais com os quais as participantes se depararam (FAIRCLOUGH, 2016). Diante disso, elas precisaram adaptar os recursos que tinham às novas demandas que se apresentavam, o que foi (e continua) sendo feito por meio do exercício da reflexão crítica sobre a própria prática profissional, (re)construindo a teoria a partir da prática (SCHÖN, 2000). Com isso, os membros determinaram quais seriam suas práticas de trabalho, tendo em vista que *prática* são as maneiras habituais “pelas quais as pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). Sendo assim, na Figura 13, é apresentada a escada da reflexão da Grámmatos Jr., na qual podemos visualizar a sistematização das etapas constituintes da profissionalidade das participantes de pesquisa, além evidenciar que todas passaram pelo processo de mudança discursiva:

Figura 13– Escada da reflexão da Grámmatos Jr.



Ainda, identificamos a implicação que a experiência prática na/da profissão proporcionou às participantes de pesquisa: i) o crescimento pessoal; ii) a autocriticidade no trabalho; e iii) o desenvolvimento de um olhar empreendedor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação relata a realização de uma pesquisa desenvolvida junto a revisores de textos aprendizes em um espaço criado para formar e conscientizar, profissionalmente, futuros revisores de textos: a empresa júnior de revisão de textos Grámmatos Jr. Tomando como ponto de partida os achados de Porto (2016) de que a experiência prática na atividade de revisão de textos parece subsidiar um olhar mais crítico sobre a profissão, buscamos investigar, então, de que forma a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos poderiam contribuir para a construção da profissionalidade de revisores de textos.

Para tanto, tivemos como objetivo principal analisar como os alunos do curso de Bacharelado em Letras – Português se constituíam enquanto revisores de textos no espaço da Grámmatos Jr, além de verificar as etapas que compõem a construção de suas respectivas profissionalidades. Ainda, buscamos verificar uma possível mudança de perspectiva sobre a atividade profissional, assim como descrever cada uma das etapas constituintes da profissionalidade dos nossos participantes de pesquisa.

A fim de melhor compreender os discursos dos participantes, foi realizado um mapeamento dos contextos que atravessam esta pesquisa e seu universo de análise. Em um primeiro momento, foi descrito o contexto de cultura da profissão (Seção 4.1.1), a partir do que foi constatada a presença de um discurso hegemônico que desempodera alunos egressos dos cursos de Letras para atuarem no mercado de trabalho enquanto revisores de textos profissionais. Verificou-se que, em certa medida, esse discurso contribui para a reprodução do senso comum de que a atividade profissional de revisão de textos pode ser desempenhada por qualquer um que tenha facilidade em português, ratificando o pensamento que dispensa uma formação específica em estudos da linguagem.

Em um segundo momento, com base nas observações realizadas junto ao grupo de trabalho e nos documentos da empresa, foi descrito o contexto imediato da pesquisa (Seção 4.2.1) com vistas a compreender as práticas discursivas dos revisores em formação. Ainda, focou-se nas atividades desenvolvidas no universo das empresas juniores, as quais subsidiaram parte do amadurecimento dos participantes em relação ao desenvolvimento de um olhar empreendedor e profissional, a exemplo de oportunizar o trabalho com instâncias burocráticas, de acordo com os moldes de uma empresa.

Os dados linguísticos foram analisados a partir dos instrumentos gerados com base na observação feita junto aos membros da Grámmatos Jr. Tais materiais foram organizados de modo que estabelecessem uma linha do tempo da construção da profissionalidade dos

participantes, a fim de atender o objetivo específico de verificar o “antes” e “depois” da participação na empresa. Os resultados da análise linguística foram representados na escada da reflexão da Grámmatos Jr., a qual é composta pelas seguintes etapas: i) antes-da-ação; ii) conhecer-na-ação; iii) reflexão-na-ação; e iv) reflexão-crítica-a-partir-da-ação.

O foco da análise lexicogramatical recaiu sobre os tipos de processos e circunstâncias presentes nos relatos de nossas participantes, a partir do que se verificou recorrência e alternância entre os *processos materiais* e os *processos mentais*. Os processos materiais remetem aos momentos de experimentação prática da nova atividade, alinhando-se ao campo semântico do fazer, da ação. Já os processos mentais representam os momentos de reflexão, conhecimento e percepção, subsidiados pela experimentação prática da atividade.

Assim, podemos afirmar que a análise linguística dos discursos dos participantes corroborou a hipótese inicial da pesquisa de que a prática é de fundamental importância para a construção da profissionalidade. Ademais, nossa pergunta de pesquisa foi respondida na medida em que se comprovou que os conhecimentos teóricos se articulam aos conhecimentos práticos para a construção da profissionalidade, tendo em vista que a prática impulsiona reflexões críticas acerca da profissão.

Ademais, ao analisarmos a relação bidirecional entre discurso e estrutura social (FAIRCLOUGH, 2016), constata-se que os membros apresentam uma mudança discursiva em relação à profissão, tendo em vista que antes da participação na Grámmatos Jr. as participantes reproduziam discursos ideológicos e hegemônicos em suas práticas discursivas. Entretanto, como resultado desse processo crítico-reflexivo a partir da aprendizagem no espaço da empresa júnior (SCHÖN, 2000), as atividades da empresa passaram por uma reorganização e adaptação às demandas que os alunos foram percebendo, na forma de construir a autonomia de futuros novos membros, dando continuidade a esse projeto no formato de capacitar e empoderar novos revisores aprendizes para um novo posicionamento no mercado de trabalho.

Como principal contribuição teórica e social, a pesquisa proporciona um olhar sobre a forma como os aprendizes sentem a necessidade de uma formação profissional direcionada, carecendo do acompanhamento de um formador que medeie seus processos de aprendizagem. Aponto uma lacuna a ser preenchida por estudos futuros: verificar a percepção de professores do curso de Letras sobre processo de formação profissional dos revisores de textos. Como limitação do trabalho, destaca-se a ausência de uma revisão da literatura específica sobre a temática de revisão de textos.

REFERÊNCIAS

ASSIS BRASIL, A. M.; **Vitimização versus empoderamento: as identidades constituídas no discurso de professores de ensino médio público em formação continuada.** 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

BESSA, M. Perfil dos profissionais que trabalham com revisão de textos no município do Rio de Janeiro. **Cadernos Cespuc**, Belo Horizonte, n. 26, p. 70-102, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P2358-3231.2015n26p71/9246>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 7.858/45 de 13 de agosto de 1945.** Rio de Janeiro, 1945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7858-13-agosto-1945-416560-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. **Lei nº 13.267/16 de 06 de abril de 2016.** Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13267.htm>. Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações.** Brasília, 2002. Disponível em: <<http://cbo.maisemprego.mte.gov.br/cbsite/pages/saibaMais.jsf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BUTT, D. et al. **Using Functional Grammar: an explorer's guide.** 2. ed. Sydney: Macquarie University, 2000.

CABRAL, S. Transitividade e Auto/Representação em um debate político. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, n. 16, v. 1, p. 9-35, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/viewFile/15561/11103>>. Acesso em: 20 out. 2018.

CASTRO, F. B. **A atuação pelo PELC/UFSM e a construção da identidade profissional de egressos do curso de Educação Física Licenciatura.** 2014. 38 f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity.** Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COELHO NETO, Aristides. **Além da revisão: critérios para revisão textual.** 2. ed. Brasília: Editora Senac-DF, 2013.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS EMPRESAS JUNIORES. **e-book Selo EJ.** Brasília: Brasília Empresarial Varig, 2017.

DEJAVITE, F. A.; MARTINS, P. C. O revisor de texto no jornal impresso diário e seu papel na sociedade da informação. **Comunicação e Inovação**, São Caetano do Sul, v. 7, n. 13, p. 22-29, 2006. Disponível em:

<http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/649/495>. Acesso em: 24 abr. 2018.

DEWEY, J. **John Dewey on education: Selected Writings**. Chicago: University of Chicago Press, 1974.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. New York: Longman Inc, 1989.

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Routledge, New York, 2003.

_____. **Discurso e Mudança Social**. 2. ed. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico Funcional em língua portuguesa**. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

GARCIA, M. HYPOLITO, A. VIEIRA, J. et al. As identidades docentes como fabricação de docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

GONÇALVES SEGUNDO, P. R. Linguística Sistêmico-Funcional e Análise de Discurso Crítica: explorando convergências e explorando especificidades. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 1282-1297, 2014. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/523>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27795>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed., London: Arnold, 2014.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Lisboa, EDUCA, 2002.

LEMO, M. E. A regulamentação da profissão de revisor de textos: uma medida social necessária. **Cenários**, Porto Alegre, n. 9, p. 139-151, 2014. Disponível em: <<https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=cenarios&page=article&op=view&path%5B%5D=869&path%5B%5D=552>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. **Fundamentos à prática de revisão de textos**. Porto Alegre: Metamorfose, 2017.

MAGALHÃES, I. Introdução: Análise de Discurso Crítica. **D.E.L.T.A**, São Paulo, Educ, v. 21. p. 1-11, 2005.

_____; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

MALINOVSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MALTA, Luiz Roberto S. S. **Manual do Revisor**. São Paulo: WVC, 2000.

MASUDA, Y. **A sociedade da informação como sociedade pós-industrial**. Rio de Janeiro: Rio, 1982.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na Análise Crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

_____; BALOCCO, A. E. A Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. **Anais do SILEL**, v. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, R. R. F. **Um olhar dialógico sobre a revisão de textos escritos**: entrelaçando dizeres e fazeres. 2007. 171 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/16265/1/RisoleideRFO.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2018

_____. **Revisão de textos**: da teoria à prática. Natal: EDUFRN, 2016.

PAULA JÚNIOR, F. V. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, Sobral, n. 1, v. 1. P. 1-20, 2012.

PORTO, H. **Um olhar crítico sobre a construção do papel social do revisor de textos**. 2016. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharelado em Letras – Português) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

_____; PINTON, F. M., Perspectivas sobre a atividade do revisor de textos na atualidade. **e-scrita**, Nilópolis, v. 7, n. 3, p. 270-284, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/2178/pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. Avaliação e prestígio social do revisor de textos: o ponto de vista dos profissionais. **A Palavrada**, Bragança, n. 12, v. 1, p. 111-123, 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/14spyd2FYyRrCQ3C7xrRqHlvywjxvnr1/view>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

RESENDE, V. M; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Em busca do texto perfeito**. Belo Horizonte: Artigo A, 2016.

ROCHA, P. A. F., Perfil do revisor em carreira pública: conhecimentos, habilidades e desafios. **Cadernos Cespuc**, Belo Horizonte, n. 26, p. 103-119, 2015. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P2358-3231.2015n26p104/9247>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SANTOS JÚNIOR, S. L. **Extensão universitária**: contribuições à formação inicial de professores de Educação Física, 2006, 69 f. Monografia (Especialização em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

SARAMAGO, J. **História do Cerco em Lisboa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, P, et al. **Empresa Júnior na Prática**. Brasília: Kiron, 2012.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: o novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Costa. São Paulo: Artmed, 2000.

VIAN Jr, O. Experiências vividas no planejamento de cursos instrumentais: percursos de transformação numa abordagem heurístico-fenomenológico-hermenêutica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 466-488, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982008000200010>. Acesso em: 30 nov. 2017.

VIEIRA, V.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso (para a) Crítica**: o texto como material de pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título de estudo: A formação crítico-profissional do revisor de textos (GAP: 046121).

Pesquisador(es) responsável(is): Prof. Dra. Francieli Matzembacher Pinton.

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Letras.

Contato: francieli.matzembacher@gmail.com

Telefone e endereço postal completo: (55) 984480193. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3222, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local de coleta de dados: Empresa Jr. de revisão de textos, *Grámmatos Jr.* (GAP: 044795).

Eu Francieli Matzenbacher Pinton, responsável pela pesquisa “A formação crítico-profissional do revisor de textos” (GAP: 046121), o convido a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar de que modo se dá a construção da identidade profissional dos alunos do curso de Bacharelado em Letras – Português enquanto revisores de texto, a fim de verificar como eles se reconhecem profissionalmente nesta atividade. Acreditamos que ela seja importante porque em um estudo prévio (PORTO, 2017 – no prelo), foi realizado um levantamento sobre o porquê de a revisão de textos ser vista como uma atividade secundária e socialmente desvalorizada. Como um dos resultados da pesquisa, vimos que alunos do final do curso de Bacharelado em Letras – Português, prestes a entrarem no mercado de trabalho, apresentavam muita dúvida e insegurança em relação à sua formação profissional enquanto revisores. A partir disso, consideramos importante um estudo que tenha como foco o processo de formação desse profissional, a fim de que possamos contribuir para a realocação da profissão na sociedade, sendo isso realizado pela consolidação da identidade profissional de quem exerce a profissão. Para sua realização será feito o seguinte: uma pesquisa-ação que contempla o acompanhamento, a mediação e o planejamento de encontros de formação na *Grámmatos Jr.*, sob minha responsabilidade e da mestrandia envolvida na pesquisa; diário de campo; e elaboração de questionários semiestruturados Sua participação constará em responder aos questionários semiestruturados e conceder entrevistas semiestruturadas – individuais e coletivas – registradas por meio de gravação de áudio.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos, como o preenchimento do questionário e realização de entrevistas apresentarem riscos mínimos de constrangimento devido à exposição do aluno frente aos pesquisadores. Os benefícios que esperamos com o estudo são que esta pesquisa ofereça subsídios teóricos e metodológicos necessários à formação do revisor de textos em uma perspectiva crítico-reflexiva, sinalizando a importância do investimento nesta formação por parte da universidade.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelo pesquisador, que irá conversar a fim de esclarecer de forma detalhada a importância da participação, bem como as contribuições que esta pesquisa pode vir a trazer para os profissionais da área. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar

participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também poderão ser utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local,

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Prof. Dr. Pablo Nunes Ribeiro, siape 2118123, abaixo assinado, coordenador do projeto de extensão "Formação de revisores de texto" (GAP: 044795) da UFSM e responsável pela empresa júnior "Grámmatos Jr.", autorizo a realização do estudo "A formação crítico-profissional do revisor de textos" (GAP: 046121) a ser conduzido pelos pesquisadores Prof. Dra. Francieli Matzenbacher Pinton (PPGL) e a aluna do curso de Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos (PPGL) Halyne Maria Stefani do Porto.

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e com termo de responsabilidade, previsto no artigo 61 do decreto n. 7.724/2012, assinado pelo requerente.

Santa Maria,

Prof. Dr. Pablo Nunes Ribeiro

Coordenador do Projeto de Extensão "Formação de revisores de texto"

Departamento de Letras Vernáculas

(carimbo)



Prof. Dr. Pablo Nunes Ribeiro
 Coord. Subst. Curso de Bacharelado em Letras
 SIAPE 2118123
 Portaria 081/2016/CAL/UFSM

ANEXO C – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A formação crítico-profissional do revisor de textos			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Francieli Matzenbacher Pinton			
6. CPF: 624.124.500-72		7. Endereço (Rua, n.º): SAFIRA CAMOBI SANTA MARIA RIO GRANDE DO SUL 97110776	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (55) 3286-3769	10. Outro Telefone:
		11. Email: francieli.matzenbacher@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>16</u> / <u>05</u> / <u>2017</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa		13. CNPJ: 95.591.764/0001-05	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (55) 3220-9362		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>MARCUS DE MARTINI</u>		CPF: <u>953703820-34</u>	
Cargo/Função: <u>CHEFE DE DEPTO. (DLV)</u>		 Prof. Dr. Marcus De Martini Chefe do DLV/CAL/UFSCar SIAPE 3488727	
Data: <u>16</u> / <u>05</u> / <u>2017</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO D – EDITAL 001/2017 PARA SELEÇÃO DE NOVOS MEMBROS DA GRÁMMATOS JR.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
CURSO DE BACHARELADO EM LETRAS
GRÁMMATOS JÚNIOR**



EDITAL Nº 001/2017

EDITAL DE SELEÇÃO DE BOLSISTAS VOLUNTÁRIOS PARA O PROJETO DE EXTENSÃO “GRÁMMATOS JÚNIOR”

A empresa júnior “**Grámmatos Júnior**” (GAP/CAL 044795) da Universidade Federal de Santa Maria torna público o Edital para seleção de acadêmicos do **Curso de Letras – Bacharelado** para participação como bolsistas voluntários do projeto, de acordo com a Resolução 016/2011.

1. OBJETO

O presente Edital tem por objeto regulamentar a seleção de acadêmicos do **Curso de Letras – Bacharelado** da Universidade Federal de Santa Maria que atuarão como bolsistas voluntários junto ao Projeto de Extensão “**Grámmatos Júnior**” (GAP/CAL 044795).

2. CRONOGRAMA

2.1	Lançamento do Edital	27 de novembro de 2017
2.2	Período para a inscrição dos candidatos	27 de novembro até dia 7 de dezembro de 2017
2.3	Análise de documentos	11 de dezembro 2017
2.4	Divulgação dos candidatos selecionados para realização da prova e entrevista	12 de dezembro de 2017
2.5	Provas	13 de dezembro 2017
2.6	Entrevistas	14 de dezembro 2017
2.7	Divulgação dos resultados provisórios	18 de dezembro de 2017
2.8	Período de recursos	19 de dezembro de 2017
2.9	Divulgação dos resultados finais	20 de dezembro de 2017
2.10	Início do período de atividades	01 de março de 2018

3. NÚMERO DE VAGAS E PERÍODO DE ATIVIDADES

- 3.1 Serão concedidas **5 (cinco) vagas** para acadêmicos voluntários no projeto.
3.2 O período de atividades é por tempo indeterminado.

4. REQUISITOS

- 4.1 Estar regularmente matriculado no Curso de Letras – Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria.

4.2 Ter os dados pessoais atualizados (e-mail e telefone) no DERCA, no Portal do Aluno e na plataforma Lattes.

5. DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA PARA A INSCRIÇÃO

- 5.1 Currículo Lattes atualizado, com a comprovação referente às atividades registradas.
- 5.2 Histórico escolar simplificado do curso de graduação em Letras - Bacharelado na UFSM.
- 5.3 Comprovante de matrícula curso de graduação em Letras - Bacharelado na UFSM.

6. INSCRIÇÕES

6.1 A ficha de inscrição (ANEXO 1) deve ser preenchida, assinada e entregue, juntamente com a documentação descrita no item 5, conforme segue:

- a) Dia(s): 27/11/2017 a 07/12/17
- b) Coordenação do Bacharelado – Prédio 40A
- c) Horário: segunda-feira a sexta-feira, das 09 às 11h30 e das 14h às 16h30.

7. DO PROCESSO SELETIVO

7.1 O processo seletivo dos bolsistas voluntários ficará a cargo da Comissão de Seleção da empresa Grámmatos Júnior e do Coordenador do Projeto de Extensão “Grámmatos Júnior”.

7.2. O processo seletivo será composto de três fases:

- a) A 1ª (primeira) fase da seleção se dará pela análise do **currículo Lattes** (com cópias dos comprovantes) e do **histórico do curso**. Conforme os critérios estabelecidos no Anexo 2 deste Edital, a nota máxima da primeira fase se limita a 100 pontos.
- b) A 2ª (segunda) fase da seleção se constituirá por uma **prova escrita**. Conforme os critérios estabelecidos no Anexo 2 deste Edital, a nota máxima da segunda fase se limita a 100 pontos.
- c) A 3ª (terceira) fase da seleção será constituída por **entrevista** com a Comissão de Seleção, que tratará de conhecimentos e experiências do candidato sobre revisão de textos e disponibilidade de tempo para participar das atividades do referido projeto. Conforme os critérios estabelecidos no Anexo 2 deste Edital, a nota máxima da terceira fase se limita a 100 pontos.

7.3 A nota final do candidato deverá ser calculada pela seguinte fórmula:

NOTA FINAL = NOTA DA PRIMEIRA FASE + NOTA DA SEGUNDA FASE + NOTA DA TERCEIRA FASE DIVIDIDAS POR 3 = MÉDIA FINAL.

7.4 Os candidatos serão classificados em ordem decrescente da Nota Final.

7.5 Os candidatos classificados serão convocados a uma reunião com os membros da Grámmatos Jr. e com o Coordenador do Projeto de Extensão, em data a ser definida, para elaboração do Plano de Atividades a ser executado pelo bolsista voluntário.

8. LOCAL DA PROVA E ENTREVISTA

8.1 A prova será realizada no dia 13/12/2017, a partir das 09h00, na sala 2317 do Prédio 40A.

8.2 A entrevista será realizada no dia 14/12/2017, a partir das 9h00, na sala 2317 do Prédio 40A.

9. INTERPOSIÇÃO DE RECURSOS

9.1 Será admitido recurso quanto ao resultado provisório deste Edital.

9.2 Os recursos deverão ser interpostos, por escrito, no dia 19 de dezembro de 2017, na sala da coordenação do Bacharelado – prédio 40A da UFSM, das 9h às 11h30 e das 14h às 16h30, sob os cuidados do Coordenador do projeto.

9.3 Serão desconsiderados os recursos interpostos fora do prazo estipulado no item 9.2.

10. DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS E CLASSIFICAÇÃO

10.1 Os resultados serão divulgados no mural da Coordenação do Curso de Letras e nas mídias sociais da Grámmatos Júnior. Os candidatos também serão informados por e-mail.

10.2 A seleção dos bolsistas voluntários é prerrogativa da comissão de seleção do projeto e será de sua inteira responsabilidade.

11. DISPOSIÇÕES FINAIS

11.1 O bolsista poderá ser desligado de sua função, a qualquer tempo, segundo o regimento interno da empresa:

- a) por proposta do coordenador ou por decisão dos membros da diretoria executiva da Grámmatos Júnior, desde que justificada por escrito;
- b) por solicitação do próprio bolsista, por escrito.

11.2 Os casos omissos serão apreciados pela Comissão de Seleção, em conformidade com a legislação vigente referente ao Programa Institucional de Voluntário Acadêmico da UFSM.

Santa Maria/RS, 27 de novembro de 2017.

Prof. Dr. Pablo Nunes Ribeiro
Coordenador do Projeto de Extensão
“Grámmatos Júnior”



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
CURSO DE BACHARELADO EM LETRAS
GRÁMMATOS JÚNIOR**



**SELEÇÃO DE BOLSISTAS PARA O PROJETO DE EXTENSÃO
“GRÁMMATOS JÚNIOR”**

EDITAL 001/2017 – FICHA DE INSCRIÇÃO

Nome completo: _____

Curso: _____

Semestre no curso: _____ N° da matrícula: _____

RG: _____ CPF: _____

Endereço: _____ Data de nascimento: / /

E-mail: _____ Telefone(s) para contato: _____

Data da inscrição: / /2017

ATENÇÃO:

A PROVA será realizada no dia **13/12/2017**, a partir das **09h00**, na sala **2317** do Prédio 40A.

A ENTREVISTA será realizada no dia **14/12/2017**, a partir das **9h00**, na sala **2317** do Prédio 40A

Assinatura

Tabela de Pontuação: 1ª Fase de Seleção (Análise da documentação)

Critérios	Máximo de pontos permitidos no critério	Total
Desempenho acadêmico nas disciplinas cursadas	20	
Experiência em atividades de revisão de textos	15	
Participação em Projeto de Extensão na UFSM	10	
Participação em Projeto de Pesquisa na UFSM	15	
Publicação de trabalhos completos em periódicos ou anais de eventos	15	
Apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos	15	
Participação como ouvinte em eventos acadêmicos relacionados a pesquisa ou extensão	10	

Tabela de Pontuação: 2ª Fase de Seleção (Prova)

Crítérios	Máximo de pontos permitidos no critério	Total
Coesão e coerência do texto produzido	30	
Adequação da revisão do texto e das marcações	40	
Coerência dos comentários justificando as alterações no texto	30	

Tabela de Pontuação: 3ª Fase de Seleção (Entrevista)

Crítérios	Máximo de pontos permitidos no critério	Total
Descrição da experiência acadêmica e de eventuais atividades de revisão de textos	40	
Possibilidade de dedicação às atividades do projeto	40	
Coerência das respostas aos questionamentos	20	

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Prezado(a) aluno(a), estamos realizando uma pesquisa de mestrado, vinculada ao projeto “Descrição e análise crítica da atividade do revisor de textos – da correção à interação (GAP 039427) e à linha de pesquisa “Linguagem no Contexto Social” do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Com esta pesquisa, buscamos compreender de que forma se dá a construção da identidade profissional dos alunos do curso de Bacharelado em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa enquanto revisores de textos, a fim de identificar como eles se reconhecem profissionalmente nesta atividade. A partir deste estudo, pretendemos colaborar para a formação profissional de revisores de textos dentro do curso, almejando o reconhecimento social e profissional desses profissionais. Para o desenvolvimento da citada pesquisa, solicitamos sua contribuição por meio do preenchimento do questionário que segue:

Eu estou cursando o _____ semestre do curso de Bacharelado em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

1 – Você já havia tido contato com a revisão de textos? () Sim () Não.

2 – Caso sua resposta à pergunta anterior tenha sido Sim, onde, quando e como foi esse contato? Continuou mantendo? Por quê?

3 – Quais fatores te levaram/motivaram a se inscrever no processo seletivo da empresa júnior de revisão de textos?

4 – Antes do início das atividades da *Grámmatos Jr.*, como você compreendia a revisão de textos e quais eram suas expectativas em participar da empresa?

5 – Até o momento, de que maneira as atividades na *Grámmatos Jr.* têm contribuído para sua compreensão sobre a revisão de textos? Quais atividades e dinâmicas você destaca? Por quê?

6 – Tendo em vista o que você aprendeu até o momento, quais são suas expectativas para os próximos passos na *Grámmatos Jr.*?

APÊNDICE B – RELATO DE EXPERIÊNCIA

1'' PROFESSOR: Contem como foi esse primeiro contato com a revisão da Itep. Conversei com a P1, mas vocês não me contaram nada ainda. Todo mundo revisou?

16'' P1: Acho que o P7 não.

17'' PROFESSOR: Tá, mas todo mundo que tá aqui... vocês revisaram? Como vocês fizeram a dinâmica de revisão? ... Um só revisou? Dois revisaram o mesmo texto? Como é que foi?

31'' P6: Acho que todas as revisões foram feitas em dupla.

33'' PROFESSOR: Em dupla?

34'' P6: Aham... aí um olhava primeiro e aí passava por uma segunda revisão.

40'' PROFESSOR: Tá, mas esse primeiro já fazia uma revisão e alterações no texto e depois o segundo fazia uma espécie de conferência?

48'' P6: É... seria nesse sentido, porque a primeira revisão ela é feita... pelo menos essa que eu fiz né... foi feita assim, a primeira revisão já fazer valendo.

57'' P1: No caso, eu e P3 fizemos a revisão as duas ao mesmo tempo, a gente achou melhor porque a gente ia e... a gente não tinha muita certeza...então...

1'06'' PROFESSOR: Interessante! Vocês sentaram juntas pra revisar mesmo?

1'09'' P1: É, a gente fez pelo whatsapp.

(Risos)

1'14'' PROFESSOR: Juntas e virtualmente (risos)

1'15'' P3: A gente discutia conforme ia fazendo.

1'18'' P2: Eu e a P5 fizemos, tipo, cada uma fez um pouco depois a gente se juntava e via o que cada uma colocava e a gente tinha uma ideia do que tá certo e do que não tá (inaudível: barulho de avião).

1'28'' PROFESSOR: Interessante! E como é que vocês acham que funcionou essa primeira [revisão] que vocês fizeram juntas pelo whatsapp? Funcionou bem ou teve...assim...algum problema?

1'36'' P1: Eu acho que funcionou bem, até...hã...por a gente tá começando eu acho que ajudou bastante..

1'41'' PROFESSOR: É... é o tipo de estratégia que vocês podem usar, né, depois pra revisão. Eu sei que com o aumento do trabalho, digamos assim, fica mais difícil de fazer todas juntas, mas sempre que possível eu acharia interessante discutir.

1'54'' P3: Até o último texto a gente fez uma de cada vez, não foi?

1'56'' P1: Aham.

1'58'' PROFESSOR: E foi melhor? Foi pior?

2'01'' P3: Não... eu...por mim... eu gostei dos dois jeitos que a gente fez...é...mas, o primeiro texto que a gente corrigiu ele era imenso, ele tinha 55 páginas eu acho...

2'11'' PROFESSOR: Nossa...!

2'12'' P3: Então, eu achei que ficou melhor a gente fazendo juntas, porque a gente, por exemplo, conversava e tal “tamo em tal página”, aí a gente vai lendo o parágrafo e fala “tu achou alguma coisa diferente nesse parágrafo?”, aí a gente ia comentando e tal. Então eu achei que, como foi nossa primeira revisão, de certa forma ajudou a gente a praticar pra procurar o que teria que ser revisado. Então eu gostei tanto de um quanto do outro, por ser a primeira revisão eu achei que foi bom a gente ter feito juntas.

2'39'' PROFESSOR: Ótimo! A P1 tirava as dúvidas comigo de vez em quando. Eram dúvidas só tuas ou de outras que discutiram?

2'46'' P1: De nós duas...

2'48'' PROFESSOR: De vocês duas?

2'51'' P3: É...a questão de tipo...o verbo tramitar. Apareceu esses dias de novo na aula da Sara.

2'52'' PROFESSOR: Aham... ah, isso é muito comum...o uso equivocado desse verbo. E vocês [PARA P5 E P2] acharam que funcionou bem a dinâmica que vocês [fizeram]?

3'03'' P5: Eu gostei bastante porque primeiro a gente corrigiu separadas e aí a gente se encontrou e comparou os dois textos.

3'12'' PROFESSOR: Ah! Vocês fizeram revisão separadamente do mesmo trecho...

3'16'' P5: É.

3'17'' PROFESSOR: Duas revisões paralelas assim...e depois foi uma comparação? Ah..interessante...

3'21'' P5: Aí eu percebi que ela tinha perce...que ela tinha...revisado várias coisas que passaram...assim...

3'26'' PROFESSOR: Aham...

3'27'' P5: E só depois que eu vi que ela corrigiu ali que eu vi “bah, verdade!”.

3'30'' PROFESSOR: Interessante...

3'31'' P2: Eu também percebi no texto dela coisas que eu não via...

3'33'' PROFESSOR: Aham...

3'34'' P2: ...e às vezes ela via.

3'34'' P5: É.

3'35'' PROFESSOR: Sim, vocês se complementaram as duas revisões. Vocês [PARA P6 E P4] não fizeram assim, pelo que tu falou: primeiro um olhou e depois o outro, digamos assim, revisou a revisão.

3'44'' P4: É, porque o nosso manual era bem...tinha muita imagem e era bem...tipo...muito pouco texto, então a gente não...eu não sei...eu não tive uma preocupação assim...hã...muito quanto a isso...por causa do...

3'57'' PROFESSOR: Aham...

3'58'' P4: Porque a maioria das páginas eram imagem e uma frase assim..., porque era passos.

4'05'' PROFESSOR: Sim..

4'06'' P4: E aí eu fiz a primeira revisão, em PDF, com comentários, e depois eu passei pro P6 a minha revisão.

4'13'' PROFESSOR: Interessante...Eu achei interessante a dinâmica de...de todos vocês, mas a que vocês [REFERINDO-SE A P5 E P2] escolheram pra esse período inicial acho que é bacana pra justamente começar a observar o que que um revisa no texto, outro foco que tu deu às vezes, né...ou às vezes como vocês escolheram reformular algum período...certamente vai ser diferente do outro revisor, né? Talvez quando um faz uma revisão, quando tu for fazer a revisão, tu vai ficar muito focado no que o outro já olhou. Né? Como elas fizeram, aí deixa bem livre mesmo como cada um fazer uma revisão individualmente, né. Eu acho que talvez o mais viável pra depois, no trabalho, seja isso que vocês escolheram, né, porque se todo mundo ficar fazendo, vai ser uma revisão dupla de todos os textos, né. Eu acho que é uma prática viável pra esse período que a gente ainda tá em treinamento e...e início desse trabalho, né.

5'09'' P3: É que são textos longos, né...Daí a gente vai...

5'12'' PROFESSOR: Sim! Mas o de vocês era, por exemplo. Se vocês fossem fazer uma revisão de 50 e poucas páginas em dupla, né... e depois comparar, é muito pouco prático, né. Mas não deixa de ser interessante pra...pra discutir...justamente...pra discutir a revisão muito mais do que pra tornar...pra tornar mais prático o processo de revisão, né.

Mas então foi positiva pra vocês a experiência com a Itep, ou vocês acharam que foi muito texto, muito pouco prazo...Como é que foi o prazo?

5'46'' P1: Eu acho que em questão de prazo foi tudo tranquilo eu acho, né? Não sei, eu e a P3 a gente pegou o texto maior assim...e a gente achou que ia conseguir revisar rápido, mas a gente demorou um pouquinho mais, mas tava dentro do prazo, sabe? Tanto que era pra entregar...hã...na sexta...acho que na quinta né, que tu fez a revisão final...

6'06'' P3: É...eu fiz meio que uma segunda revisão..

6'09'' PROFESSOR: Uma leitura final...

6'09'' P3: É...fui ver se não tinha passado nada e fui ver nossos comentários também assim...Porque eu fiquei com um pouco de receio de eu corrigir alguma coisa, mas aí eu ter feito o comentário de uma maneira estranha ou que não desse pra entender.

6'23'' P1: É que o pessoal da Itep pediu não só uma correção mas uma explicação também, né.

6'28'' PROFESSOR: Sim...Tá, e como é que vocês procederam com a discussão...com os autores dos textos? Vocês tiveram uma reunião, só se falaram por e-mail, como é que vocês fizeram?

6'41'' P3: A gente não conversou...

6'42'' P1: Eu e a P3...

6'43'' PROFESSOR: Não conversaram pessoalmente com eles. Vocês enviaram o arquivo comentado ou já corrigido? Como foi?

6'49'' P1: Comentado. Era PDF. Aí só tinha como comentar.

6'53'' PROFESSOR: Ah, entendi.

6'54'' P3: Eles pediram...

6'55'' PROFESSOR: Tá, mas aí como é que vocês faziam pra fazer as alterações no texto? Era tudo sugestão no meio do comentário?

7'02'' TODOS OS ALUNOS: Sim/Aham.

7'03'' P4: É, quando tinha alguma coisa...

7'04'' PROFESSOR: Isso não foi muito demorado? Tipo digitar ali no comentário toda a frase...

7'08'' P4: Mais demorado que o word, né...

7'11'' PROFESSOR: Não, isso é uma coisa...eu acho que vocês precisam exigir que seja um arquivo editável.

7'16'' P1: A gente conversou com eles e eles não mandam no arquivo word porque daí desformata e tudo e tal.

7'22'' PROFESSOR: Bom, mas é que o processo de formatação tem que ser posterior à revisão.

7'25'' EU: É.

7'25'' P1: A gente pensou...tipo...em revisão com PDF cobrar mais quando acontecer isso, justamente porque a revisão é mais puxada...

7'32'' PROFESSOR: Se for só essa opção, cobrar mais, mas...hã...ou eles podem enviar pra vocês os dois.

7'40'' EU: Porque, mesmo que desformate, depois que eles receberem o PDF eles vão ter que mexer no word...

7'46'' PROFESSOR: Eles vão ter que mexer...

7'47'' EU: ...vão ter que formatar...vai ser trabalho duplo pra todo mundo.

7'50'' PROFESSOR: Trabalho duplo pra todo mundo! Então assim ó...eles...hã...você podem pedir, digamos, que eles enviem o arquivo em word, vocês fazem as alterações, depois eles mexem no arquivo, eles pegam as alterações de vocês e alteram no texto com a formatação que eles querem.

8'04'' EU: Até é bem importante isso porque é se posicionar: “nosso trabalho é assim...”

8'09'' PROFESSOR: É...

8'10'' EU: ...,então a gente recebe o arquivo assim, porque a gente trabalha assim”. Porque depois...eu trabalho assim: primeiro eu faço a revisão e depois faço a formatação, porque vai alterar página, vai alterar tudo!

8'24'' PROFESSOR: É isso, mas até que talvez seja também uma outra experiência deles. Vocês têm que na verdade...hã...discutir com eles que o processo de finalização do texto, a formatação final, é o último passo desse processo. Toda revisão tem que ser feita, por mais que eles queiram acelerar isso (eles devem ter os moldes talvez, desses projetos)...hã...é muito complicado fazer a revisão em um arquivo fechado. O trabalho de vocês é imenso mesmo de digitação no texto, então alterações que vocês podem fazer com aquele marcador de revisão que nós vimos, né...do word, ou algo assim, comentários no word, tudo isso ficaria muito mais facilitado, né. Então essa conversa vocês têm que ter. Eles ficaram com alguma data para enviar novos textos?

9'11'' P1: Eles não enviaram mais.

9'12'' PROFESSOR: Aham...É que porque acho que é em ciclos, né, de quando eles tão terminando de fazer os projetos, né? Não é?...

9'20'' P1: Eu não sei bem como funciona...

9'20'' PROFESSOR: ...durante todo o semestre...É, pelo que ela me falou, quando eu tive a reunião com ela, ela disse que ia ter assim: muitos textos pra revisar em períodos bem específicos, que eles fazem todo o projeto. Tipo, agora, eles implementam esses projetos que eles fizeram, depois vai ter o início de novo dos projetos e aí vai ter mais texto. Então a gente precisa conversar com eles...se vocês quiserem até me chamar pra tá junto numa reunião com a...a...a presidente da Itep, a gente pode conversar sobre isso, né.

Mas...hã...você chegaram daí a...a anotar questões, assim, de problemas recorrentes que vocês encontraram? Ou não tiveram essa preocupação?

10'04'' P1: Muita repetição que demanda nosso tempo de fazer sugestão pra troca de outras palavras, outras frases, outras maneiras de dizer.

10'13'' PROFESSOR: Sim...

10'13'' P4: E isso é bastante maçante, né... E também...mas...deu pra perceber que em certas partes do texto era uma pessoa que escrevia e em outra parte era outra pessoa que escrevia. Então tava bem diferente a escrita.

10'25'' PROFESSOR: Problema de estilo...

10'26'' P4: É.

10'26'' PROFESSOR: Isso é interessante. A questão da coesão, assim, de repetições, como buscar os anafóricos, os sinônimos, isso é uma discussão interessante de fazer em formação também.

10'40'' P4: Então, a gente...eu ficava meio assim...eu não sabia se esse era o meu trabalho ou se não era trabalho do próprio escritor do texto pensar tudo isso...

10'48'' PROFESSOR: Sim...

10'49'' P4: ...como que ele vai...hã...referenciar e evitar repetição. Mas, de qualquer maneira, eu fui sugerindo assim...

10'55'' PROFESSOR: É um trabalho também do revisor...

10'57'' P1: A gente também viu muita...

10'57'' PROFESSOR: ...tu precisa indicar isso, mesmo que tu não reescreva pra ele.

11'00'' P1: ...muita repetição de termo mesmo. E até na...quando a gente sugeriu alguma reescrita, às vezes ficava completamente diferente do estilo do autor, sabe?

11'11'' PROFESSOR: Uhum...

11'12'' P1: Não sei, me incomodava um pouco.

11'13'' PROFESSOR: Sim.

11'14'' P1: Só que não tinha como escrever de outra maneira, sem repetir o termo, sabe?

11'18'' PROFESSOR: É interessante porque essa discussão...ela tá ligada também com a questão da terminologia. Porque às vezes a gente tem que discutir com....com....com o autor. Por isso que eu acho que é importante às vezes a reunião com eles, assim, se encontrar com eles, seja por Skype, sei lá...ou uma reunião mesmo, pra discutir que termos eu posso alterar...se há sinônimos praqueles termos, porque às vezes não tem, é o mesmo termo, ele tem que ser repetido mesmo...isso ocorre em revisor de textos específico. Mas assim...normalmente é problema de coesão do texto mesmo, que daria pra ser resolvido mesmo...hã...com uma construção diferente, uso nominal da forma (não precisa ser sempre o termo), um teor resumido, uma sigla pro termo, coisas assim né...Tem que achar sinônimos praqueles termos. Esse é um ponto que a gente pode discutir...vou anotar como uma sugestão.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Em relação a esse período na Grámmatos Jr., quais foram os diferentes momentos experienciados em relação à revisão?

2. Em relação às primeiras revisões que vocês realizaram: Com base em que (ou quem) vocês revisaram? Primeiro imitaram os outros? Que aspecto orientou vocês?

3. Excerto para exemplificar: “Recentemente, por exemplo, construí um portão de estacas de madeira e correias. Eu havia feito um desenho e pensado sobre as dimensões que queria, mas não havia avaliado o problema de como manter firme o formato quadrado da estrutura. À medida que comecei a pregar as correias às estacas, notei uma oscilação. Eu sabia que a estrutura ia tornar-se rígida quando eu pregasse uma peça em diagonal, mas como poderia ter certeza de que ela formaria um quadrado? Veio-me à mente uma vaga lembrança a respeito das diagonais: em um retângulo, as diagonais são iguais. Peguei um metro de madeira, com a intenção de medir as diagonais, mas percebi que não poderia usá-lo sem mover a estrutura. Ocorreu-me usar um pedaço de corda. Então, notei que, para medir as diagonais, eu precisava da exata localização de cada canto. Depois de várias tentativas, descobri que poderia localizar o ponto central de cada canto traçando diagonais ali (ver ilustração). Coloquei um prego em cada um dos quatro pontos centrais e usei os pregos como apoio para a corda usada para medir. Levei vários minutos para entender como ajustar a estrutura de forma a corrigir os erros que detectei pela medição. E, quando obtive diagonais iguais, preguei um pedaço de corda para manter a estrutura imóvel.

Tomando como base este relato do aprendiz de carpinteiro, você se lembra de ter passado por uma situação parecida enquanto fazia uma revisão para a Grámmatos Jr.? Uma situação na qual você se deparou com um elemento surpresa e não sabia como resolver. Se sim, você se lembra quais passos você decidiu tomar para sair dessa situação com o problema resolvido? Gostaria que você narrasse essa experiência.

4. Como o seu olhar sobre a atividade de revisão foi se transformando com o passar do tempo na Grámmatos Jr.? Quais atividades desenvolvidas no grupo você destaca? Qual foi/é a importância da prática nesse processo?

5. E como foi o processo de orientar os novos membros da Grámmatos Jr. em relação ao trabalho de revisão? Vocês estavam em meio a uma demanda grande de trabalho, né... Como foi alocar os membros mais novos à rotina e ao método de trabalho de vocês?

6. Em relação ao aprendizado profissional, em que medida as suas expectativas iniciais foram alcançadas? Você poderia comentar sobre a Fulana de antes e a de Fulana depois da participação na Grámmatos Jr. em relação à atividade de revisão?

APÊNDICE D – ENTREVISTAS REALIZADAS

Entrevista 1: Andressa

HALYNE: Então... ahm... eu vou botar aqui para ficar mais perto... então eu queria que tu me contasse assim em relação a esse período dentro da Grámmatos... tu considera assim... quais foram os diferentes momentos experienciados em relação à revisão de textos... como que/como tu vê as fases assim do trabalho com a revisão?

ANDRESSA: ((pausa)) acho que a primeira parte é indentificar o gênero... daí a gente identifica qual é o público de destino... e essa identificação... eu acho que a melhor alternativa sempre é perguntar para o autor...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [porque às vezes os autores... bom... não foi o caso do texto que tu utilizou... mas o autor pode não ter experiência com aquele gênero... e fazendo uma estrutura não/não convencional ao gênero...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [então é sempre melhor questionar para ver se o texto está estruturado conforme o gênero que pretende ser... então depois dessa parte... tem que::... bom... dependendo do gênero tu vai adotar um determinado processo de revisão e depende também se é revisão final ou não...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [é mais ou menos isso que é a pergunta?

HALYNE: [é... não na verdade seria... não tudo bem também... mas tu descrever a tua trajetória na Grámmatos?

ANDRESSA: [ah... eu achei que era o método...

HALYNE: [não... não... talvez eu tenha formulado mal a pergunta... ahm... as tuas experiências em relação à revisão... a tua trajetória assim... na Grámmatos...

ANDRESSA: Bom...a se/a primeira revisão que a gente teve foi com os manuais da ITEP e depois a gente revisou basicamente só texto acadêmico... daí variou entre a revisão final e revisões que voltavam para o/para os autores... ((pausa)) ahm::... no início... eu/eu sempre pensei em me tornar revisora... mas como eu sou muito indecisa assim... não é tipo... “ah o meu sonho é ser revisora”... isso me parecia uma coisa que eu poderia fazer meio que se nada desse certo sabe... ((risos))...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [mas acho que... depois que eu entrei na empresa... eu comecei a ver com/com mais seriedade essa profissão... não que eu não achasse que precisava de formação e tudo mais sabe... só que como eu sempre gostei de/de ler e de estudar gramática... eu achei que isso bastaria para que eu fizesse uma boa revisão... mas no momento em que tu revisa um texto... tu tem que se preocupar

com outros fatores... ahm... desde o mais básico do tipo... como sinalizar... se utiliza sinais ou se escreve... se põe comentários... e como é que a gente tem que interagir com esse autor né... porque algumas explicações... justificativas para as alterações eles podem não entender né...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [que a gente usa termos muito TÉCNicos... digamos assim...

HALYNE: [()

a gente estuda gramática né...

ANDRESSA: [sim... e::... ahm::... eu também fui vendo que::... embora eu/eu sempre tenha gostado de gramática e tal... e sempre estivesse segura assim né... dos meus conhecimentos... enquanto tu lê... tu sempre vai ficando em dúvida sabe... tu tem que... ahm... eu estou vendo mais em caso de usos da vírgula... mas isso se aplica em outros casos também né... por exemplo... se coloco vírgula ou não... porque às vezes a gramática pede só que pelo/pela tua leitura do texto talvez aquela pausa não fosse tão essencial...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [aí

tu se pergunta... “precisa colocar a vírgula ou não?”... aí tu coloca porque a norma manda né... aí tu começa a perceber que certas regras não se aplicam a todos os textos né... ahm... isso eu acho que é mai::s visível no texto literário né... mas no texto acadêmico que a gente tem que prezar pela/pela concisão... pela clareza... pela objetividade... tem algumas normas que não parecem tão essenciais né... acho que colocação pronominal também seria uma/uma regra que não/eu até nem sei até que ponto está em vigor ou não né... porque a gente quase nem usa a... a ênclise né... a gente usa mais próclise... MAS a gente sempre tem que seguir a norma né... porque é o geralmente esperam de um revisor né...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [mas a gente reflete muito sobre a nossa leitura e sobre a nossa escrita também né...

HALYNE: [uhum... e::... ahm::... voltando lá para o começo assim dessa trajetória... tu falou que... ahm... que vocês... às vezes tu se deparava com coisas que tu não sabia como fazer... ahm... em relação às primeiras revisões... lá da ITEP por exemplo... com base em quê ou em quem vocês revisaram... vocês imitaram alguém... seguiram a instrução de alguém... ou que aspecto assim... orientou vocês na revisão da ITEP assim... que foi a primeira revisão como grupo né...

ANDRESSA: uhum... bom... eu fiz a revisão em dupla e:: a... ah... eu e a minha dupla a gente optou por fazer a revisão junta... conversando pelo *whatsapp* né... a gente lia o texto e apontava o que achava de/de estranho ou de errado... e como era uma revisão em pdf né... era mais difícil de sinalizar... a gente não... sempre experimentava né... “até que ponto eu posso sugerir uma alteração... será que o autor vai entender... será que esse comentário está na posição certa” né... porque a marcação no pdf é um pouco mais confusa... e para a gente selecionar as nossas alterações... a gente se baseava mais no nosso conhecimento de língua mesmo... claro que a gente consultava algumas gramáticas... enfim... mas tem

casos... ahm... teve o caso de uma vírgula... inclusive... que eu fui pesq/eu olhei em duas gramáticas e nenhuma das duas me forneceu a orientação que eu queria... era o caso de oração adverbial no fim da frase... e daí eu não sabia se era obrigatória a vírgula ou não né... que o advérbio geralmente vai no fim... então eu fui consultar as gramáticas e as duas diziam... a vírgula pode ser usada nesses casos e não a vírgula É obrigatória nesses casos...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [aí eu/eu fui perguntar para o professor né... porque se a gramática não responde... a gente tem que procurar um profissional digamos assim... pode ser um professor ou um colega que saiba mais... que a gente tem essa troca assim na Grámmatos...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [aí o professor disse... quando está no fim da frase... ahm... era:: facultativa a vírgula... eu não lembro exatamente se eu coloquei vírgula ou não... mas eu acho que não... porque a dúvida surgiu justamente porque eu achava que não precisava da pausa... porque não causaria nenhum problema de informação assim... então a::... a nossa primeira opção assim... era sempre pensar nas regras... na gramática... e::... porque com as formações que a gente teve antes de começar a revisar... a gente conheceu os materiais de revisão... ahm... pensou mais a fundo... refletiu um pouco sobre os corretores automáticos... por exemplo... então a gente procurou por esses materiais... dicionários e gramáticas e quando não dá certo né... e quando não dava certo... a gente procurava os professores ou questionava os colegas...

HALYNE: [uhum... e::... e::... o que que tu fazia para saber que essas coisas não davam certo? É essa questão que tu falou que nem sempre as normas funcionam nos textos e tal...

ANDRESSA: É que... como o texto ele tem que cumprir um determinado sentido... ahm... às vezes... ahm... ele não está... digamos cem por cento ahm... correto gramaticalmente...

HALYNE: [uhum....

ANDRESSA: [mas ele cumpre a sua função comunicativa...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [ahm... no caso texto acadêmico é claro que isso é mais... mais restrito né... porque ele obedece não só uma questão de/de lógica... mas tem toda a questão formal do texto né... seguir as regras e ser bem norma culta... mas tem algumas questões... por exemplo... como eu disse... a colocação pronominal que não importa onde tu botar o pronome... não vai causar problema na informação... então nas minhas revisões eu sempre procurei prezar pela CLAREza... ahm... porque chega um ponto em que às vezes os autores cometem certos erros que na revisão que a gente faz a gente não pode mais resolver... por exemplo... problemas de repetição de vocabulário muito/muito frequentes né... ahm... às vezes se a gente evitasse ao máximo essas repetições ia mudar muito o texto... então a gente tinha que manter e procurar alternativas mais simples de alteração...

((pausa))... tipo... ahm... por exemplo... mudar... por exemplo... em vez de colocar uma oração adjetiva com o que e tal... ahm... a gente alterava o verbo... ahm... mudava a colocação... colocava um pouco mais nome... enfim... que às vezes os problemas que são mais de frase mesmo né...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [e a gente tentava não alterar tão a fundo a:: as frases em si...

HALYNE: Geralmente... problema de sintaxe às vezes né...

ANDRESSA: [é... muitas orações coordenadas e a gente evitava colocar elas subordinadas... embora na norma culta isso fosse mais adequado né...

HALYNE: Agora eu vou ler um... um excerto aqui para exemplificar e depois... com base nisso... eu quero que tu me conte uma/uma/algumas estratégias assim dessas... parecidas com essas que tu me falou... de como se livrar de um problema... me deparo assim... por exemplo... o caso da vírgula que tu falou né... então eu vou começar a ler tá? É um exemplo de um/de um rapaz que está aprendendo a ser carpinteiro... daí conta assim... “Recentemente, por exemplo, construí um portão de estacas de madeira e correias. Eu havia feito um desenho e pensado sobre as dimensões que queria, mas não havia avaliado o problema de como manter firme o formato quadrado da estrutura. À medida que comecei a pregar as correias às estacas, notei uma oscilação. Eu sabia que a estrutura ia tornar-se rígida quando eu pregasse uma peça em diagonal, mas como poderia ter certeza de que ela formaria um quadrado? Veio-me à mente uma vaga lembrança a respeito das diagonais: em um retângulo, as diagonais são iguais.”... com base em um conhecimento prévio... ele foi vendo uma solução né... “Peguei um metro de madeira, com a intenção de medir as diagonais, mas percebi que poderia usá-lo sem mover a estrutura.”... desculpa... “mas percebi que não poderia usá-lo sem mover a estrutura. Ocorreu-me usar um pedaço de corda. Então, notei que, para medir as diagonais, eu precisava da exata localização de cada canto. Depois de várias tentativas, descobri que poderia localizar o ponto central de cada canto traçando diagonais ali. Coloquei um prego em cada um dos quatro pontos centrais e usei os pregos como apoio para a corda usada para medir. Levei vários minutos para entender como ajustar a estrutura de forma a corrigir os erros que detectei pela medição. E, quando obtive diagonais iguais, preguei um pedaço de corda para manter a estrutura imóvel. Aqui, em um exemplo que deve ter análogos nas experiências de carpinteiros amadores, minha forma intuitiva de desenvolver a tarefa levou-me a uma surpresa (a descoberta da oscilação)”... ele se deparou com uma coisa que ele nunca tinha visto... “a qual interpretei como um problema. Durante a ação, inventei procedimentos para resolver o problema, descobri mais surpresas desagradáveis e produzi mais invenções corretivas, incluindo várias de menor importância, mas necessárias para levar adiante a ideia de usar uma corda para medir a diagonal. Podemos chamar esse processo de ‘tentativa e erro’. Porém, as tentativas não se relacionam aleatoriamente umas com as outras. A reflexão sobre cada tentativa”... mesmo que tenha dado errado... “e seus resultados prepara o campo para a próxima”... tentativa né... então eu testei uma coisa que não deu certo... porque que não deu certo... com isso eu vou testar outras formas de resolver o problema... então com base nesse relato que

eu li para ti... ahm... você se lembra de ter passado uma situação parecida enquanto fazia revisão na Grámmatos... uma situação que você se deparou com um elemento surpresa e não sabia como resolver... se isso aconteceu... você se lembra quais passos decidiu tomar nessa tentativa e erro para resolver o problema e::... se/se sim né... eu gostaria que tu me contasse assim... que narrasse...

ANDRESSA: Eu lembrei de um caso que foi a primeira revisão que fiz... que foi nos textos da ITEP... que eu estava revisando com a Maria Eduarda e a gente se deparou com uma frase... uma frase ou duas... eu não me lembro... mas que tinha um trecho que era completamente incompreensível... e problema assim né... envolvia o uso da crase...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [porque... ahm... realmente... a gente não po/ a gente já via que o uso da crase estava errado... porém ficava difícil de corrigir... ahm... por não saber exatamente o que o autor queria dizer... eu acho que as alterações devem ser feitas pensando sempre no autor... antes do nosso gosto pessoal... da nossa preferência da escrita... enfim... então como a gente não conseguiu entender esse trecho... a gente colocou comentários né... no pdf... perguntando se::... questionando sobre a frase... não me lembro dela exatamente agora... ahm... perguntando qual que seria o sentido... e se o sentido fosse tal era para/para reescrever... ahm... eu não lembro se a gente chegou a citar exemplos de... de construções...

HALYNE: [sugestões...

ANDRESSA: [sim... mas a gente teve que optar por conversar com o autor mesmo... porque era algo que não estava ao nosso alcance né... ((pausa)) () me lembrar de outro caso assim...

HALYNE: [esse caso da vírgula né... que tu falou também... que teve que falar com o professo:r... que são coisas... que teve momentos que tu foi lá e reescreveu a frase... viu que não era isso... e repensou outro jeito... já aconteceu isso assim... durante uma revisão? Que tu pensou... “ah... essa pode ser a alternativa”... daí tu faz e olha no todo assim... e não é bem isso que o autor possa querer dizer...

ANDRESSA: Não me lembro... eu sempre tentei fazer poucas alterações para não alterar o sentido né... que o autor quer dar ao texto... e os textos que eu peguei... em geral... não eram... como é que eu vou dizer... não tinham problemas tão profundos assim de clareza sabe...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [então eu não cheguei a fazer... ahm... alterações assim... tão a fundo... ahm... ((pausa longa)) é... não me vem mais nenhum à cabeça... um texto () de administração e que eu reparei também que é um erro que se repete em vários textos é... algumas elipses... por exemplo... ahm... uma/uma frase/uma oração tem um sujeito... aí na oração seguinte o sujeito é o mesmo... mas não tem nenhum termo que retome esse sujeito sabe...

HALYNE: [aham...

ANDRESSA: [mas no contexto seria mais adequado haver algo para retomar... então... nesse texto especificamente que eu revisei eu fiz muitas... ahm... muitas inserções de palavras...

HALYNE: E nessa revista da administração... vocês têm contato com o autor?

ANDRESSA: Sim... a gente fazia comentários que o/e::... os textos voltavam depois dos comentários...

HALYNE: E::... como é que foi isso? A recepção deles com o trabalho de vocês? Foi positiva? Foi negativa? Foi...

ANDRESSA: Desse texto particularmente... ahm... eu percebi assim né... porque eu fiz o cotejo do/da versão apro/aprovada pelo autor... digamos assim... e a::/o texto com as marcas de revisão né... e eu tinha: mexido bastante no texto né... eu fiz muitas inserções e algumas substituições de vocabulário... no geral eles aceitaram tudo... ahm... mas... quer dizer... aceitaram boa parte das alterações mas não todas né... eu lembro de um caso que era... eu troquei mensurar por medir... eu não me lembro exatamente porque que eu fiz essa alteração... ((risos))... mas ah::... foi uma alteração que as autoras não... não aceitaram... talvez seja porq/por causa da... () for mais adequado para a área mesmo...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [a gente: acabou se deparando com/com textos que tinham problemas de escrita... só que para alterar... ou para resolver esses problemas tinha que contar com um... um conhecimento que a gente não tinha... conhecimentos da área mesmo... ahm... a gente acabava fazendo... eu pelo menos né... fazia um exercício de sempre tentar retomar o que que eu tinha li:do... para recuperar alguns conceitos para ver certinho qual alteração eu tinha que fazer... poucas vezes eu usei o google para pesquisar... termos assim... pesquisei mais para uma questão de ortografia... ahm... mas conceitual... muito pouco...

HALYNE: E... contando assim essa tua experiência de revisar um texto da administração né... na revista Expressão e na Letras vocês revisaram textos de Linguística e de Literatura né?

ANDRESSA: [uhum...

HALYNE: [então eu queria saber assim como que esse teu olhar sobre a atividade né... foi se transformando com o passar do tempo na Grámmatos... levando em conta assim que vocês revisaram diferentes gêneros... de diferentes áreas... e quais as atividades em grupo te ajudaram a... mudar esse olhar né... se tu mudou... e qual foi a importância da prática nisso assim... como que vocês terem mais demanda assim foi... ahm... em relação... que que mudou em relação depois que vocês comeÇaram a fazer bastante revisão... em relação só à formação... a formação meio que estavam querendo fazer logo... então depois que vocês começaram a fazer... o que que pode ter mudado assim... com base nessa experiência de várias áreas ddo conhecimento assim... vários gêneros e tal...

ANDRESSA: Ahm... eu acho:: que quando a gente::... digamos idealiza a revisão... quando a gente pensa em revisão sem ter nenhuma prática... a gente se preocupa muito com o conhecimento gramatical... mas acho que a partir do momento que tu começa a analisar os textos tu precisa se apoiar

muito no teu conhecimento como leitor... ahm... tu tem que se questionar se aquele é um problema especificamente do texto ou se é um problema de sentido do texto... digamos assim... nesse texto da administração... ahm... o autor explicava a metodologia e na hora da/da análise ele colocava “conforme o quarto passo daquele método... ahm... a gente vai calcular tal coisa...”... então... no texto... ele passava... mencionava o quarto método e dizia outras coisas que eles faziam e depois já pulava direto para o oitavo passo do método... então assim né... a gente supõe né que o autor... ahm... tenha feito todos os passos... o quarto... o quinto... o sexto... o sétimo e o oitavo... só que no texto só tinha a explicação... só estava explícito né... o quarto passo e o oitavo... ahm... então... eu vejo que é um problema... eu percebi que era um problema não tanto... talvez não tanto de sentido do texto... porque a gente pressupõe né... que ele tenha feito todos os passos... só que é mais um problema de/de estrutura porque como está explícito que vai fazer o quarto passo... o mais adequado é que os outros também estivessem explícitos né... esse foi um caso em que eu tive que contar mais com um... foi bem um conhecimento de leitor assim... não precisava nem... não é nem um conhecimento de gramática mesmo sabe... é se apoiar no que/no que você está lendo e perceber umas coisas estranhas aos seus olhos como leitor né... não tanto como revisor...

HALYNE: E tu... porque é bem aquela coisa né... o revisor é o primeiro leitor do texto né...

ANDRESSA: [uhum...

HALYNE: [então...
seria/eu não sei se tu vê com uma responsabilidade assim do revisor para aperfeiçoar para os outros leitores... talvez...

ANDRESSA: Sim... eu acho que ele tem esse papel de aperfeiçoar o texto... só que a gente se depara com casos que o revisor já não pode resolver todos os problemas do texto...

HALYNE: [hum...

ANDRESSA: [no
caso da revista Expressão... ahm... claro a gente sempre pega textos que já foram aprovados para publicação né... mas na revista Expressão... eu não sei se a gente não fez alguma revisão dos textos... porque eram textos MUIto (ruins) assim... e a nossa orientação inicial era que os textos não voltariam para o autor... então tinha muita coisa problemática assim que a gente preferiu não alterar... porque a gente não sabia se o autor ia autorizar ou não né... e pensando bem... a pessoa que escreve né... ahm... é bem desagradável um texto seu ser publicado mas com alterações que você não autorizou né... então a gente teve esse cuidado de tentar manter o estilo do autor... por ma:is inadequado que fosse... digamos assim...

HALYNE: E::... com base em toda essa bagagem assim... de voCÊS... em relação à PRÁtica... né... com a tua... com a tua experiência assim que tu me contou em relação à prática... com base nisso assim... como que foi o processo de orientar os novos membros né... na Grámmatos... em relação ao trabalho de revisão... porque vocês estavam em meio a uma demanda né... de traba:lho e tipo... revistas começando a contratar vocês... etc... então eu queria saber assim o teu olhar... como que foi colocar... ensinar para

esses novos membros o... a metodologia de trabalho de vocês e o/como vocês acreditam que tem que ser a revisão assim... como ensinar o trabalho para eles...

ANDRESSA: uhum... é... a gente cometeu um erro em relação a/aos novos membros... porque a gente acabou não fazendo... ahm... nenhuma formação assim especificamente sobre revisão com eles né... e::... eles falam para a gente né... que... ah.. desde a entrada eles já começaram a revisar... mesmo sabendo pouca coisa sabe... isso... acho que foi algo que a gente errou... ahm... eu fiz dupla de revisão com uma das membros que tinha entrado na/na época né... e... eu conheço a pessoa assim né... ela tem um pouco de dificuldade com/com o texto escrito... e ela fez/em uma das revisões ela fez umas considerações assim que... bem problemáticas sabe... ahm... daí eu queria chamar ela para conversar... explicar bem direitinho né... o que eu tinha visto de errado... mas bem como colega... com o conhecimento bem assim de gramática sabe... coisas bem básicas que eu vi que ela estava um pouco equivocada... daí eu não conversei com ela ainda... porque depois ela se desligou da empresa e tal... não sei se ela vai... enfim... querer ouvir né... não sei () vai ter para ela agora e tal... mas eu pretendia me reunir com ela um dia e explicar as coisas que eu tinha visto de inadequado... ahm... mas ela compartilhava comigo né... ahm... algumas dúvidas que ela tinha... por exemplo... esse texto da Expressão... ela disse que foi mais difícil revisar justamente porque não voltava para o autor né... então ela não poderia saber se aquela alteração ia bem recebida ou não...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [então uma visão de que não deveria alterar... apesar de ter visto o problema...

HALYNE: [uhum... é complicado mesmo... não ter esse retorno mesmo...

ANDRESSA: Agora nas férias eu revisei outro texto para a revista da administração... daí eu fiz co:m/fiz dupla com uma das membras que eram novas também... ela está na empresa... e::... eu não vi nenhum problema assim na revisão dela... o que eu percebi é que muitas vezes ela colocava sugestões... por exemplo... “sugiro substituir por tal coisa para adequar o paralelismo” sabe... e... esses comentários... né... na minha visão... seria melhor que ela alterasse diretamente no texto sabe... que não simplesmente colocasse... ahm... como sugestão... comentário assim...

HALYNE: Por que...

ANDRESSA: [ahm...

HALYNE: [tu acha isso?

P3: Por exemplo... problemas de paralelismo né... são/é uma alteração que geralmente não é tão profunda no texto né... ao menos naquele caso não era... e::... talvez o autor não soubesse exatamente qual que seria o problema na escrita dele sabe...

HALYNE: [hum...

ANDRESSA: [poderia...

HALYNE: [daí

tu pensou numa/numa:: forma de sinalizar diretamente para o autor...

ANDRESSA P3: Sim... eu sempre penso né... que os autores... ahm... eles vão ter... como é que eu vou dizer... competências para suas áreas e tal... mas talvez... na hora de escrever... tenham dificuldades não só na escrita mas de conhecimento de/de língua... de leitura... e::... como a gente::... de certo modo::... tem que orientar né... tanto que tem revisores que oferecem esse tipo de consultoria né... na escrita e tudo mais... a gente tem que tentar ser o mai::s... é... o mais direto possível né... porque se/porque alguns problemas que a gente vê... os autores não vão ver... eles também não vão saber como consertar aquilo... então ele poderia simplesmente alterar por qualquer uma das opções... ma::s...

HALYNE: [o problema continuaria...

ANDRESSA: [sim...

HALYNE: E::... em relação a esse erro assim... que vocês... que tu disse que vocês cometeram... vocês acabaram... sem querer...ahm... sem/acho que nunca tinham passado por um processo de () ou um grupo né... em relação a esse erro que vocês cometeram... teve/agora teve um outro processo seletivo... vocês enquanto grupo... pensaram em uma nova estratégia de ensinar esses novos membros que entraram ago::ra... ou eles vão sair revisando dire::to... ou vocês vão organizar alguma formação que vocês vão ensinar para eles... ahm... o método da empresa e tal...

ANDRESSA: A gente quer oferecer uma formação para eles... mas eu não sei exatamente se vai ser a gente ou os professores né... eu acho que melhores se fossem os professores... porque tem alunos do segundo semestre... então como eles estão assim... bem no início do curso::... é::... sempre tem uma diferença entre um professor falando e um aluno falando né... apesar do conhecimento que o aluno tem... ahm... mas isso::... a gente optou por dar uma formação antes de colocar eles para revisar...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [um dos membros do segundo semestre até tem experiência com revisão... mas... ahm... a gente prefere também... ahm... dar essa formação antes de colocar ele a revisar... porque ele revisou muito texto jurídico... e também a gente não sabe que visão sobre revisão ele tem exatamente... às vezes não é tão::... não dialoga tanto com o nosso método né...

HALYNE: [uhum... ah eu ia perguntar outra coisa... não lembro agora...

ANDRESSA: [eu não sei se eu estou respondendo bem...

HALYNE: [não... não... sim... sim... com certeza... ai... eu esqueci... eu ia perguntar uma coisa... mas eu acho que já perguntei na verdade... eu::... tá... em relação ao::... agora uma (última) pergunta né... com base em tu:do o que tu me contou do começo... da ITEP... da gra/ahm... vocês iam mais para a gramá:tica... e a prática foi mostrando que nem sempre o apoio da gramática é o suficiente e tal... eu queria que tu me contasse... ahm... em relação ao teu aprendiz/ao teu aprendizado como profissional né... que tu falou... por exemplo... que o autor... que ele tem conhecimento técnico da área dele... então tu já está me mostrando assim que tu está com um olhar profissional... tipo... eu sou a profissional da revisão... a gente vê coisas que ele não vê... então em que medida/medida isso:: se relaciona ou não... ou como que as expectativas iniciais lá da empresa foram alcançadas né... hoje...

assim... um ano e meio depois... e::... como que seria a Andressa antes e depois da Grámmatos? A Andressa lá em dois mil e dezessete e agora... assim/ahm... com todas... ahm... esse/acredito que tu... pelo que tu fala assim... tu estuda em ca::sa... busca apoio por co::nta... também do gru::po... com professo::res... e como que todo esse trabalho da Grámmatos assim... tua experiência... te auxiliou a::... a:: mudar esse olhar... como que é antes e depois... e também: quais são... como que isso... se né... a Grámmatos te ajudou a ver o curso de uma forma... como ajudou no curso... ou não assim... pode não ter ajudado também né... ((risos))

ANDRESSA: Acho que a Grámmatos abriu muito a minha mente no sentido profissional... não somente do profissional revisor de textos... mas do mercado de trabalho em geral... ahm... como eu disse né... eu não sou uma pessoa assim muito... não tenho muitos objetivos na vida né...

HALYNE: [((risos))...]

ANDRESSA: [deixa a vida me levar... mas eu sempre pensava né... não... quem sabe no futuro eu possa trabalhar como revisora enfim... então né... obviamente a Grámmatos me trouxe a experiência mais concreta de revisão né... ahm... mas o fato de eu participar de uma empresa júnior... me faz ver com outro olhar outros profissionais também... foi um aprendizado não só na revisão mas ahm... na dinâmica de trabalhar em grupo... em equipe né... e como eu fui presidente... a primeira presidente... eu acabei pesquisando um pouco mais sobre empresas juniores né... fui conhecendo um pouco mais a dinâmica do mercado e tal né... e eu tenho um olhar assim bem diferente para::/para diversos profissionais né... eu acho que a revisão... ahm... hoje em dia... ela é um serviço muito caro... apesar de considerar essencial... é um serviço muito caro... e nem todo mundo consegue ter condições de ter acesso... e acho que isso contribui também para a desvalorização do revisor né... por exemplo... os jornais geralmente preferem pessoas que escrevem e já revisem os seus próprios textos né... então a figura de um revisor já não é mais tão essencial em um jornal... por exemplo... ahm... e a gente sempre ouve falar que o/o/as Letras são/são um curso desvaloriza::do... ou que o revisor é desvalorizado... mas eu percebo que isso acontece com diversos profissionais assim... vendo comentários no *facebook*... em grupos assim... a gente percebe que: é um problema que: se estende a muitas outras áreas... e... por exemplo... pessoas que trabalham com design... ahm... elas levam muito calote... ou acham () propostas de trabalho... ou aquilo... ah... faz para mim na parceria sabe... ou então o teu serviço é muito caro... assim ninguém vai pagar... enfim né... acho que eu percebo mais... digamos... eu vejo muito mais como é desigual a questão profissional né... o contexto em que a gente vive... porque tem muitas profissões né... ahm... até... por exemplo... faxineira né... que é uma coisa que:... é aquilo... eu posso... eu mesma posso limpar o meu apartamento de graça... mas se eu quero pagar uma miséria para uma pessoa que vai lá limpar... só porque eu não quero né... então... eu começo a me perguntar né... ahm... porque é que existem algumas profissões ou alguns cursos que são mais valorizados do que outros né... ahm... por outro lado eu também conheço alguns alunos das Letras né que fazem o contrário né... eles acham que são os intelectuais da sociedade né... porque fazem Letras ou pelas leituras que têm... e acho que... como eu tive esse contato... entre aspas... mais

profundo né com essas outras profissões... eu acho que percebi que cada profissional vai ter a sua capacitação... não vai ser perfeito em tudo... ahm... e... nem sempre o trabalho vai ter/vai ser valorizado... mas vam/os profissionais enquanto classe eles têm que se unir para tentar para valorizar sua profissão... eu fiquei pensando no contexto das Letras... eu tenho colegas que depois de fazer a disciplina de revisão já descartam que... não quero trabalhar com isso sabe...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [mas mesmo que: os alunos não trabalhem com isso no futuro... só o fato de conhecerem a profissão... de... por exemplo... se eles pelo menos não recomendarem um () para mandar o TCC um dia antes de/do prazo de/de entrega para revisão sabe... se disserem que a revisão demanda mais tempo... então já é um/um (lucro) muito maior né... já... já ajuda bastante... acho que me perdi um pouco na minha linha de raciocínio...

HALYNE: [não...

ANDRESSA: [mas eu... eu valorizo... eu acho que melhorou bastante assim minha autoestima enquanto estudante de Letras sabe... eu acho que: abre muito as portas do/do mercado... porque a gente sai com uma experiência né... ainda que... sei lá... para nem tudo tem certificado né...

HALYNE: [uhum...

ANDRESSA: [nem para tudo tem certificado... mas a experiência a gente carrega com a gente... e... enfim... como eu fui presidente... eu... de certa forma eu tenho uma experiência com liderança que é algo que eu nunca imaginei... e ainda que eu não seja... sei lá... ainda que eu não funde a minha própria empresa de revisão né... (existe um momento) que a gente precise tomar uma atitude de liderança... tem que saber se posicionar... eu acho que a Grámmatos me trouxe tudo isso... eu (era) uma pessoa bastante tímida né... hoje eu sinto mais segurança para me posicionar né... porque eu sei que algumas pessoas podem me ouvir né... ou que a minha opinião pode realmente fazer a diferença ()...

HALYNE: [ah... que legal... e::... ahm::... como que... isso te... ahm... digamos assim... antes da Grámmatos tu já teria imaginado... por exemplo... tentar o edital da editora... por exemplo... ou não?

ANDRESSA: Na verdade... nem me veio à cabeça que poderia surgir um edital assim sabe...

HALYNE: [aham...

ANDRESSA: [foi uma surpresa bem... bem gratificante... eu::... ahm... já tenho pensado em trabalhar... ahm... em editoras assim... porque eu gosto muito desse/dessa questão de produzir um livro né... eu gostaria de participar mais ativamente nesse contexto... e::... eu::... eu tenho... ahm... uma meta né... de depois da graduação já fazer o mestrado... mas às vezes eu penso em fazer Produção Editorial justamente para poder trabalhar com editoras né... ahm... mas eu ainda não sei muito bem o que eu vou fazer... eu acho que eu vou para o mestrado mesmo...

HALYNE: [((risos))]

ANDRESSA: [mas eu tenho interesse né... nesse comércio com editoras e:: como:: surgiu esse edital né... surgiram dois editas... teve para a revista Letras e para a editora... e... ahm... ainda que eu passasse no da revista Letras... eu acho que eu preferiria ficar com o edital da/com a bolsa da editora... apesar de ser mais carga horária e uma bolsa ser de um valor um pouco menor... ahm... eu acho que a editora pode me proporcionar uma experiência um pouco diferente da Grámmatos... porque com a Grámmatos a gente acabou vendo muito mais texto acadêmico e na editora eu já estou conseguindo revisar textos de outros gêneros...

HALYNE: E tu acha que pode ser que um dia a Grámmatos... sei lá... daqui um tempo... estabeleça parceria com editoras de fo::ra... etc... tu acha que a empresa está caminhando para uma profissionalização nesse sentido? Claro... trabalho a longo prazo né... tu acha que... tua visão geral e dos teus colegas lá do começo assim... tu acha que eles também estão/estão percebendo assim a empresa como tu?

ANDRESSA: Não tenho certeza... como a gente está em uma empresa júnior... a gente não pode receber nenhuma remuneração (... então eu ouço muita reclamação né... “ai... está muito pesado...”... não sei o que né... ahm... e eu não sei... às vezes parece que é mais um peso para eles sabe... mas acho que no geral... todo mundo considera um/um acontecimento... digamos assim... importante para o bacharelado sabe... ahm... o pessoal... apesar de reclamar né... eu também reclamo...

HALYNE: [((risos))]

ANDRESSA: [é bastante cansativo... mas... no fim é uma coisa que vale a pena sabe... eu acho... ahm... eu acho que no final do ano.. eu acho que todos os membros pioneiros vão sair da Grámmatos sabe... uns vão se formar e outros vão se dedicar a outras atividades... mas acho que no geral todos saímos com uma experiência bastante positiva assim...

HALYNE: E pelo que tu vê dos membros que entraram no começo do ano assim... eles estão incentivados... não estão... bem/vocês meio que se enxergam neles no começo... assim... meio... meio... não digo perdido... mas encontrando assim um caminho... descobrindo... tateando... tu/vocês veem isso nos novos membros assim?

ANDRESSA: Não em todos... teve uma que:/que saiu... mas ela saiu porque ia fazer o TCC... ia ficar pesado e tal... mas tem alguns membros que eu vejo assim... algumas dúvidas que a gente tinha eles também têm... eu também percebo que eles estão tomando certos posicionamentos que a gente começou a tomar depois de entrar na Grámmatos sabe...

HALYNE: [hum...

ANDRESSA: [então eu acho que esse aprendizado está se/está sendo transferido também para os alunos sabe...

HALYNE: [ah... que ótimo...

ANDRESSA: [é...
quem sabe no futuro né... a Grámmatos possa fazer revisões para editoras ou... sei lá... aqui na UFSM
tem muitas revistas né... talvez revistas não acadêmicas né...

HALYNE: [é... mas só o fato de::...
eu fiquei muito contente assim com o fato de uma revista que não é do conhecimento dos professores
do curso assim ter ido atrás de vocês... e continua:r mandando trabalho... é sinal que... daqui a pouco...
e... e o trabalho de revisão é boca-a-boca né... um indica... outro indica... outro indica...

ANDRESSA: [sim...

HALYNE: [quem sabe né... daqui um tempo... outras revistas do/do centro lá da administração...
então era isso ((risos))...

ANDRESSA: Espero que eu tenha conseguido seguir uma linha de racio...

Entrevista 2: Laura

HALYNE: Então... ah... queria que:: no começo assim... tu relatasse em relação a esse período na Grámatos quais foram os momentos/os diferentes momentos experienciados assim por ti na empresa júnior enquanto revisão de textos assim... quais foram:: a tra/a tua trajetória assim... desde que tu entro:u até agora...

LAURA: uhum... bom... então eu fui um dos primeiros membros... então eu peguei toda aquela parte de: construir a empresa... aí as primeiras reuniões eram só para isso sabe? Eh... fazer o estatuto... fazer o::/a relação de cargos e coisas assim... aprender mais sobre a empresa júnior em si...

HALYNE: [uhum...

LAURA: era mais focado nisso do que em revisão... aí depois que a gente conseguiu escrever tudo... meio que formar a empresa... aí sim a gente começou a pensar em revisão... aí a gente decidiu preço... aí a gente começou a fazer formação... tivemos áreas assim que foram muito importantes... e agora... mais para cá que já está a empresa praticamente formada que a gente começou a revisar mesmo... que a gente fez a parceria com a Expressão... primeiro foi com a ITEP né?

HALYNE: [uhum...

LAURA: depois foi com a Expressão... e agora com uma revista da administração... eles mandaram:: uma leva de textos primeiro e depois eles nos contataram de novo para revisar outras...

HALYNE: [ah...
que legal...

LAURA: [foi muito legal...

HALYNE: e::... em relação assim oh:: as primeiras revisões que vocês fizeram qual/na tua visão assim... no teu ponto de vista... com base em que ou em quem foram feitas as primeiras revisões assim... o trabalho com texto... imiTA::ram alguém... buscaram ajuda dos profesSOres... ou de alguém que tenha orientado... que aspecto ahn: orientou vocês?

LAURA: A primeira revisão foi só de manuais... então era/não tinha muita coisa assim... de tipo:... semântica ou coisa assim... era mais de ortografia e mudar algumas coisas assim para deixar paralela... mas não teve muita coisa assim... porque era manual... então tipo... eram só regras assim... tipo faça isso... faça aquilo... então a gente só revisou para ver se estava tudo certinho... no/eu não lembro se a gente já tinha tido formação antes dessa primeira revisão...

HALYNE: [acho que já...

LAURA: acho que já... será que já... mas assim... eu não/tipo... não foi muito difícil justamente por ser bem prático assim... o texto para revisar... então... é que eu não lembro mesmo... mas a formação deve ter ajudado...

HALYNE: [uhum... ((risos)) e:... e:... sim... quando/como foi/como foi esse método assim? Vocês se ajudaram entre voCÊS? Vocês perguntaram para os profesSOres quando tinham dú:vidas?

LAURA: É... a primeira não teve/não surgiram muitas dúvidas... mas as que surgiram a gente resolveu entre nós ali... porque a gente revisou os textos em dupla... então eu fiz com a (Kase)... e aí a gente::/eu fiz a revisão e ela fez a dela e depois a gente se encontrou e comparou sabe?

HALYNE: [uhum...

LAURA: aí no que eu tinha dúvida eu perguntava para ela... “Será que é isso? Será que é aquilo?”... que eu me perguntei de um jeito e ela do outro...

HALYNE: [hum...

LAURA: então a gente conversou assim e chegou em um consenso do que que realmente a gente achou que dizia ali... aí foi mais assim... entre nós... a gente não pediu muito ajuda dos professores justamente por ser mais prático assim... não tinha muita dúvida assim...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [era mais de questão de interpretação mesmo...

HALYNE: [e... quando... por exemplo... nas revisões futuras assim tinham mais dúvidas... mais...

LAURA: [é... aí nas estruturas depois a gente começou a pedir ajuda porque eram coisas que... por exemplo... que procurava na internet mas não achava... aí eu precisava da ajuda dos professores...

HALYNE: [uhum...

LAURA: a gente tirou muitas dúvidas lá no grupo...

HALYNE: [é...

LAURA: [foi muito importante isso...

HALYNE: E como é que foi essa ajuda assim... ele orientou em como faZER... onde pesquiSAR?

LAURA: No grupo... era mais ajuda assim... por exemplo... que eu não sabia se ia itálico... se não ia itálico... aí eles respondiam...

HALYNE: [ah... no grupo do *face* lá aquele...

LAURA: [isso... mas... antes do grupo lá do *facebook* a gente tirava entre si sabe? Ou às vezes perguntava uma coisa ou outra para os professores... mas era mais entre nós...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [aí depois que criou o grupo sim... aí a gente começou a postar dúvidas mais que não dava para resolver entre nós sabe?

HALYNE: [uhum...

LAURA:

[que era

mais coisas que só os professores sabiam... que podiam orientar...

HALYNE: Hum... e::... tá... e daí... eu vou... agora eu vou ler um excerto de uma passagem do livro para exemplificar o processo de um/um cara aprendendo a ser carpinteiro né... então essa/essas/esses pontos que tu levantou nessa/nessa questão agora sobre como resolver o problema... onde buscar ajuda... etc... ahn::... eu vou querer que tu fale um pouco sobre isso com base nesse relato tá?

LAURA: [uhum...

HALYNE: Bom... eu vou começar... ahn... “Recentemente, por exemplo, construí um portão de estacas de madeira e correias. Eu havia feito um desenho e pensado sobre as dimensões que queria, mas não havia avaliado o problema de como manter firme o formato quadrado da estrutura. À medida que comecei a pregar as correias às estacas, notei uma oscilação. Eu sabia que a estrutura ia tornar-se rígida quando eu pregasse uma peça em diagonal, mas como poderia ter certeza de que ela formaria um quadrado? Veio-me à mente uma vaga lembrança a respeito das diagonais:”... então com base em um conhecimento prévio... ele tentou resolver o problema... “em um retângulo, as diagonais são iguais. Peguei um metro de madeira, com a intenção de medir as diagonais, mas percebi que não poderia usá-lo sem mover a estrutura. Ocorreu-me usar um pedaço de corda. Então, notei que, para medir as diagonais, eu precisava da exata localização de cada canto. Depois de várias tentativas, descobri que poderia localizar o ponto central de cada canto traçando diagonais. Coloquei um prego em cada um dos quatro pontos centrais e usei os pregos como apoio para a corda usada para medir. Levei vários minutos para entender como ajustar a estrutura de forma a corrigir os erros que detectei pela medição. E, quando obtive diagonais iguais, preguei um pedaço de corda para manter a estrutura imóvel. Aqui, em um exemplo que deve ter análogos nas experiências de carpinteiros amadores no mundo todo, minha forma intuitiva de desenvolver a tarefa levou-me a uma surpresa (a descoberta da oscilação), a qual interpretei como um problema. Durante a ação, inventei procedimentos para resolver o problema, descobri mais surpresas desagradáveis e produzi mais invenções corretivas, incluindo várias de menor importância, mas necessárias para levar adiante a ideia de usar uma corda para medir a diagonal. Podemos chamar esse processo de ‘tentativa e erro’. Porém, as tentativas não se relacionam aleatoriamente umas com as outras. A reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima”... Então tomando como base esse relato... ahn... tu te lembras de ter passado por uma situação semelhante na empresa júnior ahn... enquanto fazia uma revisão... tipo... aconteceu um problema desse... “meu deus... o que que eu faço para/para arrumar/para sair desse problema” e::... ahm... né... uma situação/um elemento surpresa... e se SIM... quais passos/desde a identificação do problema... até a tentativa e erro assim né... digamos... tu se lembra os passos que tu decidiu tomar para sair desse problema e... e... queria que tu narrasse isso... um caso específico talvez...

LAURA: Sim... sempre acontece isso porque a gente vai começar a mexer no texto... api vê que tem uma frase assim... que não está sendo muito bem... aí a gente mexe em uma palavra... aí já não funciona com as outras que estavam antes... então... tipo... a gente tem que reescrever TODA frase para que faça

sentido que a gente quer que faça... então... eu não lembro algum caso específico dentro da empresa... mas fazendo revisão assim... esses dias eu estava revisando um texto de uma mulher que é da Psicologia... e ela escreveu uma coisa porque ela estava descrevendo o processo... a metodologia da pesquisa dela... e aí ela falou... que... a amostra dela... que ela fez as entrevistas... era/que ela pretendia expandir essa amostra... porque as que ela tinha escolhido eram só brasileiras... e aí eu entendi que ela queria expandir tipo... para outras nacionalidades sabe?

HALYNE: [uhum...

LAURA: [e aí... eu perguntei para ela como é que/tipo... que que ela queria dizer com aquilo... e ela disse que... ela queria só dizer que era para: outras áreas... tipo... porque ela estava estudando psicologia na escola... não... era tipo no... CTI/CTISM...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [que é centro técnico... alguma coisa assim... e aí ela queria tipo bem de escola PÚBLICA... escola priVada... faculdade... outros cursos... e aí eu... tá... antes de:../dela responder eu... “tá... mas como é que eu vou mexer aqui?”...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [porque tem que fazer um sentido aqui né? Aí eu não estava conseguindo... eu fiquei lendo aquilo... mas o que eu mexia não esTava fazendo sentido... e aí eu... “tá... vou ter que esperar ela responder para eu...”

HALYNE: [((risos))...

LAURA: [para saber como que eu vou mexer nisso né? E aí depois que ela respondeu que eu consegui entender o que que ela queria fazer com aquilo... então eu acho que... primeiro a gente vê toda a estrutura... todo o parágrafo... e vê se consegue mexer naquilo... mas às vezes não tem como mexer sozinho... porque muitas vezes a gente não sabe o sentido que o autor quer dar para aquilo...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [então... muitas vezes precisa dessa resposta dele para que a gente realmente saiba onde mexer...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [eu acho que isso é muito importante...

HALYNE: E... tu acha que:/:em que medida tu acha assim que:... como é que eu posso dizer... o revisor é um leitor assim... ele tem que... ahn... eu/eu sempre vejo o revisor como um primeiro leitor né... então tipo se o texto não faz sentido... tu tem que tentar que faça algum sentido... então qual é/que/tu tem dificuldade de fazer isso? Como é/como tu lida com esse/esse aspecto assim da leitura...

LAURA: [tipo separar o leitor e o revisor?

HALYNE: [não... tipo assim... ahn... esse texto vai ser lido por alguém né... então geralmente mandam para revisão buscando mais pontuação... vírgula... etc... acentuação... MAS a gente com o olhar de revisor... a gente vê que tem aspectos semânticos... então tu/alguma/de alguma forma assim a empresa júnior te ajudou a expandir esse olhar da revisão sobre o sentido assim como tu mesmo falou... construção de sentido...

LAURA: Sim... com certeza... porque assim... antes de entrar na faculdade eu sempre gostei dessa parte de língua portuguesa... e coisa assim... e eu achava que revisão era isso sabe?

HALYNE: [uhum...

LAURA: [ortográfica e acabou... é isso o papel do revisor... e quando eu entrei na empresa júnior que eu comecei... tipo... pf:::...

HALYNE: [((risos))...

LAURA: [porque eu vi que foi totalmente diferente... que tem muito mais coisa envolvida sabe? E por exemplo... antes de entrar eu nunca ia imaginar que o revisor conversava com o autor sabe? Para mim... isso não existia...

HALYNE: [hum...

LAURA: [e aí depois que eu entrei que eu comecei a entender que:: o texto não é nosso... que a gente não pode mexer onde bem entender e pronto... a gente tem que fazer as modificações e aí o autor vai ver se ele quer aceitar ou não... e também tem isso de ter aquela/aquela conversa entre o revisor e o autor sabe? Que isso/não tem como ter revisão sem isso... mesmo que peçam tipo assim... “ah... faz só a revisão ortográfica aí...”... não tem como porque como... assim... como você falou... tipo como leitor a gente vai ver que certas coisas não estão funcionando sabe? Então como é que a gente vai revisar algo sendo que a gente sabe que o sentido não está sendo passado...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [não tem como...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [então... depois de entrar na empresa... NOSSA... mudou a minha vida assim... porque...

HALYNE: [((risos))...

LAURA: [eu aprendi muita coisa em relação à revisão... essa conversa com o autor... a questão de fazer sentido... que não é só aquele/aquele simples que as pessoas acham que é... até eu que... tipo... por exemplo... queria ser da área achava que era uma coisa totalmente diferente...

HALYNE: [uhum... é que legal... ahm... então... é... isso aí que eu mais ou menos ia perguntar agora... como que seu olhar sobre a atividade de revisão foi se transformando com o passar do tempo na Grámatos e... assim... quais as atividades tu destaca... as atividades que foram feitas nesse um ano e

meio... tem alguma atividade assim que “ai aquilo ali abriu muito meus olhos”... foi um momento marcante... e para isso qual foi a importância da prática... antes e depois de vocês começarem a revisar os textos para as revistas ()... como que a prática ajudou a transformação do olhar?

P2: ((pausa)) ai esqueci...

HALYNE: (((risos))...)

LAURA: [a pergunta... ()

HALYNE: [ahn... como seu olhar sobre a atividade de revisão foi se transformando com o passar do tempo assim... e uma atividade que tu destaca para isso e a prática...

LAURA: Tá... ahm... como mudou foi isso que eu acabei de falar né...

HALYNE: [uhum... uhum...

LAURA: [que foi... NOSSA... foi uma mudança TOTAL assim... e da atividade que eu mais gostei... eu acho que foi a da administração porque os textos anteriores a esse eram tipo os manuais... e coisas mais que não tinham muito o que mudar o sentido assim... que o sentido já estava claro sabe? Então... essa da administração a gente revisou textos... realmente artigos que tinham metodologia... tinham coisa assim... e aí... ahm... foi a que eu mais gostei também até por aprender mais coisas... mesmo que superficialmente sabe... lendo o trabalho de outras pessoas... foi muito legal... e::... é... eu acho que foi essa que eu mais gostei... e a outra era?

HALYNE: é... como que tu acha que a prática assim... vocês botarem a mão na massa... em relação às expectativas lá de quando vocês estavam formando os documentos... em formação... etc... e como que a prática talvez tenha... ahm... confirmado as expectativas ou colocou vocês em uma zona/fora da zona de conforto assim... tu assim né... como que... de lidar com a prática talvez tu/foi uma/um momento de tu:: remoldar teu olhar... ou tipo... repensar algumas coisas...

LAURA: É que antes de fazer as revisões eu estava bem nervosa sabe... tipo... “nossa... agora realmente eu vou mexer no texto de alguém” sabe... e aí... nossa... a primeira da ITEP até mesmo que fosse só manual eu fiquei muito nervosa assim... onde que eu posso mexer... onde que eu não posso... a gente estava ainda delimitando isso sabe?

HALYNE: [uhum...

LAURA: [estava aprendendo qual era o nosso papel ali... então... às vezes eu via coisas... aí eu ficava pensando... tá “será que eu posso mudar isso? Será que eu não posso?”... aí eu ficava pensando nisso sabe?

HALYNE: [uhum...

LAURA: [aí eu até comparei com a (Kase)... tipo “você acha que a gente pode? Você acha que a gente não pode?”... então... as primeiras eu fiquei bem nervosa... só que... depois... eu já fiquei mais tranquila sabe... porque com as formações... com o aprendizado que a gente trocava com os professores... eu aprendi melhor qual é o

meu limite... onde é que eu posso mexer e onde é que eu não posso... então... a prática é muito importante assim... porque não tem como você só estudar é sem/a teoria sem ir para o texto realmente sabe?

HALYNE: [uhum... e::... tipo assim... em casa... ou fora da/do horário da empresa... da aula assim... que que tu busca por fora assim para ler sobre... estudar... não sei se tu tem esse hábito...

P2: Sobre revisão? Hum... geralmente não... não busco outras coisas porque:: o que a gente traz para a empresa eu acho que é o suficiente sabe?

HALYNE: [uhum...

LAURA: [mas claro que quando eu estou fazendo revisão... aí surge uma dúvida... eu vou procurar sabe? Aí eu procuro até encontrar... até se eu não encontro eu pergunto para os professores e coisas assim... então eu acho que o aprendizado mais vem junto com a prática sabe?

HALYNE: [uhum...

LAURA: [porque eu não sei os outros... mas eu não tenho o hábito de tipo... ficar procurando coisas sobre... “ai como é que faz isso? Como é que faz aquilo?”... isso eu só procuro quando surge ali na hora sabe?

HALYNE: [aham... ah:... interessante... e::... e::... repensando lá/retomando a questão da traje/da trajetória da empresa júnior né... então vocês entra:ram... fizeram um documento... revisa:ram... e daí fizeram um processo *trainee* no final do/ahm... um processo seletivo no final do ano passado né... então como foi para ti lidar com esses novos membros... ahm... como foi esse processo de orientar esses membros em relação ao trabalho de revi/de revisão né... ou ao trabalho/ou ao grupo mesmo... porque vocês estavam em meio a uma demanda né de revisão das letras... da Expressão né... estavam no possível que viesse da administração e tal... então como foi ensinar né... instruir... alocar esses membros dentro das práticas... ahm... de trabalho e de rotina de vocês assim... do grupo... qual/como que tu acha que foi isso para ti?

LAURA: Aham... Para a gente/quando eles entraram a gente resolveu dividir os membros antigos e os membros novos... aí tipo... ficou um de cada trabalhando junto sabe... porque daí quem tinha mais experiência orientava os que não tinham tanta...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [eu trabalhei com a Valentina e foi muito bom assim... eh:... a gente ficou com dois textos... aí um eu revisei primeiro... aí depois ela revisou a minha revisão no caso... e o outro:... ela revisou primeiro e depois eu revisei a revisão dela sabe?

HALYNE: [uhum...

LAURA: [então... o que/quando eu revisei a revisão dela eu via algumas coisas que tipo... “ai... isso aqui não pode... isso aqui está faltando...”... e fui explicando para ela como é que funcionava sabe? Mas eu acho que nessa questão o que a gente precisava fazer mesmo era tipo um... não sei... um

livro... um *e-book*... alguma coisa assim... para que os membros novos tipo leiam e já saibam pelo menos o básico sabe?

HALYNE: [ahm... um manual de instrução assim...

LAURA: [isso...

porque eles entram tipo totalmente perdidos sabe? E claro que a primeira revisão não vai ser Ótima como nós... os membros antigos... porque a gente já tem mais experiência né... só que eu acho complicado tipo só jogar o texto ali para a pessoa e não explicar o que que ela tem que fazer...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [então

eu acho que é necessário isso...

HALYNE: [não teve formação assim...

LAURA: [ainda não...

HALYNE: [com eles...

LAURA: [com os

que entraram agora?

HALYNE: [não... o pessoal do ano passado... que entrou em dezembro...

LAURA: [ah sim... teve

aquela sua... não?

HALYNE: [sim... sim...

LAURA: [e teve mais... teve com a Gesselda... e teve com outros professores...

HALYNE: E eles procuram vocês assim para tirar dúvida? NÃO?

LAURA: não...

HALYNE: ah... eu achei que tipo...

LAURA: [é... mais nós que procuramos eles... tipo... é que a gente faz duas revisões e a terceira que aí é para ver se está tudo certinho e tal...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [revisão da revisão mesmo... e daí nesse/nesse coisa que a gente vê o que que eles estão em falta... o que que eles não entendem que é para fazer... aí a gente fala para eles...

HALYNE: [hum...

LAURA: [mas não tem isso deles virem “ah... será que eu faço isso... será que eu faço aquilo...”...

HALYNE: [hum... AH tá... seria interessante... não sei... se seria legal fazer... lembra daquela formação... daquele *feedback* da ITEP que eu fiz?

LAURA: [sim...

HALYNE: [seria
legal né... para eles verem onde eles tem que ir... tipo em grupo não individual né?

LAURA: [é...
sim...

HALYNE: [é...

LAURA: [é...

e aí acho que seria importante isso porque... eu não senti isso porque eu estava desde o início sabe? Aí tive as formações e tudo... só que os que entraram agora por exemplo... eles não tiveram nenhuma formação ainda... aí a gente está com textos para revisar e tem um menino que quer revisar... só que... como é que a gente vai deixar essa responsabilidade para ele sendo que ele não tem a mesma experiência sabe? É complicado...

HALYNE: E vocês têm formações previstas neste semestre?

LAURA: Eu acho que sim... mas não está marcado ainda sabe?

HALYNE: [uhum...

LAURA: A Isadora que vai marcar... então...

HALYNE: [uhum...

LAURA: Então eu acho que seria muito importante porque esse manual já tipo... deixaria os membros novos em dia com o que a gente já aprendeu sabe?

HALYNE: [uhum...

LAURA: Porque é complicado mesmo...

HALYNE: [uhum... passar né esse...

LAURA: [é... e mesmo... por exemplo...
trabalhando junto... é sempre a gente que vai fazer o maior trabalho sabe... que a gente que sabe o que que tem que fazer... a gente que tem que apontar para eles... então eles nunca vão me perguntar assim... “ah... será que isso é em itálico... será que não é...”... tipo a gente que tem que estar indo atrás deles sabe?

HALYNE: [hum...

LAURA: [e até daria mais autonomia sabe... para eles procurarem no manual o que que falta... daí tipo... não achou no manual... “então vou procurar alguém que me ajude com isso...”...

HALYNE: [uhum... até porque... daqui a pouco os antigos vão sair né...

LAURA: [pois é... daí vão ficar
os novos e os do meio ali...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [e daí vão ficar bem poucos sabe...

HALYNE: [é... mas tipo...

LAURA: [seria
bem importante a gente fazer isso...

HALYNE: [é... se organizar né... ahm... ((suspiro))... ah:... sim... tá... e:... pensando assim na Laura hoje... em relação ao aprendizado/o teu aprendizado profissional assim... que medida as expectativas lá do começo... lá de março do ano passado... foram alcançadas... ou... ou se não foram alcançadas ahn:... quais expectativas tu tinha... e o que te/o que que/o que aconteceu que tu não esperava assim... que tu/que foi mais que a tua expectativa... e:... se tu poderia comentar como é que tu é antes e depois da empresa júnior em relação a tua formação profissional assim de revisor...

LAURA: [uhum... quando eu entrei na empresa eu estava meio perdida sabe... assim no curso... porque tipo... tá... vou me formar... mas o que que eu vou fazer? Porque eu não tenho experiência em nada assim...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [eu nunca tinha tido bolsa com nenhum professor assim... nada... e eu estava bem preocupada... aí quando surgiu a bolsa da Grámatos... eu fiquei... bah... eu sempre gostei dessa área... então tipo... é uma coisa que realmente veio para mim sabe... eu fiquei muito feliz assim... aí eu me inscrevi... e eu... não sei... eu não esperava que fosse aprender tanto sabe... eu... não/na verdade eu nem pensava nisso “ah vou ter experiência depois para trabalhar”... tipo quis entrar para saber aqui agora sabe... e aí quando eu entrei... eu não/eu não esperava tanto assim... porque eu pensei que a gente já ia entrar e tipo... ia estar pronta a empresa sabe... a gente só entrou e vai começar a revisar... e aí...

HALYNE: [só que não ((risos))...

LAURA: [e aí tipo foi completamente diferente... a gente entrou... aí antes de fazer as revisões a gente fez o estatuto... a gente montou a empresa... foi atrás de coisas mais... como eu posso dizer...

HALYNE: [burocráticas...

LAURA: [isso... a gente foi mais atrás disso... e... eu... tipo na época eu não/não esperava isso e achava um pouco chato sabe...

HALYNE: [desanimou um pouco... ((risos))

LAURA: [sim... porque tipo... aí... entrei para fazer revisão sabe... para tipo aprender sobre isso... e aí eu estou fazendo outras coisas... só que agora eu vejo o quanto foi importante sabe... porque ter lidado essa parte burocrática nos deixou mais autônomos assim... por exemplo... porque agora a gente pensa assim... foi lá... fez as coisas... procurou... sozinhos... então tipo... foi muito bom... a gente saber que pode fazer isso sozinhos sem depender de outras pessoas... tipo sem ter o auxílio... não que a gente não teve sabe... claro que muitas pessoas nos ajudaram... mas tipo... para ver o preço das coisas a gente que foi... que que a gente precisa fazer para formar uma empresa... a gente que foi atrás... procurar... sabe... a gente fez parcerias com outras empresas e com o núcleo de empresas júnior da/de Santa Maria também... então foi muito bom sabe... que a gente/pelo menos eu assim... saí muito da minha zona de conforto de... aí... não ir atrás de ninguém... não falar com ninguém...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [então foi muito bom sabe... e saber que existe esse outro universo de pessoas que estão trabalhando em empresa júnior... que gostam desse trabalho... estão prontos para ajudar a gente...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [então foi muito bom... o que eu não esperava era isso... ter que lidar com a parte burocrática... mas no fim foi um aprendizado muito bom sabe... e o que eu esperava... eu não esperava tanto quanto a gente viveu aqui... na empresa... porque eu realmente aprendi muita coisa... como eu disse... eu tinha uma visão totalmente diferente da revisão... e a partir desses encontros... das conversas com os colegas... eu aprendi muito e mudei muito a minha visão sabe... e até:... tipo antes de eu ver as pessoas fazendo revisão de qualquer área... tipo “ah tá... revisão é fácil... qualquer um pode fazer...”... aí hoje eu vejo que NÃO sabe... que isso é muita injustiça com quem passa aqui anos estudando só para isso sabe... tem o foco nisso... aí outras pessoas de outras áreas... que acham que são boas em português vão lá e tipo... tomam o nosso trabalho sabe... então... é isso que mudou muito a minha visão sobre o revisor...

HALYNE: [hum... e tu acha que essa questão que tu falou... da importância da/dessa experiência com a parte burocrática talvez tenha faltado para os novos membros para eles tipo... se ligarem mais e... e correr atrás...

LAURA: [exato... porque... tipo... eles chegaram... está tudo pronto... não tem que fazer nada... então... eu acho que faltou isso também... mas claro que não tem como fazer todos lidarem com esse processo né...

HALYNE: [uhum...

LAURA: [mas não sei... talvez...

HALYNE: [porque vocês fizeram crescer e sabem como foi difícil fazer acontecer né... aí as pessoas chegam... está pronto... e tipo... ah::... né...

P2: Ah tipo... só entram e é isso sabe...

HALYNE: [uhum...

P2: [não foi como a gente que entrou... tá... não é isso... é outra coisa... tem que começar do zero né...

HALYNE: [uhum...

P2: Então sei lá... uma atividade relacionada com isso... talvez... para eles... por exemplo... ahm::... procurar alguém assim e falar sobre a empresa... exercer isso de sair da zona de conforto sabe?

HALYNE: [aham... e isso... nessa formação sobre *marketing*... falaram sobre isso um pouco ou não?

P2: Não... eles mais falaram... como é que a gente... deve cuidar da página do *facebook*... tipo dos *posts*...
 () dos *posts*... algo assim... e do *instagram* também que eles nos mostraram como é que deve ser/como
 é que a gente deve lidar com essa rede social... coisa assim...

HALYNE: É mais redes sociais então?

P2: É...

HALYNE: Talvez tem... tem outras empresas juniores né... até um amigo meu que era da Objetiva falou
 sobre essa/trabalho/ahm... entre as empresas juniores né... tipo... ah... ajudar na parte de gestão...

P2: [uhum...

HALYNE: [não sei o que... intere/para os novos membros agora né... aprenderem... porque
 vocês fizeram tudo do zero mesmo né...

P2: [é... eu acho que seria bom ter... não/a pessoa não entrar ali
 e achar “tá é isso”... tipo... ela tem que saber que ela faz parte de uma empresa... porque a gente tem
 mais essa noção sabe... porque a gente construiu... a gente sempre estava unido... mas eles entraram e
 eles não tem essa noção sabe.. tipo... é uma empresa... tipo... é muito estranho assim olhar agora... tipo...
 que nem eu/a gente () aquele cartaz da Grámatos e eu tirei foto ali na frente né... e eu olhei a foto depois
 e eu “nossa... faz parte de um emPREsa” sabe... isso é muito... tipo... eu nunca imaginei que isso ia
 aconteceu... e eu acho que eles não tem tanto essa noção como... nossa...

HALYNE: [uhum...

P2: [do quanto é importante estar nessa empresa... do quanto isso
 nos ajuda... nos muda como pessoa e como profissionais também...

HALYNE: E::... essa tua experiência assim de participar da empresa de alguma forma mudou... não
 digo mudou... mas tipo::... auxiliou... tu... dentro do curso... nas disciplinas e tal... como tu passou a
 encarar as disciplinas de uma forma diferente ou não...

P2: Sim... me ajudou na hora de fazer trabalhos assim...

HALYNE: [aham...

P2: [porque eu não tinha muita noção
 assim do que que eu tinha que fazer e achava muito chato... aí depois que eu entrei na empresa tipo...
 não... isso é necessário sabe... eu tenho que fazer... e aí passou de um trabalho chato... para algo que eu
 gosto de fazer sabe...

HALYNE: [uhum...

P2: [então foi muito bom...

HALYNE: Ah... legal... era mais ou menos isso assim que eu tinha preparado...

Entrevista 3: Beatriz

HALYNE: Então... em relação a:: a tua trajetória assim... na empresa jú:nior... ahm::... esse período assim que tu teve que estar na Grámmatos... quais foram os diferentes momentos assim... na tua trajetória experienciados... em relação à revisão... em relação ao trabalho em grupo?

BEATRIZ: Como assim... os diferentes momentos?

HALYNE: [tipo... quais/como que tu vê assim... tipo... se tu divide essas etapas... por exemplo... lá do come::ço com a formação dos docume::ntos... depois o começo das prá::ticas... o *trainee*::... etc... como que tu enxerga assim... esse um ano e meio assim... na Grámmatos?

BEATRIZ: Comparando no caso do começo a agora?

HALYNE: [é... é...

BEATRIZ: Ahm... no começo né... a gente estava bem... bem perdido né... pelo menos... eu assim... como eu não estava como presidente... agora estou... eu não estava tã::o envolvida assim nessa parte dos documentos... então... ahm... mas todo mundo fez junto né... a::... mas a Débora acabou eu acho que assumindo... ahm... uma responsabilidade maior por causa disso... mas a gente estava um pouco perdido assim também... eu não sabi:a muito do processo né... quem mais sabia era e:la e tudo mais... ahm... a gente seguiu esse programa dos primeiros passos do (EJESM) e tal... e::... no começo a gente estava assim... a organização no começo... por exemplo... não é mais/não é a mesma de agora né... pelo menos para revisão também né... a gente começou a primeira revisão que a gente fez foi a da ITEP... então... a gente tinha... se não me engano... uns oito membros por aí... aí cada um fez o::... na verdade não... a gente fez em duplas também... essa primeira revisão... a gente fez em duplas... só que cada um fez a sua maneira né...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [ahm... teve gente que:: fez junto uma revisão só... mas as duas pessoas olhando o texto... e eu por exemplo fiz uma primeira revisão e enviei para/para o meu colega fazer a segunda... então:... cada um fez... que foi meio que/foi meio que desorganizado assim... foi como a gente foi achando que era... e a gente ainda não tinha/a gente já tinha tido algumas manhãs de formações... então a gente... alguns de nós... a maioria já tinha... já tinha uma noção de revisão por causa das cadeiras do curso... eu já tinha experiência... ahm... se não me engano... a revisão que eu fiz/é... eu fiz aquela revisão de um livro...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [antes de entrar na empresa... então eu tinha um pouqui:nho assim de... ahm... experiência nisso... também porque antes de revisar aquele livro... eu já tinha feito as cadeiras... então não foi assim... foi o primeiro trabalho que eu fiz de verdade... ahm... mas... antes eram só né... as cadeiras daí... eu já tinha uma pequena noção né... não foi do nada que eu fiz a revisão... aí na... ahm... nessa primeira revisão a gente fez meio desorganizado assim... do jeito que deu... e a gente não tinha

nem... ahm... não teve essa coisa que tem agora de:... por exemplo... ahm... cada dupla revisa e depois alguém fiscaliza ou alguém olha a revisão de novo antes de enviar... a gente... cada um fazia... a gente entregava para os... ahm... para os clientes... no caso não eram exatamente clientes... era uma parceria né... que a outra empresa tinha feito com a gente... e:: o::... o professor depois fez/vocês fizeram né formação sobre isso... e::... depois foi indo assim... foi... a organização foi surgindo... tipo... eu acho que depois os outros trabalhos foram revisões de provas para revista... teve uma que cada um/cada membro fez de um artigo... porque tinham poucos membros... depois teve:: ahm::... diferente disso teve a da administração... que aí foi/que agora está meio que sendo modelo de trabalho para nós... que agora está sendo em dupla... que uma pessoa faz a primeira revisão de um artigo enquanto a outra faz do outro...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [e depois troca... e aí... ahm... como nessa primeira vez que a gente fez o serviço... não foi uma boa experiência a gente não ter alguém para fiscalizar as revisões antes de enviar... a gente estabeleceu uma norma na empresa de que tem o prazo que a revista ou o cliente pede... e aí antes disso... ahm... tem que enviar para/para mim ou para a Débora... a Isabelle... dependendo de quem ficar de responsável... para olhar todos os textos...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [antes de mandar... é meio que revisar a revisão né...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [a gente não vai olhar o texto todo... tipo ler coisas que não foram marcadas... geralmente a gente só olha o que foi marcado para ver se está tudo certo... porque estava/como tem membros novos assim... do primeiro semestre... do segundo... terceiro... tem gente que nunca teve revisão e já iniciou a revisão direto... então... eles não tinham noção de muitas coisas... às vezes não sabiam: questões de:: normas da (ABNT)... ou faziam algumas coisas erradas porque eles não sabem... então a gente acabou fazendo essa:: fiscalização... que é uma coisa que tem/que é uma coisa bem diferente do ano passado... eu não sei se é mais ou menos isso... ((risos))

HALYNE: [sim... sim...

BEATRIZ: [estou me perdendo... é que... é muita coisa...

HALYNE: [não... não... fica à vontade...

BEATRIZ: [é porque acho que primeiro/nos primeiros seis meses foi só fecha:do... só preparaçã:o... tipo dentro da empresa... documentaçã:o... e toda essa questão de burocracia que a gente não conhecia nada né... e ago:ra que a gente está começando a conhecer... tanto é que eu e a Débora conversamos ultimamente... eu estava conversa:ndo sobre a

estrutura da diretoria na/da empresa... e a gente/a gente meio perdida porque como a gente não tem nada disso no nosso curso... e a gente começou meio que da nossa cabeça né...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [a gente não teve e também a gente não se ligou de pedir mais treinamento para o grupo de empresas juniores né... o (NEJSM)... e a gente podia ter pedido... assim como a gente pediu o de *marketing* agora... agora para a diretoria de *marketing* a gente já sugeriu para os membros novos que vão ficar agora no ano que vem para eles pedirem esse treinamento porque nós não temos noção de gestão... a gente meio que acaba fazendo da nossa cabeça... eu agora eu/conversando com ela a gente acabou se dando conta de que a gente podia ter organizado melhor a empresa... o presidente não precisava ficar tão (sobrecarregado) e as funções poderiam ser melhor distribuídas...

HALYNE: [ela acabou meio que fazendo tudo sozinha quase né...

BEATRIZ: [é...

HALYNE: [não tudo sozinha... mas ela pensava em tudo assim... fazia...

BEATRIZ: [é...

HALYNE: [centralizava muito nela né...

BEATRIZ: [é... tanto é que ninguém queria ser presidente... eu também não queria... e aí eu acabei ficando porque eu sabia que ninguém mais ia querer... e ia acabar ficando sem presidente... e eu também não estava... achava meio ruim para ela ficar muito com isso... porque eu sabia que ela ia estar com muito mais disciplinas e coisas para fazer do que eu... tá... e aí... ahm... sei lá... eu/eu assumi porque eu::... mas eu/eu pensei... tá... mas ia ficar muito pesado para mim... porque também presidente cuida de tudo... até parei por um momento e pensei que:: talvez não tivesse que ser assim... porque lendo os documentos de novo... o estatuto e tudo mais... ahm... lá não diz que o presidente é o responsável por tudo... na verdade a função do presidente muitas vezes é quase que só delegar funções... só que essa é uma parte um pouco chata... um pouco desconfortável... daí a gente ficava meio assim... não é/e também a gente não tinha rigidez né... ela não tinha... eu também não estava tendo... e eu comecei a meio que ter um pouquinho... porque se não as coisas não funcionam... e também a gente começou... nas últimas reuniões a gente dividiu uma estrutura né... as diretorias... agora cada/cada diretor vai ter um assistente... porque estava no estatuto e a gente não se ligou que isso podia acontecer... também todas as tarefas do CNPJ era eu que ia realizar... e aí eu já distribuí um pouco melhor... tarefas que tem a ver com contabilidade eu vou deixar para o administrativo-financeiro fazer... porque se não né... não é justo também... porque todos estão na empresa... ahm... e todos podem trabalhar juntos... mas isso foi uma questão assim... ahm... de não/não se dar conta... porque a gente não tem a mínima experiência nisso... a gente tem experiência no serviço que a gente oferece que é revisão... mas a gente não tem na/na parte: de gestão...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [e também a gente... é... a gente não sabe ser firme com as pessoas... a gente também não sabe... ahm... como organizar isso dentro de uma empresa... como que é que funcionaria... como é que não funcionaria né... então até é uma coisa que a gente deixa para os membros que vão/vão ficar agora... é... que eles procurem um treinamento melhor sobre isso para todos... porque a gente está fazendo como acha que é... mas a gente precisa de um conhecimento de fora...

HALYNE: [uhum... e:... ahm:... e:... falando então sobre as primeiras revisões assim que vocês fizeram né... ahm... como tu mesmo falou assim... tipo... vocês... ahm... tinham uma organização diferente da de agora né... se organizaram como acharam que tinha que ser... mas eu queria saber com base em quem ou em quê vocês revisaram... ou o que que orientou... que aspecto orientou vocês para... ahm... para agir de determinada forma... para determinado procedimento na revisão assim... imitaram alguém... foram buscar fo::ra... foi uma decisão... em grupo...

BEATRIZ: Eu acho... olha... eu não me lembro muito bem... mas eu acho que foi uma decisão em grupo assim... eu tenho um caderno aqui... eu vou pegar... quando vê tem alguma coisa:... ((risos))...

HALYNE: [((risos))]

BEATRIZ: [que eu anoto tudo desde o início da empresa... mas que eu me lembre... a gente foi fazendo:... primeiro a gente não se preocupou com isso... porque... como eu disse... no começo era só preparação dentro da empresa... então a gente teve manhãs de formação né... os professores... ahm... a gente teve... se não me engano... antes de começar a revisar... por exemplo... uma formação sobre semântica dos tempos verbais... com o Pablo... então tudo isso foi influenciando um pouco na nossa revisão sobre o que que a gente:: olharia né...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [mas eu acho que... quanto a organizar quem faz o quê... como... eu acho que isso não... se não me engano isso não foi muito bem decidido... porque a gente decidia em grupo... como éramos muitos não ia da::r exatamente um artigo... eu acho que era um manual por pessoa... e eu acho que a gente se baseou um pouco no que tu disse também sobre o teu trabalho na::/na tua empresa... porq/ou sei lá... foi um pouco pensando em como as editoras fazem também né... que é um trabalho de primeira revisão... segunda revisão... né... não tem uma só revisão... e se não me engano... acho que... eu não me lembro muito bem... mas acho que foi isso aí... acho que a gente se baseou um pouco no que tu falou... na tua experiência...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [era... ahm... teve no teu caso que não tinha outra pessoa né...

HALYNE: [é...

BEATRIZ: [era sozinha...

HALYNE: [é...

BEATRIZ: [é... a gente se baseou em algumas coisas que tu disse para estabelecer preço... para estabelecer relacionamento com o cliente... para estabelecer algumas regras...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [agora... para preço... é... tanto é que nosso preço no início era um pouco mais caro do que é agora... a gente viu que... muitas pessoas estavam deixando de pedir o serviço por causa do preço... depois de receber o orçamento... a gente baixou o preço...

HALYNE: [hum... baixaram o preço...

BEATRIZ: [é... mas eu acho... não sei se o preço era... era um pouco com base no teu preço... no preço que tu cobrava... também... por exemplo... é... mas eu acho que a gente se organizou em dupla... se eu não me engano foi até a Débora que organizou... mas foi iss/foi assim... a gente não conhe/não conhecia nenhuma outra empresa júnior de revisão de texto...

HALYNE: [uhum... é...

BEATRIZ: [é... a gente não fez (bench) com nenhuma... até porque eu não sei se tinha... acho que tinha já... e começou a surgir até esse ano outras que estão fazendo (bench) com a gente... então de outras... teve uma da::/de alguma universidade lá de/do Estado de Minas Gerais que fez (bench) com a gente... e teve uma outra também... mas eu não...

HALYNE: O que que é o (bench)?

BEATRIZ: (Bench) é quando uma empresa::... ahm... pergunta para outra algum aspecto de funcionamento dentro de uma empresa... no caso uma ajuda... uma cola/uma colaboração entre as empresas né... no caso... por exemplo... eu fiz (bench) com a floresta júnior que é aqui da UFSM... empresa da Engenharia Florestal... daí eu fui perguntar como que eles funcionavam na diretoria de projetos... porque na época eu era diretora de projetos... e aí isso me ajudou a ver que talvez esse cargo não estivesse muito:: sentido na nossa empresa... porque::... a gente não vendia... ah::... projetos como eles né... porque eles fazem projetos e vendem aquilo... então era um pouco diferente... agora que a gente está pensando na função para esse/para esse cargo que seria justamente essa:: revisar a revisão de todos antes de enviar... que daí esse seria agora o diretor de projetos... mas a gente ainda não tem... porque não tem gente suficiente para isso...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [mas eu acho que foi... é foi isso... porque eu não/até eu acho que não tenho nada anotado sobre a separação das revisões... ((barulho de folhas sendo folheadas))... ((ruído))

HALYNE: [e::... falando um pouco assim... pegando um gancho né dessa questão de... de organização... de como proceder... eu

vou/eu vou ler um/um excerto de um livro aqui que é um exemplo de um cara que está aprendendo a ser carpinteiro... daí ele fala assim... de problemas com os quais ele se deparou... que ele não esperava... e::... determinadas soluções assim... que ele foi tentando arrumar para resolver esse problema... aí depois... com base nisso... queria que tu me narrasse assim... alguma ocasião assim... tipo... em numa revisão... é... falando na questão da revisão... tipo... da administração... da Letras... da Expressão... qualquer revisão assim que tu tenha feito... ahm... que tu viu um problema assim... e não sabia como sair dele... então eu vou ler... ahm... “Recentemente, por exemplo, construí um portão de estacas de madeira e correias. Eu havia feito um desenho e pensado sobre as dimensões que queria, mas não havia avaliado o problema de como manter firme o formato quadrado da estrutura. À medida que comecei a pregar as correias às estacas, notei uma oscilação. Eu sabia que a estrutura ia tornar-se rígida quando eu pregasse uma peça em diagonal, mas como poderia ter certeza de que ela formaria um quadrado? Veio-me à mente uma vaga lembrança a respeito das diagonais: em um retângulo, as diagonais são iguais. Peguei um metro de madeira, com a intenção de medir as diagonais, mas percebi que não poderia usá-lo sem mover a estrutura. Ocorreu-me usar um pedaço de corda. Então, notei que, para medir as diagonais, eu precisava da exata localização de cada canto. Depois de várias tentativas, descobri que poderia localizar o ponto central de cada canto traçando diagonais ali. Coloquei um prego em cada um dos quatro pontos centrais e usei os pregos como apoio para a corda usada para medir. Levei vários minutos para entender como ajustar a estrutura de forma a corrigir os erros que detectei pela medição. E, quando obtive diagonais iguais, preguei um pedaço de corda para manter a estrutura imóvel. Aqui, em um exemplo que deve ter análogos nas experiências de carpinteiros amadores no mundo todo, minha forma intuitiva de desenvolver a tarefa levou-me a uma surpresa (a descoberta da oscilação), a qual interpretei como um problema. Durante a ação, inventei procedimentos para resolver o problema, descobri mais surpresas desagradáveis e produzi mais invenções corretivas, incluindo várias de menor importância, mas necessárias para levar adiante a ideia de usar uma corda para medir a diagonal. Podemos chamar esse processo de ‘tentativa e erro’. Porém, as tentativas não se relacionam aleatoriamente umas com as outras. A reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima”... aí então... tomando esse relato como base... tu te lembras de ter passado por alguma situação parecida... ou seja... uma situação em que tu te deparou com um elemento surpresa na revisão e não sabia como resolver... e se sim... tu te lembra quais passos tu decidiu tomar para sair dessa situação?

P4: Ahm::... sim... vários de nós... também... nos textos da administração... porque os textos da Letras e da Expressão eram mais da nossa área... então a gente sabia né...

HALYNE:

[uhum...

BEATRIZ:

[a

gente conhece mais ... e o da administração era bem diferente do que a gente está acostumado... e... ahm... no começo até foi... ahm... as revisões estavam bem diferentes do que estão agora também... porque agora a gente já tem meio que uma experiência... a gente já fez formações com professores para... ahm... ver isso aí e tudo mais... eu lembro que tinha muitos trechos com pouquíssima clareza ou quase

nenhuma que a gente lia e não conseguia entender... e a solução que a gente encontrou foi criar um *post* lá no grupo do *facebook* e perguntar... e colocar lá as dúvidas lá para os professores ajudarem a responder... inclusive... tu também foi marcada lá... para todos responderem lá... tanto os alunos quanto os professores... e geralmente... quando alguma dúvida que a gente não consegue resolver... surge... a gente coloca a dúvida no grupo do *whatsapp*... entre nós só...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [ou então no *facebook* para algum professor nos ajudar... ou para a gente ter mais opiniões sobre:: opção de correção daí para a gente escolher qual que seria melhor... geralmente a gente faz esse tipo de coisa...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [quando isso surge... e porque surgiram assim... às vezes não só:: trech/é/problema de trechos... por exemplo... do texto que tu não consegue entender nada... às vezes o problema é como colocar o comentário né... também era:: nessa orientação que a gente buscou um pouco... que eu vi que tinham algumas pessoas que não sabiam como escrever né... porque não dá para colocar um comentário vago... só pedir para reformular... ahm... algumas pessoas não sabiam até que tinham que escrever mais coisas né... que só escreveram isso como se fosse uma correção né... e aí depois foi esclarecido que era melhor não... mas geralmente... esse tipo de coisa... a gente geralmente resolve junto... a gente não tenta... tenta resolver sozinho... e aí não consegue... coloca no grupo... coloca no::/no *post* ali com os professores para alguém/para as pessoas ajudarem...

HALYNE: [hum...

BEATRIZ: [às vezes acontece de ninguém responder... e aí a gente acaba tendo que resolver nós mesmos... mas agora para lembrar de algum aspecto específico...

HALYNE: [um caso específico... algum texto que tu leu e “meu deus do céu... o que eu vou fazer com isso?”...

BEATRIZ: Bah... eu tinha:... eu revisei uns dois textos horríveis... teve um que era sobre mudança organizacional e o outro era:... só que agora eu não consigo lembrar de um aspecto BEM específico sobre isso... eu sei que eu/foi BEM complicado revisar assim... porque eu... ahm... tem coisas que... tipo... não foram tão difíceis assim... até eu acho que não conta... por exemplo a repetição... né... ahm... mas é... o problema maior eram esses trechos com quase nenhuma clareza... porque às vezes eu nem sabia do conteúdo... não conheço... e também não... ahm... não estava entendendo o que a pessoa queria me dizer... então eu não tinha nem como sugerir uma outra opção de escrita...

HALYNE: [e no final como é que tu...

BEATRIZ: [eu acho que... se não me engano... eu pergunte/eu tentei entender... e aí eu não estava conseguindo... e aí eu coloquei aquela dúvida no grupo e alguém disse “olha... me parece que é isso...”...

HALYNE: [hum...

BEATRIZ: [e aí eu... tá... vou colocar isso lá... porque talvez seja isso... tipo... porque eu gosto... pelo menos quando dá esse tipo de problema de falta de clareza... para mim parece ser o mais difícil... porque tu lê mil vezes e não entende...

HALYNE: [dáí tenta adivinhar o que a pessoa quer dizer... ((risos))

BEATRIZ: [é... e aí eu fico tipo... talvez seja isso... então é melhor... em vez de ficar só dizendo que o trecho não está claro... é melhor dizer por quê... então eu digo “essa/esse pedaço da frase não está relacionado com esse aqui” ou algo como: “a sintaxe da frase está um pouco estranha”... algu/por exemplo... algumas palavras parecem não ser exatamente as que a pessoa queria... então às vezes eu coloco o significado das palavras...

HALYNE: hum...

BEATRIZ: E aí geralmente eu pergunto né... no caso... ahm... nesse caso que eu não estava entendendo... perguntei no grupo... e uma pessoa disse “olha... eu acho que é isso aqui”... aí eu coloquei lá... como sugestão... “olha... não... essa frase está pouco clara... seria isso?”... aí eu coloquei lá a frase... porque poderia ser o que a pessoa sugeriu... ma/no caso eu sinalizei que estava/que estava pouco claro e meio que expliquei exatamente o por quê... o que que não estava funcionando naquele trecho... porque cada trecho é de um/é de um jeito né? Os motivos pelos quais não funcionam...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [porque às vezes a pessoa usa palavras completamente diversas daquilo que ela quer dizer... só que às vezes nem isso tu consegue identificar... mas aí tu tenta ver... tá mas tu está falando do que né... ou algo assim... coloca uma pergunta junto com uma explicação... nunca só uma pergunta... e aí gerl/a/eu lembro do resultado que isso deu... que dáí eu sugeri aquilo e a pessoa realmente pegou aquela sugestão e colou no texto...

HALYNE: [hum... era isso mesmo...

BEATRIZ: [era... era aquilo mesmo... ahm:/mas uma interpretação que não foi minha...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [porque esse é o diferencial de/de trabalhar em grupo né... quando eu for trabalhar sozinha eu não vou ter isso... eu vou ter que descobrir sozinha...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [e aí o bom de trabalhar em uma empresa... em grupo... é que tem essa possibilidade né... quando tu não entende... outra pessoa entende...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [aí se não me engano... esse foi o caso específico...

HALYNE: E:... do/a partir dessas coisas que tu me contou assim... então... como que teu olhar sobre a atividade né... sobre a revisão e tal.. foi se transformando COM a empresa... com o passar do tempo assim... como que/quais/como que essas atividades assim te ajuda::ram... como que essa questão da prática também ajudou... que tu olhasse de forma diferente para/para o ato de revisar assim... até... digamos... ahm... para tu entende:r a revisão assim... como que a empresa júnior te ajudou nisso e quais atividades subsidiaram isso... e::... e qu/qual foi a importância disso na tua formação?

BEATRIZ: Ahm... o trabalho em grupo... o trabalho em equipe que é uma coisa que provavelmente deve acontecer em editoras... ou outras empresas de/ahm/de revisão... quando não é um trabalho *freelancer* né... só uma pessoa sozinha trabalhando... eu acho que isso mudou completamente a visão né... ahm... no caso na noção da::... da revisão que é feita em grupo...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [né... tipo primeira revisão... segunda revisão... ou fazendo junto... ahm... ((pausa)) acho que muda também no sentido dessa::/da organi/da gestão também... como/como fazer uma gestão específica para isso... que também é uma outra coisa que por mais que a gente tenha uma formação sobre como... ahm... fazer gestão... como... ahm... ser presidente ou algo assim... a gente vai ter que adaptar isso para a área... então isso também é uma coisa bem... que tipo eu não tinha noção nenhuma e agora parece que está um pouco mais claro... embora eu não saiba como é que funciona isso lá fora né... porque a gente está fazendo como a gente acha que é... mas essa questão da gestão é voltADA para a revisão... voltada para/para gerenciar como que as revisões vão acontecer e como que::... ahm... o contrato vai ser estabelecido... e coisa e tal... isso é... foi... ahm... uma coisa BEM diferente que eu nunca ia saber se eu não tivesse entrado na empresa...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [e também essa... o contato com o cliente... também... eu nunca ia saber as coisas... ahm... que tipo... nunca ia ter nenhuma perspectiva disso se eu sáisse do curso sem... sem ter entrado na empresa... porque::... ahm::... por exemplo::... questão de prazo... é possível negociar o pra:zo... uma coisa que eu achava que tipo... não... tem que dizer para a pessoa escolher um prazo e se ela escolheu... está feito... não tem o que fazer... na verdade não... é possível negociar... e::... isso é uma coisa também NOva que eu não sabia... e tem toda essa questão do contato social também... que... ahm... a gente só aprende na prática... não tem como aprender de outra maneira... e também as/a::.../é... o funcionamento do trabalho em equipe em si... ahm... também essa prática de/de revisão de texto acadêmico... eu nunca tinha... eu só tinha revisado para::/para disciplinas... então ninguém nunca pegou o texto e me retornou... e me deu retorno... essa foi a primeira vez que eu tive um retorno né... que no caso o autor... ahm... eu tive uma boa experiência... no caso o autor aceitou geralmente tudo... tudo o que eu sugeri... ahm... e também... ahm... e especificou lá que todas as alterações que eu fiz... no caso não foi só eu que revisei o texto... eu e uma outra pessoa... que todas as alterações que nós fizemos ajudou o texto a ficar melhor e tudo mais... e isso

foi bem interessante... esse retorno... que é uma coisa que eu nunca ia ter também... ahm... sem a::/a empresa... tipo... ver como é que isso acontece na prática... como é que as pessoas recebem o texto e como é que elas entendem as alterações que tu fez né...

HALYNE: E isso::... como que foi isso para ti... o impacto de... sei lá... se alguém não gostou ou não aceitou e tal... tu se sentiu insegura ou levou numa boa assim?

BEATRIZ: É que eu não... não... não teve nenhum caso exato disso... porque também teve retornos que não teve... tipo... nada escrito assim... a pessoa só retornou com algumas coisas ainda a serem arrumadas... e deu... mas o retorno do artigo que eu revisei... dois artigos que eu revisei... tiveram bons retornos... que foram tipo a pessoa realmente aceitou as alterações e entendeu tudo... no caso que também é uma coisa importante é que eu me preocupo muito durante a revisão é que se a pessoa está entendendo que que eu estou falando para ela fazer... ou que que eu estou falando que não está bom... ou se as minhas alterações fazem sentido para ela...

HALYNE: [uhum... uhum...]

BEATRIZ: [e aí por isso que às vezes eu escrevo comentários quilométricos e tudo mais... porque... às vezes o Pablo diz... “mas não precisa... se não tu vai perder tempo”... é... de fato não precisa... mas é que eu não gosto de simplesmente alterar e a pessoas às vezes não entender o que eu fiz... tipo... uma vez eu só troquei uma palavra por outra... mas eu troquei porque a pessoa estava usando no sentido errado... aí eu coloquei lá o que que dizia no dicionário sobre aquela palavra... e coloquei:: o que/qual seria a: palavra mais adequada para o que ela queria dizer... não precisava... mas eu coloquei... porque... e sei lá... eu tive bom retorno disso... então... eu não sei... nunca tive nenhum retorno que uma pessoa que não gostou... porque também tivemos pouca experiência disso né...

HALYNE: [uhum...]

BEATRIZ: [e tem... a maioria das revisões que a gente fez não teve retorno e aí a gente não... a pessoa não foi falar com a gente direto... porque até não/não ia ser revisado de novo... foi tipo a Expressão e a Letras foi revisão de prova... então não tinha... como o texto voltar... então... não sei como é/é/essa é uma coisa que eu queria que acontecesse para ver como que é...

HALYNE: [((risos))...]

BEATRIZ: [como é que eu poderia lidar com isso né... caso a pessoa não gostasse...]

HALYNE: Mas essa questão que tu falou né... ai mas... eu acho importante e tal... às vezes não precisa para nós... porque para nós é óbvio né... mas se colocar no lugar do autor assim... tipo a pessoa vai mexer no meu texto e vai perceber... meu irmão esses dias... ele estava fazendo a dissertação dele... né... revisando... daí ele falou assim... “eu vou sentar do teu lado... quero saber/quero entender tudo o que tu muda... porque depois a banca vai me perguntar e eu não vou saber dizer”... ((risos))... e daí eu fiz com ele assim... porque daí a gente vê né... porque para nós é natural... mas para o autor que tem o texto mexido não...

BEATRIZ: [claro... é... é essa a minha/minha maior preocupação... porque justamente são pessoas da administração que não fazem ideia do que que é que... ahm... provavelmente não conhecem nada do que a gente está fazendo ali no texto... então... para... eu sei que para eles nada é óbvio... então eu tento ao máximo explicar o que eu estou fazendo... para... ahm... até para eles entenderem o que está sendo feito... não só alterar sem nem saber o por quê que foi alterado... no caso não ficar aquela coisa... tipo “ah tá... ela sabe o português... se ela disse que é para alterar... então é para alterar”... não... eu pre/eu prefiro dizer por que... até porque isso vai acabar melhorando a escrita deles... embora eu não seja professora né...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [não é com o intuito de ensinar eles a escrever... mas é com o intuito de... de... de... sei lá... tentar ser um pouco mais profissional e... e... ahm... explicar né... porque também isso não é meu... é mais uma/uma defesa também...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [tá... isso aqui não é meu... eu não vou mudar o que eu quiser... eu vou te explicar o por quê de eu estar mudando tudo o que eu estou mudando... né... para... ahm... não ah:/não haver esse conflito assim...

HALYNE: E:... e a partir dessa experiência assim... de tudo que tu me relatou... nesse meio tempo aí da::/das revisões lá do começo do ano entrou um pessoal novo né... do edital de dezembro...

BEATRIZ: [uhum...

HALYNE: [e como foi esse processo de orientar esses novos membros em relação ao trabalho de revisão... em meio a essa demanda assim... porque era o início da demanda de vocês depois de um ano de preparação né... coisa que eles não tiveram... então como que foi alocar esses membros dentro da dinâmica de trabalho vocês e aquilo que vocês entendem pelo trabalho de revisão?

BEATRIZ: É... isso foi um erro que a gente fez com esses primeiros membros que a gente enfiou eles direto na/para fazer revisão... então... como entraram novos membros agora... no outro processo seletivo... a gente não está repetindo o mesmo erro... a gente teve que ver com a prática que não se deve deixar os membros que acabaram de entrar irem revisar direto... porque... como eu disse também antes... alguns são lá do início do curso... então eles não têm conhecimento de muita coisa... eles precisam de um preparo... e também não é porque a gente não sabia... que a gente podia dar formação para eles... agora a gente sabe... então... agora... com os membros desse novo processo seletivo... a gente... por exemplo... eles já estavam querendo revisar... mas eu já disse “não... vocês vão passar por uma preparação e depois vocês vão revisar”... porque se não:: vai dar um conflito aí...

HALYNE: Mas esse “a gente não sabia que podia” é uma questão de tipo::... institucionalmente assim ou vocês não se sentiam preparados?

BEATRIZ: Acho que os dois...

HALYNE: [é?

BEATRIZ: [porque também/a gente pensava... a gente só tem formação com professores... e a gente também tinha revisado muito pouco... e a gente/foi a primeira vez que: quando eles entraram foi quando veio os textos da administração...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [então... foi aí que tudo começou a/a mudar... e aí eles também levaram um susto... tipo... já pegaram essa parte mais difícil... mais diferente da empresa já direto... e também a gente acabou já pedindo para eles revisarem acho que em função de ter poucos membros... a gente precisava de gente... então a gente não/eles não passaram/eles entraram direto e só: seguiram o: caminho... porque... por exemplo... acho que a primeira formação que eles tiveram foi contigo e com a professora Tatiana que foi já falando das outras revisões que a gente fez...

HALYNE: [nem sabiam o que tinha acontecido né...

BEATRIZ: [é... eles nem sabiam... daí a gente explicou um pouco do contexto... eles anotaram né... eles ficaram né... para eles tudo aquilo era novo... e... foi aí... eles só pegaram o bonde andando e só seguiram... não teve/não tiveram nenhuma preparação... e inclusive eles falaram em reuniões que isso não foi bom... que eles se assustaram... e que... ahm... alguns deles pensaram em sair da empresa... porque estava muito difícil... estava muito... ahm... estava muito estranho isso e eles não se sentiam preparados para fazer revisão... mas agora... ahm:... felizmente todos que ((tosse)) só uma pessoa saiu... mas ela saiu em função de/de não ter tempo mesmo... mas agora eles estão mais... ahm... e mesmo que isso tenha sido ruim né... eles se assus/se assustaram... mesmo assim... com a prática... eles tiveram um bom aprendizado... porque eu olhei agora as revisões... ahm... eu estou fazendo a revisão final de todos agora... em comparado com as primeiras revisões da administração... as segundas estão BEM melhores...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [até porque... depois de: te::r/a gente fez a formação da administração... eu vi que tinha MUITO problema de coisa errada... daí eu pensei... bah... a gente devia ter feito uma preparação para eles... porque eles realmente não sabem... aí eu conversei com o Pablo e ele deu uma formação sobre isso... foi lá mostrando nos textos o que que estava ruim e o que que estava bom... e a partir disso agora... também... as/as revisões eu acho que estão ficando BEM melhores... em função disso também... da prática e da/do retorno da prática... e aí agora então a gente não vai fazer/não vai cometer/a gente teve que aprender na prática né... cometendo um erro... a não cometer um mesmo erro...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [agora a gente vai dar uma: formação para os novos membros... com aspectos pontuais da revisão... ensinando eles a usar o *word*... ahm... caso eles não saibam né... tem uns que já têm um pouco de experiência... mas bem/uma experiência diversa também

do curso... ahm... e vamos ensinar isso sim... e aí questões mais assim... por exemplo... o uso da vírgula... semântica... isso a gente vai deixar para os professores né...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [né... que daí são coisas mais assim né... por exemplo... questões de revisão... como fazer um comentário... como NÃO fazer um comentário... ou o que que tu deve alterar direto no texto... que que tu deve colocar em comentário... essas coisas a gente vai... vai... ahm... direcionar eles antes de colocar direto porque isso foi um dos maiores problemas que os novos membros tiveram... eles não sabiam como comentar... e eles não sabiam o que que dava para alterar direto... e o que que não dava...

HALYNE: [hum...

BEATRIZ: [então algumas vezes a... a revisão parecia uma correção de professor... tipo... confuso... coisas assim que professor escreve em prova... escreve em redação...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [porque a correção é diferente da revisão... e eles só têm a base da correção... eles nunca tiveram a base da revisão... então acabou ficando assim...

HALYNE: [então vocês/vocês pensam em planejar essas próximas formações com o pessoal que entrou agora... com base no que o pessoal que entrou no final do ano manifestou assim mais ou menos...

BEATRIZ: [isso...

HALYNE: [o que que eles sentiram falta... daí vocês vão... ah... que legal...

BEATRIZ: [exatamente... foi bem isso... porque eles é que começaram a se manifestar... dizendo “olha... foi muito ruim a gente entrar e direto e... ((risos))...

HALYNE: [((risos))...

BEATRIZ: [e começar a trabalhar”...

HALYNE: [era o que eu ia perguntar agora... como que foi essa/se eles procuraram... se vocês... como que foi o envolvimento... se eles tinham vontade de realmente aprende:r... para facilitar a vida de todo mundo né...

BEATRIZ: [é... eles ficaram assustados... porque tem alguns que são mais tímidos... outros não... então... a gen/ahm::... geralmente eles perguntavam para a gente no grupo do *whatsapp*... perguntavam para os professores... ou tentavam fazer da maneira que achavam que era... mas... ahm... se demonstraram algum interesse assim... alguns... até que no início eu acho que ficaram um pouco decepcionados com isso e não demonstraram tanto interesse... mas agora estão demonstrando... e::... a... isso é legal também... tipo... apesar disso foi um aprendizado né a revisão

dessas revistas... e é isso... eu vi que também por questão de timidez alguns também não vieram perguntar algumas coisas...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [mas agora coisa está indo mais assim... agora eles estão mais... ahm... abertos para isso...

HALYNE: [até se enturmar...

BEATRIZ: [é...

HALYNE: [Eu lembro que no começo vocês também não... não se falavam quase... não...

BEATRIZ: [é...

HALYNE: [até criar uma afinidade no grupo vai um tempo né...

BEATRIZ: [é... e tipo... também no início a gente não... não se perguntava as coisas porque tinha vergonha né... tipo “ah... fulano vai ver e vai me achar burro porque eu perguntei tal coisa”... né...

HALYNE: [aham...

BEATRIZ: [tem esse pensamento prévio... conforme o tempo vai passando não tem mais... aí a gente pergunta qualquer coisa naquele grupo... às vezes é um momento aleatório do dia tem alguém perguntando uma dúvida... e alguém está ali num momento aleatório do dia também responde...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [pode não ser nem um caso... às vezes olha e já diz “olha... eu acho que tal coisa”... e aí isso vai ajudando bastante...

HALYNE: Então assim... para fechar... ahm... eu queria ver contigo então... de::sde lá do começo até agora assim... em relação... com base em tudo isso que tu me falou... em resumo... em relação ao teu aprendizado profissional né... em que medida as suas expectativas iniciais foram alcançadas? Então... tipo... antes de entrar na empresa... o que que tu esperava que acontecesse... ou o que aconteceu que superou as tuas expectati::vas... ou o que tu esperava que acontecesse e não aconteceu... ahm... e daí eu queria que tu fizesse um antes... uma Beatriz antes e uma Beatriz depois assim...

BEATRIZ: [uhum...

HALYNE: [um antes e depois... e:: como que essa participação na empre/na Grámmatos tu acha que pode ter te preparado para depois no cu::rso... ou como que ela te ajudou dentro do próprio curso assim... a ver a profissão de uma forma diferente...

BEATRIZ: Tá... viu.. se eu não estiver respondendo diretamente as perguntas... pode me avisar tá?

HALYNE: [não... mas tu está...

BEATRIZ: [porque às vezes a gente viaja...

HALYNE: [não... () (quanto mais vocês falarem melhor)... ()

BEATRIZ: Tá... tá... antes e depois... bom... ahm... profissional principalmente assim... muita coisa... muita expectativa minha foi superada do::/ahm.../do:: que tipo... em relação ao que esperava... porque... nem sabia como é que ia ser... não sabia nada...

HALYNE: [nem esperar... ((risos))

BEATRIZ: [não sabia nem o que esperar... eu achei que eu ia entrar revisando já...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [que já iam nos dar trabalho para revisar e a gente não sabia/eu não sabia também que ia ser tudo:: na autonomia... que a gente ia ter que fazer todo o processo... porque a gente achou que ia ser um projeto com um professor né... mas isso não é que... não é que seja culpa deles... claro... mas tipo... a gente não saber NADA sobre o funcionamento de uma empresa júnior... a gente foi descobrindo na prática... então... essa questão da autonomia... de aprender a fazer gestão... de aprender a dividir... ahm... setores... e atividades... essas coisas... isso foi... superou as minhas expectativas... porque eu não sabia que ia aprender toda essa questão que depois para o mercado de trabalho é interessante... até porque... ahm... no caso... assim... meu objetivo talvez seja trabalhar numa editora... e o fato de eu ter um pouco de experiência nisso vai mudar completamente... vai ser um diferencial né... no meu currículo...

HALYNE: [uma experiência comprovada né...

BEATRIZ: [isso...

HALYNE: [é importante... ((risos))

BEATRIZ: [é... um experiência comprovada... tipo... ahm... pode ser que eu saiba um pouco lidar com gestão né... embora eu não/não sei se é isso mesmo né... mas enfim... ahm... a questão da revisão também... a organização do traba::lho... o que que pode vim/o que que pode acontecer problemas recorrentes... por exemplo... da administração eu já sei... algumas coisas que vão acontecer muito... se eu receber textos da administração de novo... para revisar... eu sei as palavras que eles costumam usar bastante... eu sei os erros que eles costumam cometer com bastante frequência... eu sei como é que eles fazem a::/as referências no texto que para nós soa estranho... mas não é errado... ahm... isso a gente foi né... nas formações... e isso são... por exemplo... se eu tiver que... não é meu objetivo trabalhar com texto acadêmico... mas eu sei que se eu tiver que trabalhar... não vai ser um grande obstáculo para mim... porque eu... trabalhei bastante com isso na/durante a graduação... e também agora... eu estou tendo por exemplo... a disciplina de revisão dois... ahm... tem coisas que eu já sei... ahm... previamente antes de aprender na/na aula por causa da empresa né... por exemplo... a questão da nominalização... a questão da/da eliminação do que... também... a parte da nominalização isso eu já sabia por causa das revisões né... que eu tinha que eliminar aqueles que tudo...

HALYNE: [((risos))

BEATRIZ: [e:... ((risos))...]

e aí isso é um/um diferencial... realmente assim... durante as disciplinas assim... as aulas... eu percebo que... tipo... estar participando da empresa é um diferencial no curso também... porque tem muitas coisas que a gente acaba aprendendo na prática... na empresa... e acaba vindo para as disciplinas já preparado...

HALYNE: [tipo?]

BEATRIZ: [é... tipo essa de/de revisão né... tipo... algumas coisas que eu aprenderia nessa disciplina eu já sei... ahm... algumas coisas:... ahm... quanto à referência também... para escrever o TCC... por exemplo... tem coisas que eu não... não sabia decor... mas agora eu sei... de tanto ter que...]

HALYNE: [uhum...]

BEATRIZ: [consultar para revisar... então na escrita né isso ajuda... também de/de o que é um bom texto acadêmico...]

HALYNE: [uhum...]

BEATRIZ: [isso também ajuda... tipo... na escrita dos trabalhos... na escrita de/de artigo... de ensaio... de/do meu TCC... eu estou percebendo bastante... ahm... eu revisando o meu próprio TCC também... tipo... percebendo que às vezes a minha escrita era truncada porque eu estava revisando mentalmente antes de escrever... tipo “eu não vou escrever essa frase porque não está boa assim”... só que na verdade eu deveria fazer o que eu faço com as revisões dos textos dos outros...]

HALYNE: [uhum...]

BEATRIZ: [que é escrever e depois revisar o que já está escrito... e isso que me ajudou assim no processo... nesse problema meio/meio meu assim... da minha escrita que eu estava tendo... estava meio bloqueada... perceber como eu reviso os textos dos outros na empresa... me fez melhorar talvez o meu fluxo da escrita...]

HALYNE: [uhum...]

BEATRIZ: [e... ahm... mas eu acho que mais do que tudo profissionalmente assim... tipo... ahm... ter essa experiência dentro de uma empresa... ter trabalhado com gestão... e ter revisado... ahm... e ter revisado textos mesmo que não sejam da área específica que eu quero trabalhar que é com texto literário... eu acho que isso faz com que... tipo... não me sinto despreparada para o mercado de trabalho... eu não acho que eu vou me dar mal... eu não acho que eu vou chegar lá e não sei o que fazer... eu acho que eu vou saber tranquilamente o que fazer porque eu já fiz...]

HALYNE: [uhum... é só adaptar né...]

BEATRIZ: [é só adaptar... e também porque eu já estou revisando... ahm... já fiz/eu já tive a experiência de fazer a preparação com texto literário... também... isso fora da empresa... mas também pelo fato de eu estar na empresa... as pessoas acabam pensando que eu tenho mais credibili/ahm... credibilidade por causa disso... então:: isso é um outro diferencial né... que o fato de esTAR lá né... modifica tudo... e::... isso faz com que outras]

pessoas procurem a emPREsa né... e tudo mais... é... eu acho que... seria isso... a questão da gestão e da/própria revisão... tipo... foi... durante as revisões na empresa também que fui vendo que materiais que eu usaria...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [que ferramentas... eu já sabia isso um pouco antes das disciplinas... e fui aperfeiçoando isso... fui ver no dicionário de sinônimos é uma das melhores coisas que tem... ahm... a... a falta que me faz o dicionário de regência nominal que eu não tenho...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [e isso me faz ver o quanto é importante investir o dinheiro da empresa nisso... na próxima vez... porque... isso é uma coisa também que a gente não... se não... ahm... essas disciplinas que eu aprendi isso foram retiradas do curso... então o pessoal que está entrando agora... não vai ter essas disciplinas e talvez não aprenda isso...

HALYNE: [qual disciplina que é?

BEATRIZ: [tipo... essas de editoraçã::o...

HALYNE: [ah::... sim... sim...

BEATRIZ: [da::... é... tinha uma que era...

HALYNE: [() produção textual...

BEATRIZ: [isso... essas de produção textual... de edição de livros e tal... que a gente até visitou uma gráfica...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [isso eles não vão ter... e aí só se eles forem fazer cadeiras na Produção Editorial... e aí... essas... na verdade nem isso né... porque essa questão da ferramenta/das ferramentas do revisor... isso não... talvez não seja mais ensinado além do/fora das aulas de revisão e ainda meio assim... então... provavelmente quem vai saber disso é por estar na empresa... então tem muita coisa que foi excluída do curso que agora só vai ficar a cargo de quem estiver na empresa vai saber...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [eu tenho certeza disso... porque... né...

HALYNE: [uhum...

BEATRIZ: [muita coisa que eu já sabia antes de entrar na empresa era por causa dessas disciplinas que acabaram caindo...

HALYNE: [hum... então tá... era isso... () exatamente isso na verdade...