



O processo de construção do texto escrito de um ponto de vista cognitivo-discursivo¹

Written text construction process from a cognitive-discursive perspective

Anne Carolline Dias Rocha PRADO*

Márcia Helena de Melo PEREIRA**

RESUMO: Neste artigo, buscamos refletir sobre o texto enquanto um trabalho processual que demanda esforço e envolve diversas etapas. Ancoradas teoricamente no Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2015 [1930-1936]; 2016 [1952-1953]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]; 2019 1930)), para quem a linguagem é viva e dialógica, apresentamos uma proposta de modelo de processamento da escrita, assumindo a ideia de que um texto escrito é sempre elaborado no fenômeno social da interação discursiva e, dessa forma, mais do que etapas distintas, abrange aspectos históricos, ideológicos, cognitivos, textuais e discursivos. Os dados que analisamos, relacionados ao processo de construção de uma resenha acadêmica elaborada por uma estudante universitária, mostram que não se pode falar em processamento textual sem levar em consideração o contexto situacional, os campos de atuação humana, os gêneros do discurso, as relações dialógicas, além da mobilização de conhecimentos e das próprias etapas de escritura. Além disso, o material de análise comprova que apenas com trabalho e esforço é possível produzir um texto escrito.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Processo. Cognição. Discurso. Resenha.

ABSTRACT: In this article, we aim to reflect on text as a procedural work that requires effort and involves different steps. Based on the Bakhtin Circle's (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], 2016 [1952-1953]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929], 2019 1930]) postulate that language is alive and dialogic, we propose a model of the writing process. We assume that a written text is always elaborated within the social phenomenon of discursive interaction; thus, it includes not only different steps but also historical, ideological, cognitive, textual, and discursive aspects. The data produced by a graduate student while constructing an academic review showed that the text processing approach requires the consideration of situational context, spheres of human activity, speech genres, and dialogic relations, besides knowledge mobilization and the steps

¹ Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado intitulada "Participação, negociação e escolhas: como acontece a escrita conjunta no processo de construção de uma resenha acadêmica?", defendida em 26 de março de 2019, no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) – Código de financiamento 001.

* Doutora em Linguística. Bolsista de pós-doutorado, financiada pela UESB. annerochaprado@gmail.com

** Doutora em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. marciahelenad@yahoo.com.br

of writing. In addition, the corpus ascertains that work and effort are essential to produce a written text.

KEYWORDS: Writing. Process. Cognition. Discourse. Academic Review.

Artigo recebido em: 16.05.2023

Artigo aprovado em: 19.06.2023

1 Introdução

Nos anos 1980, pesquisas em Psicolinguística começaram a tratar da relação entre a linguagem humana e fatores cognitivos, enfatizando o processamento linguístico. Foi nesse mesmo período que a Linguística Textual passou pela chamada Virada Cognitivista, dando início a uma abordagem procedural, na qual “o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais” (KOCH, 2015, p. 34). Nesse contexto, diversos modelos de processamento da escrita foram elaborados e reelaborados, a partir de variados pontos de vista, tanto no campo da Psicolinguística quanto no campo da Linguística Textual. De acordo com Fiad (2013), esses modelos contribuíram para a ideia de que a escrita não é resultado de inspiração, mas de trabalho, uma vez que permitiram considerar os momentos da produção escrita, a dificuldade e o tempo empreendidos no processo, e a importância das situações didáticas.

No entanto, as propostas de base psicológica e cognitivista acabavam por deixar de lado o caráter discursivo da escrita. Foi o caso do modelo elaborado por Linda Flower e John Hayes (1980; 1981), um dos mais completos esquemas de processamento da escrita, que, além de inaugurar uma teoria do processo cognitivo da escrita, ainda hoje serve de referência para inúmeros estudos. Nossos primeiros trabalhos sobre a escrita enquanto processo, por exemplo, foram ancorados nos estudos desses autores norte-americanos. Contudo, quanto mais buscávamos compreender o texto em seu *vir a ser*, mais as questões relacionadas à enunciação, como as esferas de utilização da língua, o contexto de escrita e o papel do(s) outro(s) na comunicação discursiva,

chamavam a nossa atenção, e, considerando a importância destes, a abordagem cognitiva de Flower e Hayes já não era mais suficiente para os nossos propósitos.

Assim, fomos em busca de outras reflexões e de modelos de procedurais, mas, embora complexos e completos, os que encontramos ainda não levavam em conta o aspecto discursivo da escrita, como foi o caso de Bereiter e Scardamalia (1987), Edwards e Maloy (1992), Kellong (1996), Becker (2006) e Garcez (2012). Diante desse cenário, buscamos reformular a proposta de Flower e Hayes (1980; 1981), na tentativa de clarificar como acontece o processo de construção de um texto escrito, tomando como fundamentação teórica a perspectiva dialógica da linguagem, postulada pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2015 [1930-1936]; 2016 [1952-1953]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]; 2019 [1930]), uma vez que, para nós, a produção de um texto escrito acontece na comunicação discursiva viva, envolvendo fatores de ordem social, histórica, ideológica e cognitiva, além dos aspectos textuais. É este modelo que queremos apresentar neste artigo, utilizando, para isso, dados do processo de construção de uma resenha elaborada por uma estudante universitária.

Sendo assim, a seguir, apresentamos uma reflexão sobre o processo de construção de textos, seguida da exposição do modelo cognitivo-discursivo do processamento da escrita que elaboramos e da sua aplicação na descrição dos nossos dados processuais. Por fim, tecemos as nossas considerações finais.

2 O texto escrito em uma perspectiva processual

No ensaio *Estilística do discurso literário I: O que é a linguagem/língua?*, o teórico russo Valentin Volóchinov, ao iniciar sua reflexão sobre a língua enquanto *material da criação literária*, apresenta a seguinte analogia:

Um autor iniciante está sentado à mesa e olha com desalento para a folha de papel em branco diante dele. Antes de pegar a pena nas mãos e se preparar para escrever, havia tantas ideias na sua cabeça... Ontem

mesmo ele contou em detalhes a um amigo o conteúdo de sua futura primeira novela... Mas agora — cada frase com a qual pretende começar sua obra parece obtusa, desajeitada, estranha e artificial. Além disso, foi só ele querer anotar a novela que parecia já estar pronta na sua cabeça, que logo surgiu uma série de questões. (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 235)

O caso fictício narrado por Volóchinov (2019 [1930]) não é incomum na realidade: o medo do papel em branco é uma constante naqueles momentos que exigem maior nível de comprometimento para a realização da tarefa de produzir um texto escrito. Talvez isso possa ser explicado pela ideia equivocada de que produzir um texto escrito é um dom especial, que requer apenas inspiração. Ocorre que escrever é um trabalho que busca chegar a um objetivo e, como tal, exige esforço, dedicação e estratégias. Conforme observa Passarelli (2012), “para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas, e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório” (PASSARELLI, 2012, p. 43). E, claro, esta não é uma ideia válida apenas para escritores iniciantes. Escritores proficientes também precisam de algum empenho para driblar o papel em branco e, não, eles não são seres iluminados que apanham um papel qualquer e disparam a escrever sem nenhum planejamento, revisão ou quebra do fluxo linear. Clarice Lispector, por exemplo, ao comentar, em entrevista, sobre a publicação do seu primeiro livro *Perto do coração selvagem*, afirmou:

[...] de tarde no trabalho ou na faculdade, me ocorriam ideias e eu dizia: “Tá bem, amanhã de manhã eu escrevo.” Sem perceber ainda que, em mim, fundo e forma são uma coisa só. Já vem a frase feita. E assim, enquanto eu deixava “para amanhã”, continuava o desespero toda manhã diante do papel em branco. E a ideia? Não tinha mais. Então, eu resolvi tomar nota de tudo o que me ocorria. E contei ao Lúcio Cardoso, que então eu conheci, que eu estava com um montão de notas assim, separadas, para um romance. Ele disse: “Depois faz sentido,

uma está ligada a outra.” Aí eu fiz. Estas folhas “soltas” deram *Perto do coração selvagem*. (LISPECTOR, 2005, s/p)

Como podemos observar, Lispector não fala em *inspiração*, mas em *ideia*. Ideia que, assim como aconteceu com o escritor iniciante imaginado por Volóchinov (2019), se perdeu diante do papel em branco. A dita *inspiração* não chegou. Foi preciso criar um método. Foi preciso disciplina e trabalho. Há, inclusive, quem rechace totalmente a ideia de inspiração. É o caso da escritora Nélide Piñon (falecida recentemente) que, em entrevista à Clarice Lispector, declarou:

Tenho horror à palavra inspiração, que me recorda indolência, adiamento, olhar fechado, um corpo emprestado de onde a consciência foi expulsa. Acredito profundamente na disciplina como uma prática que permite desaguar no trabalho mesmo o que existe de imponderável e dificilmente explicável na criação. Por mais que se presida um texto, existem nele elementos que nos superam, abrigados em nossas fendas pessoais, no inconsciente e na mitologia coletivos, no ar que se traga. [...] Talvez pudéssemos estabelecer o princípio de que o esforço e o produto da colheita são resultantes da disciplina. [...] Aparentemente o livro é produto do caos, você pesca em suas águas o que lhe apraz. (LISPECTOR, 2007, p. 47)

Depoimentos como os de Clarice Lispector e Nélide Piñon ratificam o pensamento de que um texto escrito é resultado de um trabalho intenso do sujeito com a linguagem, que envolve diversas etapas e, portanto, “não é tanto uma questão de inspiração, mas de transpiração” (PASSARELLI, 2012, p. 44). No entanto, de modo geral, as pesquisas envolvendo textos (mesmo as que entendem que escrita é processo), costumam considerar apenas as versões consideradas prontas, acabadas e, tal como um *iceberg*, escondem o que está por trás delas: ideias, planejamentos, acréscimos, substituições, trocas, reordenações etc. Conforme observa Pereira (2005), o texto pronto é apenas a ponta do *iceberg*, que encobre a sua própria gênese. E esse processo que tão pouca atenção recebe é revelador. De acordo com Brandão (2002), mais do que

compreender a obra acabada, o processo de elaboração de um texto escrito é fundamental para apreender as implicações históricas, linguísticas, estéticas e literárias que nela atuaram para que se tornasse o que é ao fim do processo. Diante dessa afirmação, nos deparamos com outra problemática: não basta estudar as etapas envolvidas no processamento textual separadamente, e considerando apenas questões mentais; é preciso, também, esmiuçar as nuances sociais que perpassam o texto enquanto ele toma forma.

3 Um modelo cognitivo-discursivo do processamento da escrita

Consoante Koch (2013; 2015), a construção de um texto escrito exige a realização de diversas atividades cognitivo-discursivas que vão dotar de sentido a produção, a partir da inter-relação de certos elementos, propriedades ou marcas. Foi nesse prisma e levando em consideração os pressupostos do Círculo de Bakhtin que reformulamos o modelo de processamento da escrita elaborado por Flower e Hayes na década de 1980.

A proposta dos pesquisadores norte-americanos foi elaborada a partir de seus trabalhos com protocolos verbais e põe em destaque os processos mentais que são ativados no processo de escrita. Tais processos são organizados hierarquicamente e divididos em unidades que atuam de maneira flexível e não-linear, buscando alcançar uma rede de metas traçadas pelo escritor. O modelo é composto por três grandes unidades: (i) a situação de comunicação; (ii) a memória de longo prazo; (iii) os processos de escritura.

A situação de comunicação diz respeito aos elementos externos ao escrevente, ou seja, inclui o problema retórico, com o conjunto de circunstâncias que fazem com que a escrita seja iniciada (a situação retórica, a audiência, as próprias metas), e a evolução do texto em si. A segunda unidade, memória de longo prazo, é o espaço mental onde os conhecimentos sobre o assunto do texto, sobre a audiência, esquemas

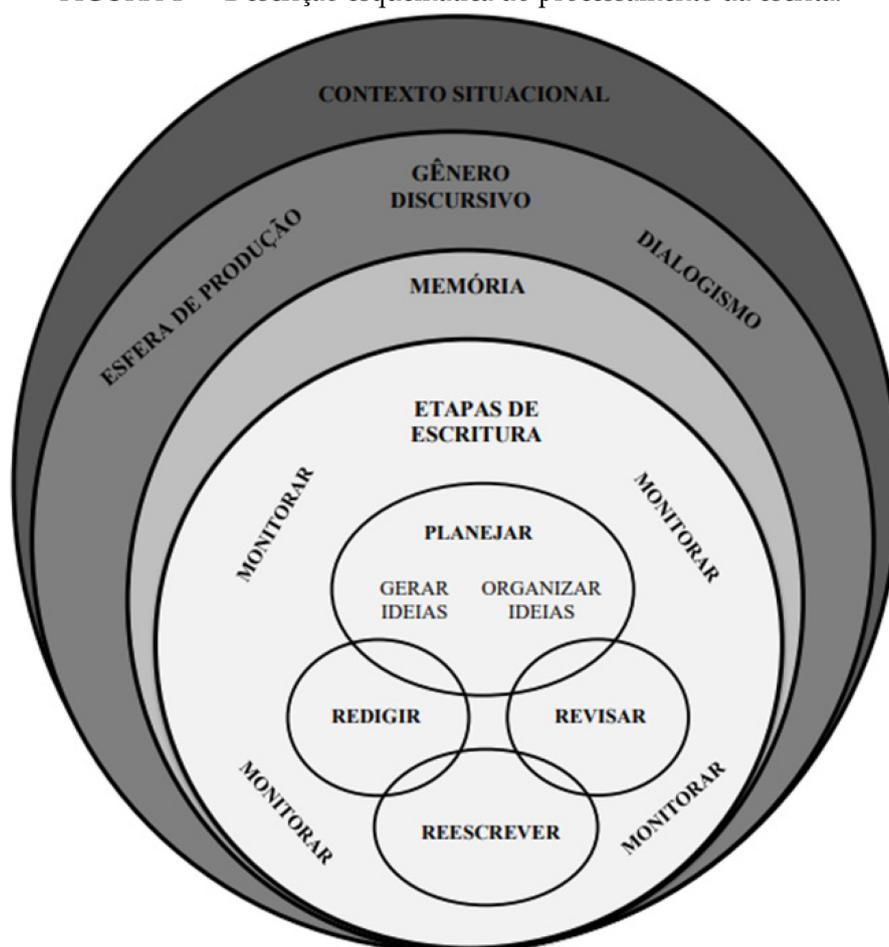
e planos de redação estão armazenados. A memória pode ser, também, o espaço físico, representado por recursos externos, como filmes, livros, gravações etc. Os processos de escritura, por sua vez, correspondem a uma unidade maior, que envolve outras três unidades menores: (i) planejar; (ii) redigir; (iii) examinar. Essas subunidades (ou subprocessos) são conectados e controlados por um monitor (o próprio escrevente), responsável por decidir quando cada etapa do processo de escrita deve acontecer.

O processo de planejar está relacionado à criação de uma representação mental (que costuma ser mais abstrata) do conhecimento que será utilizado para a realização do texto, e envolve três subprocessos: (i) gerar ideias – recuperar informações na memória de longo prazo; (ii) organizar ideias – estruturar as informações recuperadas, dando sentido a elas, de acordo com a situação de comunicação; (iii) formular objetivos – elaborar os objetivos que irão dirigir a composição. Já o processo de redigir trata-se da etapa em que o produtor do texto coloca a representação mental em linguagem visível (por meio da escrita), inteligível e compreensível para o leitor. Por fim, o processo de examinar corresponde à realização de dois subprocessos: (i) avaliar – decidir conscientemente rever o que foi escrito e (ii) revisar – modificar alguma parte da produção.

Como se pode notar, o modelo de processamento da escrita apresentado por Flower e Hayes (1980; 1981) é, de fato, bastante completo, mas contempla apenas diferentes tipos de conhecimentos e de processos cognitivos que, embora estejam envolvidos no processo de construção de um texto, não são os únicos elementos. Para nós, é primordial que se leve em conta questões relacionadas aos gêneros discursivos e ao aspecto social da linguagem, por exemplo. Assim, levando em consideração que os próprios autores afirmaram que a sua proposta se tratava de um modelo provisório, que oferece um ponto de partida para a formulação de modelos mais refinados, elaboramos um modelo cognitivo-discursivo para tentar evidenciar, com mais detalhes, como acontece o processo de construção de um texto escrito.

A primeira grande diferença do nosso modelo para o de Flower e Hayes (1980; 1981) é que não utilizamos flechas para indicar as interações entre os elementos, mas diagramas circulares, buscando evidenciar a relação intrínseca e não linear que existe entre os elementos que constituem o processo de construção de um texto. Tendo isso em conta, não apresentaremos a nossa descrição esquemática descrevendo as partes separadamente, mas em relação umas com as outras. Vejamos, inicialmente, o esquema que elaboramos:

FIGURA 1 — Descrição esquemática do processamento da escrita.



Fonte: Prado (2019, p. 54).

Antes de adentrarmos na descrição do modelo, falemos rapidamente da teoria de linguagem que norteia a sua constituição: a perspectiva dialógica da linguagem,

empreendida pelo Círculo de Bakhtin, teoria que nos possibilita pensar a linguagem de modo amplo, que vai além de dicotomias e sistematizações, considerando aspectos sociais, históricos e culturais que estão envolvidos, no caso específico desta pesquisa, no processo de escrever. Dessa forma, as reflexões empreendidas pelo Círculo nos oferecem subsídios para pensar a produção de um texto escrito para além dos seus aspectos cognitivos.

No chamado pensamento bakhtiniano, a linguagem é um fenômeno social vivo que se movimenta continuamente e tem como ponto de partida a interação discursiva, realidade efetiva e fundamental da língua, que acontece entre sujeitos socialmente organizados, e está inteiramente relacionada às condições de determinada situação social concreta, respondendo a todas as alterações do meio social, o que significa que, em todas as suas formas, a interação é condicionada tanto pelo meio social mais amplo quanto pelas condições sociais mais próximas e pelos participantes sociais imediatos (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Essa interação não é apenas a interação face a face, um diálogo, no sentido estrito da palavra, mas “qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 219).

Nesse contexto, convém mencionar Franchi (1987), que declara que, fora da interação, não há como a linguagem se constituir. Para o autor, a interação social é a condição do desenvolvimento da linguagem, e é nela que o sujeito se apropria da língua, construindo, com outros sujeitos, objetos linguísticos que serão utilizados por eles, e, dessa forma, se constitui como locutor e aos outros como interlocutores: “Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento um trabalho de reconstrução” (FRANCHI, 1987, p. 12).

Ademais, no processo da comunicação discursiva (interação) são elaborados enunciados concretos e únicos, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo de utilização da língua e são caracterizados pelo conteúdo temático,

pela estrutura composicional e pelo estilo: os gêneros do discurso, definidos por Bakhtin como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p.12). Esses enunciados possuem limites precisos, definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou, em outros termos, pela orientação dialógica:

A orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer discurso vivo. Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele. Só o Adão mítico, que chegou com sua palavra primeira ao mundo virginal ainda não condicionado, o Adão solitário conseguiu evitar efetivamente até o fim essa orientação dialógica mútua com a palavra do outro no objeto (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 51).

Bakhtin (2016 [1952-1953]) explica que, no processo de construção de um enunciado (e aqui podemos dizer no processo de construção de um texto), ao escolhermos as palavras, não as tomamos do sistema da língua em sua forma neutra, lexicográfica, mas as tiramos de outros enunciados, a partir do conjunto projetado do enunciado (esquema de gênero somado ao projeto do discurso): “é como se completássemos a totalidade com as devidas palavras”, tendo em conta a nossa *intenção discursiva*. Nesse sentido, Fiad (2013), declara, levando em consideração a construção de um texto escrito, que todos os movimentos que o escrevente realiza para alcançar o seu objetivo (a sua intenção discursiva) demonstram a realização de um trabalho, mais ou menos consciente, mais ou menos elaborado, a depender da situação da interação, dos recursos linguísticos disponíveis e dos conhecimentos que se tem sobre a língua.

Cabe dizer que esse outro não é apenas outro sujeito da enunciação, mas também outros enunciados. Segundo Bakhtin (2015 [1930-1936]; 2016 [1952-1953]), todos os nossos enunciados são carregados de palavras alheias, perceptíveis ou não,

as quais assimilamos, reelaboramos e reacentuamos: “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 57).

De volta à nossa proposta e considerando os pressupostos apresentados, em nosso modelo esquemático, consideramos que todo texto é elaborado em determinado contexto situacional, que envolve o meio social mais amplo e as condições sociais mais próximas, tal como postulado por Volóchinov (2018 [1929]), ou seja, envolve o “entorno físico, empírico e imediato, os entornos sociais, culturais, históricos e políticos, além dos aspectos sociocognitivos dos interlocutores” (PRADO, 2019, p. 55). Esse contexto aponta a necessidade de escolher um gênero dentro do qual o texto, enquanto enunciado, será materializado, e o gênero será determinado pela esfera de produção (ou campo). Ocorre, ainda, que o gênero discursivo escolhido, seja ele qual for, só pode existir na relação dialógica entre o eu e o outro, entre os interlocutores, entre enunciados diversos.

Como podemos observar, é impossível separar contexto situacional, dialogismo, esfera de produção e gênero discursivo dentro do processo de produção de um texto. São elementos interdependentes e sem ordem hierárquica. Se tentássemos eliminar um deles, a elaboração textual não aconteceria. De modo mais amplo, poderíamos dizer que a comunicação discursiva não aconteceria. Além disso, em meio a essa relação, emerge também a relação com a memória, que é onde estão armazenados todos os conhecimentos adquiridos em experiências pessoais e sociais. De acordo com Koch (2011), o contexto mobiliza os conhecimentos arquivados na memória dos interlocutores, por meio de estratégias cognitivas, sociointeracionais e textuais, ou seja, mobiliza outros enunciados que antecederam os enunciados que estão sendo construídos. Despontam, portanto, relações dialógicas. Essa mobilização, inclusive, acontece do começo ao fim da produção textual.

Para a realização das etapas de escritura, o contexto situacional, o gênero e a esfera podem variar: um texto pode começar a ser escrito em um dia e ser finalizado

meses depois, em cidades diferentes e os objetivos e o potencial leitor podem mudar. Por exemplo, no prefácio de *O Hobbit*, Christopher Tolkien, filho do autor J.R.R. Tolkien, declarou que seu pai rabiscou pela primeira vez o que viria a ser a famosa obra em 1929, e em 1930 começou a contar para ele e seus irmãos “uma longa história sobre um pequeno ser com pés peludos” (TOLKIEN, 2019, p. 16); até 1932, a maior parte da história já havia sido escrita, mas foi só em 1936 que os capítulos finais foram escritos. Como podemos perceber, mudaram os interlocutores e os objetivos (de filhos à beira da lareira para leitores) mudou o gênero (de uma narrativa oral para uma fantasia escrita pronta para ser publicada) e mudou o contexto (considerando o tempo de produção, foram muitos contextos). Mas, mesmo em um contexto único, com o gênero já definido, as etapas de escritura não obedecem a uma ordem estanque e linear, sendo colocadas em prática em um momento pré-definido; na realidade, elas podem ocorrer em vários momentos da produção textual, seja de maneira sequencial, aleatória ou simultânea. É o *monitor* da produção (o escritor, ou escrevente, como preferimos chamar) que irá decidir como essas etapas serão organizadas (por vezes até inconscientemente), de acordo com as suas estratégias de escrita e objetivos pretendidos. Tendo isso em conta, apresentemos as etapas de escritura separadamente, ressaltando que faremos isso apenas por uma questão de organização. São elas: (i) planejar; (ii) redigir; (iii) revisar; (iv) reescrever. Em comparação com a proposta de Flower e Hayes (1980; 1981), acrescentamos o processo de reescrita e transformamos a etapa de revisão em uma unidade maior. Fizemos isso porque, para nós, embora possam acontecer simultaneamente (e quase sempre acontecem), revisar e reescrever constituem etapas distintas, que envolvem estratégias diferenciadas, como veremos adiante.

A etapa de *planejamento* consiste em gerar e organizar ideias, recuperando informações na memória de longo prazo e estruturando-as de acordo com o contexto e, logo com o gênero discursivo. De modo geral, o planejamento costuma acontecer no

início da elaboração textual. Conforme observa Koch (2013), os interlocutores idealizam o plano geral do texto, sob a influência de uma rede de fatores, como o contexto, as crenças, as convicções, os conhecimentos (supostamente) partilhados etc. No entanto, como veremos na análise dos nossos dados processuais, mesmo em momentos de revisão, por exemplo, ocorre o processo de gerar e organizar ideias. Como se pode notar, o nosso entendimento sobre a etapa de planejar é semelhante ao de Flower e Hayes (1980; 1981). Contudo, retiramos a formulação de objetivos, pois consideramos que os objetivos são formulados no contexto situacional.

O processo de *redigir* nada mais é que colocar as ideias em linguagem visível, ordenada e coerente. Essa etapa quase sempre é posta em prática após o planejamento.

A *revisão* está relacionada à avaliação e à correção. É o momento em que o escrevente lê o que já produziu, avalia a adequação ao contexto, ao gênero e à normas gramaticais, revendo as decisões tomadas e decidindo se elas estão funcionando no texto. Normalmente, é a partir das revisões efetuadas que reescritas são realizadas.

Na etapa de *reescrita*, a partir de acréscimos, apagamentos, substituições e trocas, o produtor do texto recria partes da sua produção. Consoante Fabre (1991), a adição acontece quando um elemento é acrescido sem substituir qualquer elemento de uma versão anterior, no apagamento um elemento linguístico é apagamento sem que qualquer outro o substitua, já a substituição se refere à exclusão de um elemento que é substituído por outro, e na troca (ou permuta) um elemento linguístico, que aparece em certa sequência textual, é deslocado.

Vale dizer que, para nós, revisão e reescrita, embora possam acontecer em simultâneo (e quase sempre acontecem), são etapas distintas, uma vez que envolvem estratégias diferenciadas: “a revisão está relacionada à avaliação, e a reescrita à reformulação e à modificação” (PRADO, 2019, p. 57).

Como vemos, construir um texto escrito não é tarefa fácil e envolve uma série de fatores e etapas. Como observa Koch (2013),

o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso da interação. [Como um iceberg], todo texto possui apenas uma superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair sentido, faz-se necessário o recurso aos vários sistemas do conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. (KOCH, 2013, p. 30, destaques da autora)

Sendo assim, o processo de construção de um texto é tanto uma atividade de caráter linguístico, como de caráter cognitivo e social. É o que constataremos, a seguir, com a análise dos nossos dados, que coloca em prática os fundamentos do modelo cognitivo-discursivo da escrita que readaptamos e que acabamos de descrever.

4 Uma resenha acadêmica em seu *status nascendi*

Para ilustrar nosso modelo de processamento da escrita, utilizamos dados do processo de construção de uma resenha acadêmica elaborada por uma estudante do curso de Letras Modernas de uma universidade baiana. Esse material faz parte de um *corpus* coletado entre os anos de 2019 e 2020 ²após apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com cadastro no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), número 17512219.0.0000.0055.

A estudante, a quem trataremos pelo nome fictício *Cecília*, produziu a resenha a partir do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, utilizando o processador de texto *Microsoft Word*, e, para registarmos o processo de construção desse texto, utilizamos um *software* de *streaming* e gravação chamado *Open Broadcaster Software*

² O *corpus* analisado foi coletado por ocasião do desenvolvimento da pesquisa de doutoramento intitulada “A relação entre estilo e gênero na escrita individual e na escrita conjunta: estilos em interseção”, financiada pelo Programa Interno de Bolsas de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

(OBS *Studio*), que oferece captura de fonte de dispositivo em tempo real, composição de cena, codificação, gravação e transmissão. Aproveitamos as funções de captura de tela do dispositivo e a gravação de áudio externa ao dispositivo, uma vez que solicitamos à escrevente que verbalizasse as ideias que fossem surgindo no decorrer da escrita, suas reclamações e dificuldades, numa espécie de protocolo verbal.

Após a elaboração do texto, com o vídeo gerado pelo OBS *Studio* em mãos, pontuamos momentos que chamaram a nossa atenção e elaboramos perguntas que foram feitas para Cecília logo depois, para que ela própria pudesse nos contar como foi o processo de escrita, as ideias que teve e porque as teve, o que pensou em colocar no texto e acabou não colocando, porque realizou certos apagamentos e substituições etc. Essa entrevista foi registrada em áudio.

Antes de explorarmos os dados processuais, convém mencionar algumas informações relacionadas ao contexto situacional: (i) a resenha foi produzida exclusivamente para a pesquisa e a aluna tinha consciência disso; (ii) a escrevente conhecia os objetivos da pesquisa; (iii) a estudante estava na universidade, mas a produção foi feita no turno oposto ao de suas aulas; (iv) o texto-base e o gênero discursivo foram escolhidos por nós.

Dito isso, vejamos a resenha elaborada pela nossa colaboradora em aproximadamente uma hora e cinquenta minutos:

Entre os grandes nomes da Literatura Brasileira, Clarice Lispector encontra-se como sendo uma figura de destaque, tendo em vista a profundidade de sua escrita e as reflexões únicas que empreende em suas obras. Como exemplo de suas publicações, temos o conto “Felicidade Clandestina” (1971), publicado em um livro que recebe este mesmo nome, em uma série que reúne vinte e cinco contos.

Nessa história, a narrativa conduz o leitor a interpretar que a aparência física de um grupo de colegas – “imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres”- em confronto com a aparência de uma outra criança com a qual se relacionavam – “gorda, baixa, sardenta e de cabelos

excessivamente crespos, meio arruivados” – faz surgir um sentimento de vingança por parte desta última que, sendo filha de um dono de livraria, sempre provocava as outras companheiras por aquilo que possuía.

Mais especificamente, a narradora descreve a sua relação com essa outra criança, apresentando, então, dois lados dessa história: de uma parte, temos aquela que conduz a narrativa e que, apaixonada por leitura, vê-se humilhada pela outra garota. Esta, por sua vez, percebendo a ânsia de sua colega pelo livro “As reinações de Narizinho”, faz com que ela inicie uma busca diária e incansável por este livro, prometendo-a que a emprestaria, fazendo com que ela busque por ele todos os dias, porém deixando que vá embora sem tê-lo, afirmando que o emprestou a outros. Todavia, a angústia da esperançosa leitora tem fim, o que ocorre quando a mãe da outra criança descobre o comportamento egoísta da sua filha que, na verdade, nunca sequer havia retirado o livro de casa e, dando-se conta do feito, a obriga a emprestá-lo a outra garotinha, por tempo indeterminado.

Finalmente, a garotinha saboreia as doces sensações de ter, enfim, o seu tesouro, não somente tratando o livro como um livro, mas como seu troféu, que logo sairia de suas mãos e que, por isso, deveria ser sentido de todas as maneiras. A história é cativante, de maneira que, sobretudo em seu desfecho, é possível ao leitor adentrar no universo daquela criança, experimentando as suas emoções, seus sentimentos e atitudes enquanto espera, busca, mas principalmente, quando detém o livro, de modo a sentir-se como “uma mulher com seu amante”, como ela própria descreve.

Depois de tomar conhecimento da proposta de produção textual e ler o texto que serviria de base para a sua produção, Cecília afirma que, quando vai escrever uma resenha, costuma pesquisar alguma informação sobre o texto-base e sobre o autor. Quando a questionamos sobre a importância dessa estratégia, a estudante menciona características do gênero dentro do qual estava trabalhando:

Cecília: Sim, porque, na resenha, a gente... Pela estrutura básica da resenha, né, a gente precisa apresentar a obra, apresentar o autor, dizer um pouquinho quem é esse autor. Em se tratando de um autor que eu tenha mais conhecimento, por exemplo, eu costumo preencher muito mais do que eu fiz aqui. Eu até tentei fazer isso, mas...

A escrevente ainda declara a seguir:

Cecília: A resenha precisa apresentar a obra, apresentar o autor da obra, apresentar a estrutura da obra, descrever um pouquinho de como que ela é dividida. Por isso que eu falo que de um artigo ou de um livro é mais fácil. Avaliar a obra, se é boa ou se é ruim, se tem profundidade, se não tem, se aquilo eu concordo, se eu não concordo.

Neste momento inicial, podemos observar que a estudante inicia o planejamento do seu texto sob completa influência do gênero que deveria produzir. Isso tem relação com os conhecimentos sobre a resenha que ela mobiliza, os quais Koch e Travaglia (2014) chamam de esquemas textuais, e acontece em diversos outros momentos da elaboração textual, mostrando, primeiro, que a ação de planejar não acontece apenas no início da construção e, segundo que é impossível se desvencilhar do gênero. Conforme salienta Bakhtin (2016 [1952-1953]), é o gênero do discurso escolhido que “guia-nos no processo do nosso discurso [...] [já que ele sugere] “os tipos e seus vínculos composicionais” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 43).

Convém mencionar que, apesar de Cecília ser uma estudante concluinte, que escreveu diversas resenhas ao longo do curso, e demonstrar ter conhecimentos a respeito desse gênero, ela também tem problema com o papel em branco. Vejamos:

Cecília: [Eu sei o que tem que ter na resenha], mesmo assim, pra começar a resenha, eu nunca sei como começar a resenha.

Pesquisadora: E, nesse caso, qual era a tua dificuldade para começar?

Cecília: Justamente não conhecer Clarice. Porque eu tentei muito... Toda vez que eu faço uma resenha, eu começo, realmente, apresentando o livro em si e o autor. Dessa vez, eu não conhecia nem o livro e nem o autor, nem o conto, nem... Não conhecia, não tinha muito conhecimento de Clarice.

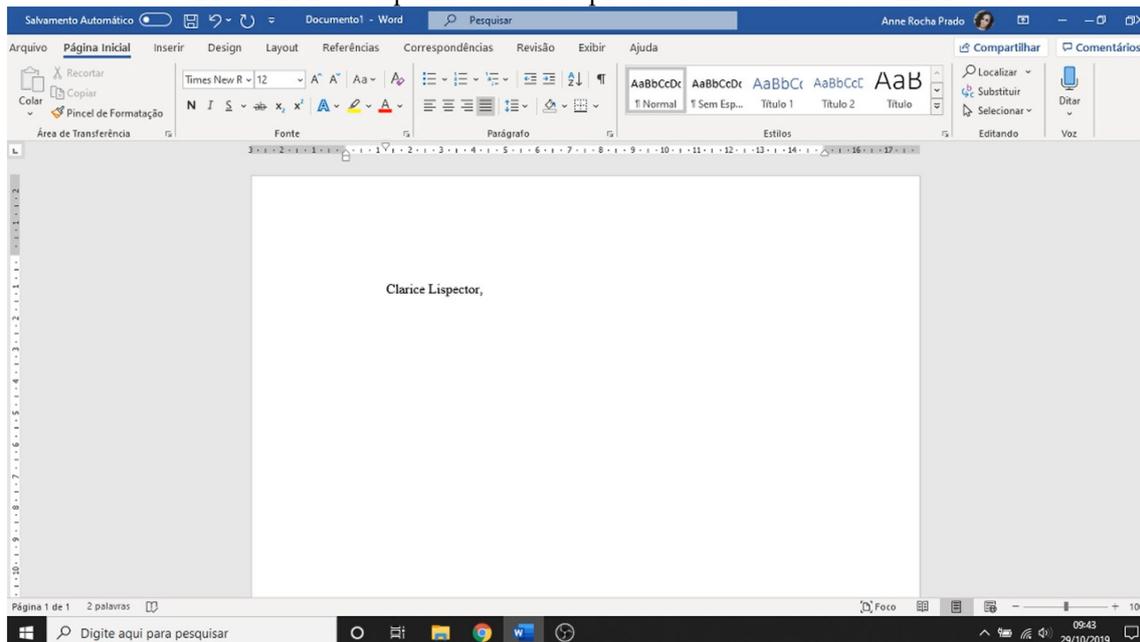
Pesquisadora: Você passa alguns minutos com a folha ainda em branco e decide voltar para a pesquisa sobre Clarice Lispector. O que estava acontecendo?

Cecília: Total falta de, de... Primeiro, primeira coisa, surto, porque foi um texto literário, então, assim, não esperava, e eu me dei conta de que eu nunca tinha resenhado um texto literário. Então, ali, eu já falei “E agora?”. Aí, a falta de prática me deixou bem bloqueada. Eu não sabia como começar. Como é que eu ia apresentar? Eu sei que a literatura, é como se ela fosse muito subjetiva... tinha coisa aqui que eu não tava entendendo. Eu olhava o texto, lia o texto e falava “Não, tem mais coisa do que realmente tem” (Risos). E aí, eu acho que isso me deixou sem conseguir mesmo.

Como é possível perceber, a dificuldade da escrevente, o medo do papel em branco se deu porque ela não tinha conhecimentos sobre Clarice Lispector suficientes para serem mobilizados e inseridos em seu texto, o que não lhe permitia seguir com o que estava acostumada a fazer: apresentar a obra e o autor. Além disso, a nossa colaboradora menciona a falta de prática de resenhar textos literários, uma vez que, em sua experiência universitária, costumava escrever resenhas de artigos e outros textos científicos. De acordo com Passarelli (2012), o medo do papel em branco pode ser explicado por dois aspectos: (i) a falta de repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem que escrever; (ii) a falta de domínio dos procedimentos do processo de escrita. No caso de Cecília, nos parece que a sua dificuldade estava relacionada ao primeiro aspecto.

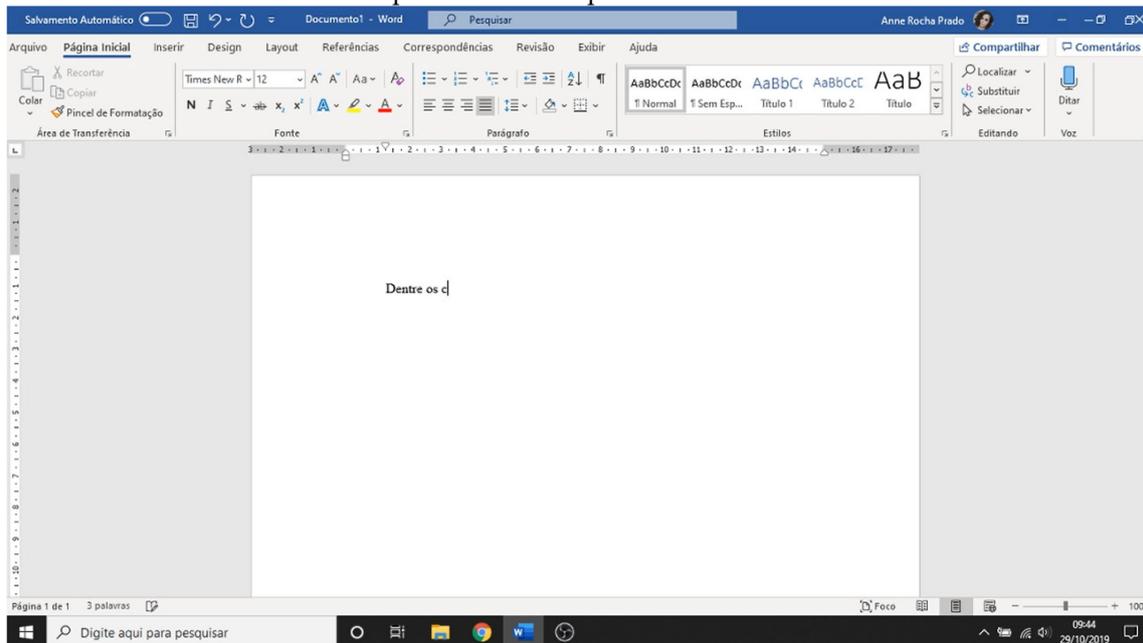
Neste momento, ainda em um processo de planejamento, a estudante se põe a escrever, colocando em prática a etapa de redigir. Mas, enquanto redigia, a escrevente colocou em prática também as etapas de revisar e reescrever: Cecília iniciou escrevendo *Clarice Lispector*, depois de uma breve reflexão, apagou e anotou *Dentre os*, que foi substituído por *Entre os* e completado com *os grandes nomes da Literatura Brasileira, Clarice Lispector*; no entanto, todo esse trecho foi apagado e, adiante, voltou a ser escrito, permanecendo, na versão final do texto *Entre os grandes nomes da Literatura Brasileira, Clarice Lispector*. As imagens abaixo são *frames* do vídeo registrado pelo OBS *Studio*, que ilustram essas ações da participante da nossa pesquisa:

FIGURA 2 – Captura de tela do processo de escrita de Cecília I.



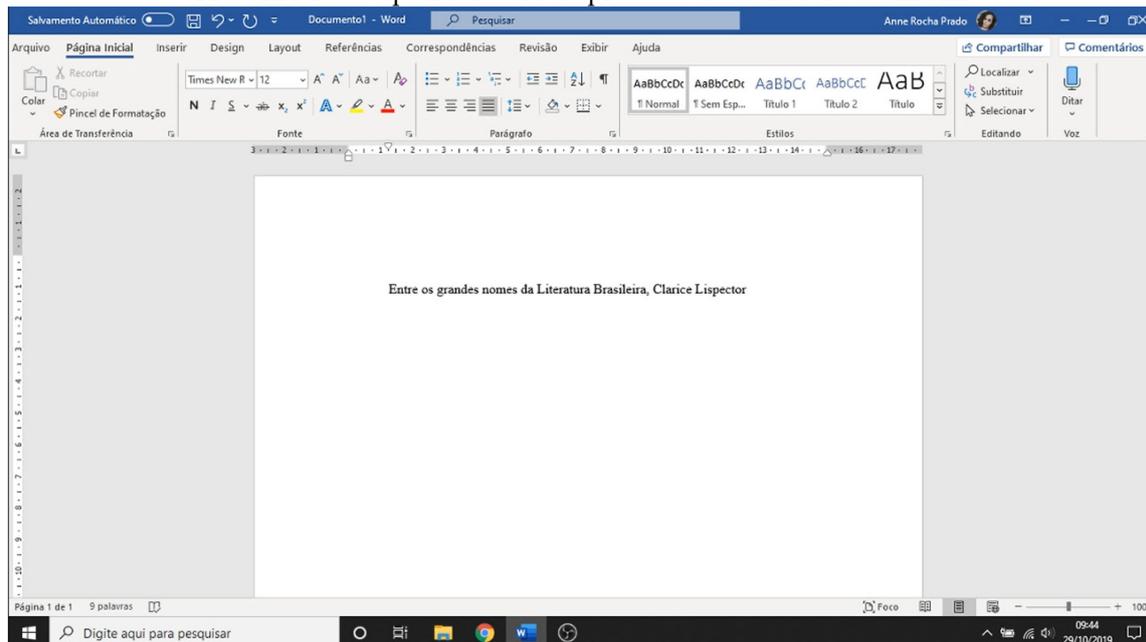
Fonte: banco de dados das pesquisadoras.

FIGURA 3 – Captura de tela do processo de escrita de Cecília II.



Fonte: banco de dados das pesquisadoras.

FIGURA 4 — Captura de tela do processo de escrita de Cecília III.



Fonte: banco de dados das pesquisadoras.

Os movimentos realizados por Cecília e as imagens ilustrativas ratificam o que quisemos mostrar ao elaborar um modelo com círculos concêntricos: as etapas de escritura não são estanques e lineares, acontecendo cada uma em um tempo específico, mas são inteiramente relacionadas e podem ser realizadas a qualquer momento.

Ao dar seguimento à elaboração da sua resenha, a nossa colaboradora fez um comentário que nos chamou a atenção: “Queria estudar um pouco mais sobre ela, para conhecer a profundidade de sua escrita”. As respostas que a estudante nos deu ao ser indagada sobre isso, nos permitiram identificar com clareza a dialogicidade do discurso:

Cecília: Eu não sei explicar, mas, toda vez que eu tô lendo Clarice... Eu li pouco, mas eu já li... Eu acho que tem alguma coisa ali a mais. Assim, realmente, a escrita dela é muito profunda. A sensação que eu tive quando eu tava lendo “Felicidade clandestina” é que eu era a própria menina. [...] Ela descrevia tão profundamente que... É muito profundo, sabe? E eu já li outro conto dela que eu senti a mesma coisa. Não sei qual foi. Foi lá no terceiro semestre. E eu sentia isso, assim. É uma escrita muito profunda... E

eu sempre tô procurando alguma coisa ali “o que que essa mulher tá falando?”. Não é só isso aqui.

Pesquisadora: Você queria fazer uma leitura mais profunda. Não mostrar o texto superficialmente.

Cecília: Mostrar o que que tem do texto, o que que tem daquela autora, daquela escrita, daquela literatura, daquela época... tudo... mas...

Pesquisadora: Você afirma que queria saber mais sobre os temas que Clarice Lispector desenvolvia. Qual era a importância disso pra você?

Cecília: Justamente pra fazer esse *link* com o texto que eu tava resenhando. Caso, por exemplo... Esse “Felicidade Clandestina” aqui tá interligado com o que? A que movimento? Ao que que ela defendia? Qual outro texto que tem essa mesma pegada?

Como vimos anteriormente, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, orientação dialógica é inerente a qualquer discurso. Bakhtin (2016 [1952-1953]) destaca que o papel dos outros na construção de um enunciado é excepcionalmente grande, uma vez que este está voltado tanto para o seu objeto como para outros discursos sobre ele. Nesse sentido, a experiência discursiva individual de qualquer pessoa “pode ser caracterizada como um processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro*” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 54). Diante disso, podemos dizer que, enquanto produzia o seu texto, Cecília assimilava, reelaborava e reacentuava a expressão e o tom valorativo das palavras de Clarice Lispector em *Felicidade Clandestina*, levando em consideração, ainda, outros discursos construídos socialmente, durante a sua experiência de leitora e de estudante. É possível afirmar ainda que, nessa busca pela “profundidade da escrita”, a estudante está também gerando e organizando ideias, já que, segundo ela, a intenção era fazer um *link* entre o texto-base com outros textos e outros aspectos da obra lispectoriana. Daí, então, ela nos revela duas das suas estratégias de escrita: fazer anotações e finalizar a introdução

depois de haver desenvolvido outras partes do texto, e faz alguns comentários sobre o seu processo de elaboração textual:

Pesquisadora: Em determinado momento, você parece dizer “voltar nessa introdução depois”. Estava difícil fazer a introdução?

Cecília: Tava. Eu costumo parar a introdução da resenha. Geralmente, eu começo colocando o meu planejamento pra aquela introdução... se é falar, por exemplo, da autora, como é que é aquele conto.

Pesquisadora: Você faz um comentáriozinho assim do lado “Falar sobre algumas obras”. Alguma coisa assim.

Cecília: Ali é o meu processo. Em tudo que eu faço eu faço aquilo, e aí, eu volto.

Pesquisadora: Você sempre costuma escrever a introdução dos seus textos depois?

Cecília: Isso. Eu escrevo depois. Muito raramente eu deixo pronta. Geralmente, é a última coisa que eu faço.

Pesquisadora: Você afirma que está demorando muito nessa resenha. Normalmente, você escreve mais rápido?

Cecília: Eu demoro pra escrever meus textos. Eu tenho certeza. Porque eu tento ter cuidado com o que eu tô escrevendo, o tempo inteiro.

Pesquisadora: Você afirma que sempre deixa em destaque uma palavra ou expressão que você não está gostando para, depois, você voltar e mudar; dessa forma, você não perde o que você está planejando. Me fale um pouco mais dessa estratégia.

Cecília: Bem, quando eu tô escrevendo e eu não consigo... Por exemplo, naquela questão do retrata... eu não sei se foi aí que aconteceu, mas, se eu estou escrevendo, e eu coloco “o autor retrata que isso e isso e isso acontece”, e eu não gosto... só que, se eu perder a ideia que tá aqui, já era... aí, eu escrevo do jeito que tá, termino a minha ideia, termino o que eu quer escrever e, na hora de revisar, eu retiro aqui que eu não gostei e, às vezes, fica.

Mais uma vez, os dados do processo de construção da resenha de Cecília nos mostram uma quebra do fluxo linear. Isso ocorre pelo simples fato de que a escrita nem sempre acontece de forma sequencial (na verdade, dificilmente acontece), mas é repleta de idas e vindas, inúmeros momentos de planejamento, reflexões, mudanças, revisões, muita dedicação, momentos de escrita, mais revisão, reescritas, e, às vezes, até descartes e o início de um novo processo em que pode ocorrer tudo novamente. Consoante Passarelli (2012), “Para a produção de um texto adequado, é relevante ter em mente que isso só é possível em decorrência de um trabalho intenso e árduo para o qual muito empenho e dedicação são requeridos” (PASSARELLI, 2012, p. 150).

Há, ainda, algumas afirmações da escrevente que nos mostram a influência do contexto situacional na escrita de um texto. No caso específico dessa produção, um aspecto foi determinante: o texto-base que escolhemos para a resenha. Vamos observar o que Cecília nos diz:

Pesquisadora: Você diz que não estava esperando esse texto. Que tipo de texto você estava esperando?

Cecília: Acadêmico. Eu achei que seria ou, não sei, um artigo pequenininho, ou algum... não um artigo no sentido... ou um tipo de ensaio, por exemplo, como alguns que a gente lê, que a gente tem contato aqui na faculdade. Não imaginava nunca que seria um texto literário.

Pesquisadora: Boa. Você continua fazendo pesquisas leituras. Você não estava segura sobre o que escrever?

Cecília: Não. Volto a dizer, pra mim, o texto não era, entre aspas, só aquilo. Que não era só, era muita coisa, mas eu ainda queria achar mais coisa, eu queria ter mais criticidade naquele texto, mais eu, sabe? Faltou. Pra mim, acho que faltou eu ver mais coisa ali.

Pesquisadora: Aí, você diz “Depois que eu faço essa introdução, que eu penso nessa introdução, eu tento partir pra descrição do texto”. Como seria essa “descrição do texto”?

Cecília: No caso do texto literário, foi uma surpresa pra mim. Eu fiz essa mesma pergunta “Como seria a descrição do texto?”. Quando é um artigo científico, eu coloco: esse artigo é dividido em três partes, não sei o que, não sei o que... vou descrevendo cada uma. Aí, no caso do texto literário, eu tive, realmente, que pensar numa maneira de colocar aquele conto em linhas gerais...

Pesquisadora: Você apaga tudo o que escreveu depois de *leve narrativa*. Parece nervosa, afirma que não vai conseguir. O que estava acontecendo nesse momento?

Cecília: Nessa hora eu tava nervosa mesmo. Eu achei que eu não iria conseguir dar conta de resenhar o texto... Porque eu tava procurando coisa mesmo. Eu continuava ali “O que que esse texto tá me dizendo que eu não tô vendo?”, “Por que que eu não tô conseguindo falar?”. Muito medo, por ser uma narrativa. É falta de prática. Então, muito medo mesmo. “É uma narrativa. Eu não vou saber fazer isso”.

Diante dessas declarações, cabe citar o que nos diz Franchi (1987). De acordo com o autor, a linguagem constitui o sujeito e é constituída por ele, em um movimento de apropriação e recriação em cada situação de interação, a qual podemos tomar como sinônimo de contexto situacional. O teórico acrescenta que, nesse trabalho com a linguagem, o indivíduo faz determinadas escolhas a partir dos recursos linguísticos de que dispõe, tendo em conta a situação, o contexto em que se encontra. Nessa perspectiva, Fiad (2013) assume que o trabalho com a linguagem, na escrita, possivelmente, acontece de modo mais consciente, por causa do contexto em que a pessoa se encontra durante a produção da maior parte dos gêneros escritos, que, de modo geral, é mais controlado.

As falas de Cecília corroboram com o que dizem Franchi (1987) e Fiad (2013). Como podemos verificar, a própria estudante nos diz que resenhar um texto literário exigiu dela maior reflexão, modificação de estratégias e de modos de organizar e lhe causou certo medo e estranheza pela falta de costume, o que fez com que ela realizasse escolhas específicas.

Ao observarmos as reflexões da escrevente sobre a dificuldade para lidar um texto literário por estar acostumada com os textos acadêmicos (mesmo estando em um curso de Letras), fomos levadas a buscar o que a nossa colaboradora disse sobre o campo de produção do texto. Talvez pelo seu nível de letramento acadêmico, Cecília pouco mencionou as exigências do campo, mas chamou a nossa atenção o fato de ela, em várias de suas falas, utilizar os termos *acadêmico*, *texto acadêmico*, *resenha acadêmica*, *coisa acadêmica* e *academia*, mostrando que as condições específicas e as finalidades do campo acadêmico têm demasiada importância na postura adotada pela estudante no processo de construção da sua resenha.

Poderíamos seguir descrevendo passo a passo as atitudes, escolhas, estratégias e ações realizadas por Cecília, do momento em que inicia a sua produção até considerar a sua resenha pronta para ser entregue para nós. No entanto, como não dispomos de espaço para descrever todo o processo de construção desse texto, e, com os recortes que trouxemos, pudemos ilustrar que o processamento textual é trabalhoso, fluído e por vezes fragmentado, envolve diferentes elementos, etapas e estratégias, e exige dedicação, pesquisa, reflexão e energia, damos por encerrada a nossa análise, e, a seguir, na *Conclusão*, teceremos as nossas últimas considerações.

5 Conclusão

A nossa intenção, com este artigo, foi apresentar um modelo de processamento da escrita que elaboramos depois de uma inquietação, primeiro a respeito da pouca quantidade de pesquisas que refletem sobre o texto em processo e, segundo, sobre a ausência de investigações do processamento textual que considerassem aspectos relacionados à enunciação.

Assim, tomando como base a ideia de que a língua é essencialmente dialógica, e realizada na interação entre sujeitos socialmente organizados, que elaboram gêneros discursivos, a partir das condições específicas e das finalidades de cada campo de

utilização da língua, conforme pontua o Círculo de Bakhtin, elaboramos um modelo cognitivo-discursivo do processamento da escrita, que envolve, além das próprias etapas de escritura, a memória, o contexto situacional, e a esfera de produção (campo), o gênero do discurso e o dialogismo (relação eu-outro).

Para ilustrarmos o funcionamento do modelo na prática, utilizamos dados do processo de construção de uma resenha acadêmica escrita por uma estudante universitária, nomeada por nós de Cecília. A partir da análise desses dados processuais, pudemos compreender com mais clareza como nasce um texto escrito, e confirmar a proposta que construímos.

Inicialmente, verificamos que um texto sempre é produzido dentro de determinado gênero discursivo, cuja escolha está intrinsecamente relacionada ao contexto situacional e à esfera de utilização da língua. Na nossa exposição, vimos que Cecília realizou escolhas linguísticas sob completa influência desses elementos e movida por diálogos constantes com outros discursos, em uma intensa relação dialógica. Além disso, confirmamos que, durante a elaboração do texto, diversos conhecimentos armazenados na memória foram mobilizados, a exemplo de esquemas textuais relacionados ao gênero resenha e informações sobre Clarice Lispector e sua obra.

Apresentamos também algumas ocorrências das etapas de escritura monitoradas pela escrevente, e nos certificamos de que elas podem acontecer em diversos momentos do processo produtivo, sem seguir uma hierarquia ou uma ordem estanque. Vimos, por exemplo, um momento em que a nossa colaboradora planejou, redigiu, revisou e reescreveu quase simultaneamente e, inclusive, mais de uma vez em mesmo momento.

Com isso, ratificamos a ideia de que, enquanto produz um texto escrito, o sujeito realiza um intenso e complexo trabalho com a linguagem, durante o qual reflete, planeja, escreve, apaga, acrescenta, substitui, troca, reflete outra(s) vez(es), para,

pesquisa, busca informações, revisa, faz descartes, mobiliza conhecimentos, rabisca, planeja novamente (incontáveis vezes) e assim por diante. Todas essas ações são realizadas de modo aparentemente desorganizado e costumam variar quanto à ordem e à quantidade de ocorrências, a depender das estratégias e dos conhecimentos do monitor (escrevente/escritor), mas atuam em unidade na busca por um texto claro, que cumpra seu objetivo.

Podemos reafirmar, portanto, que escrever não é um dom, que o texto escrito não é fruto de inspiração, e que não apenas escritores proficientes conseguem produzir um texto coerente e coeso. Na verdade, escrever requer esforço e dedicação, o texto escrito é resultado de um trabalho realizado em diversas etapas, e mesmo quem se sente impotente diante do papel em branco é capaz de elaborar um texto adequado.

Referências

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015 [1930-1936].

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].

BRANDÃO, R. de O. Apresentação. In: ZULAR, R. (org.). **Criação em processo: ensaios de crítica genética**. São Paulo: Iluminuras, 2002. p. 9-12.

FABRE, C. La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d'écrits. **Repères**, Paris, n. 4, p. 49-58, 1991. DOI <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2033>

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão – SC, v. 13, n. 3, p.463-480, set./dez. 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000300002>

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981. DOI <https://doi.org/10.2307/356600>

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: IEL/ UNICAMP, n. 9, p. 5-45, 1987.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the Organization of Writing Processes. *In*: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 3-30.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

LISPECTOR, C. **Clarice Lispector: entrevistas**. Organização de Claire Williams; preparação de originais e notas biográficas de Teresa Montero. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

LISPECTOR, C. **Clarice Lispector: outros escritos**. Organização de Teresa Montero e Lícia Manzo. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

PASSARELLI, L. M. G.. **Ensino e correção na produção de textos de escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, M. H. de M. **Tinha um gênero no meio do caminho**. A relevância do gênero para a constituição do estilo em textos de escolares. 2005. 276f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

PRADO, A. C. D. R. P. **Participação, negociação e escolhas: como acontece a escrita conjunta no processo de construção de uma resenha?** 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. DOI <https://doi.org/10.54221/rtdtdppglinuesb.2019.v7i1.163>

TOLKIEN, C. Prefácio. *In*: TOLKIEN, J. J. R. **O Hobbit**: ou lá e de volta outra vez. Tradução de Reinaldo José Lopes. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2019.

VOLÓCHINOV, V. Estilística do discurso literário I: O que é a linguagem/língua? *In*: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930].

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].