

As estratégias de revisão de escritores estudantes e de escritores adultos experientes¹

Nancy Sommers

- 1 Este artigo foi publicado originalmente em *College Composition and Communication*, v. 31, n. 4, p. 378-388, dez. 1980.

Embora vários aspectos do processo de escrita tenham sido estudados de forma extensiva nos últimos tempos, nota-se uma ausência de pesquisa sobre a revisão. A razão para isso, suspeito, é que os atuais modelos do processo de escrita têm direcionado a atenção para longe dela. Com poucas exceções, esses modelos são lineares; separam o processo de escrita em estágios distintos. Dois modelos representativos são o da sugestão, de Gordon Rohman, em que o processo de composição do texto vai da pré-escrita para a escrita e, em seguida, para a reescrita, e o de James Britton, em que o processo é visto como uma série de estágios descritos em uma metáfora de crescimento linear de concepção — incubação — produção.² O que se destaca sobre essas teorias da escrita é que elas têm seu modelo na fala: Rohman define o escritor de forma a não o distinguir de um falante (“Um escritor é alguém que..., à sua maneira, coloca a própria experiência em palavras” — p. 15); e Britton baseia sua teo-

- 2 ROHMAN, Gordon O.; WLECKE, Albert O. Pre-writing: The Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing. *Cooperative Research Project*, n. 2174, U.S. Office of Education, Department of Health, Education and Welfare; BRITTON, James; BURGESS, Anthony; MARTIN, Nancy; McLEOD, Alex; ROSEN, Harold. *The Development of Writing Abilities* (11-18). Londres: Macmillan Education, 1975.

ria da escrita no que ele chama (seguindo o que colocou Jakobson) de “expressividade” da fala.³ Além disso, o próprio estudo de Britton segue o “modelo linear” da relação entre pensamento e linguagem na fala proposto por Vygotsky, uma relação que se manifesta no movimento linear “desde a razão, que gera um pensamento, até a formação do pensamento, *primeiro* na fala interior, *depois* nos significados das palavras e *finalmente* nas palavras” (citado por Britton, p. 40). O que esse movimento deixa de levar em consideração nessa estrutura linear — “primeiro... depois... finalmente” — é como a formação do pensamento pela linguagem se dá de forma recursiva; o que ele não leva em consideração é a *revisão*. Nessas concepções lineares do processo de escrita, a revisão é entendida como uma etapa separada que se dá ao final — algo que vem após a conclusão de um primeiro ou segundo rascunho e que é temporalmente distinto das etapas de pré-escrita e escrita.⁴

O modelo linear é baseado na fala, de duas maneiras específicas. Antes de tudo, baseia-se nos modelos retóricos tradicionais, criados para servir à arte falada da oratória. Não importa como sejam descritas as etapas da retórica clássica, elas sempre oferecem “estágios” de composição, que são repetidos nos modelos contemporâneos do processo de escrita. Edward Corbett, por exemplo, descreve as “cinco partes de um discurso” — *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, *pronuntiatio* — e, então, desconsidera as duas últimas, já que “depois que a retórica passou a se preocupar principalmente com o discurso escrito, não havia mais necessidade de lidar com elas”.⁵ Ele produz um modelo muito próximo da ideia de Britton: concepção [*inventio*], incubação [*dispositio*], produção [*elocutio*]. Outros retóricos também seguem o mesmo procedimento, e não apenas por acidente histórico. Pelo contrário, o processo representado pelo modelo linear baseia-se na irreversibilidade da fala. Como disse Roland Barthes, a fala “é irreversível”:

3 Para uma discussão aprofundada sobre o tema, ver SOMMERS, Nancy. The Need for Theory in Composition Research. *College Composition and Communication*, n. 30, p. 46–49, Feb. 1979.

4 Aqui, Britton segue Roman Jakobson, em “Linguistics and Poetics”, em SEBEEK, T. A. *Stylized Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1960

5 *Classical Rhetoric for the Modern Student*. Nova York: Oxford University Press, 1965. p. 27.

[...] não podemos corrigir uma palavra, exceto se dissermos precisamente que a corrigimos. Aqui, rasurar é acrescentar; se eu quiser apagar o que acabei de expor, só o poderei fazer mostrando a própria borracha (devo dizer: “ou antes...”, “exprimi-me mal...”); paradoxalmente, é a fala, efêmera, que é indestrutível, e não a escrita, monumental. À fala só se pode juntar outra fala.⁶

6 BARTHES, Roland. Writers, intellectuals, teachers. In: BARTHES, Roland. *Image-Music-Text*, Trad. Stephen Heath. Nova York: Hill and Wang, 1977. p. 190-191. [Na tradução deste artigo, adotou-se a citação em português de BARTHES, Roland. *Escritores, intelectuais, professores*. In: BARTHES, Roland. *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*. Lisboa: Presença, 1975. p. 25-61.]

O que é impossível na fala é a *revisão*: como exemplifica Barthes, a revisão na fala é uma reflexão feita posteriormente. Da mesma forma, cada etapa do modelo linear deve ser única (distinta dos outros estágios), caso contrário, torna-se banal e contraproducente referir-se a elas como “estágios”.

Ao colocar a revisão após a enunciação, os modelos lineares reduzem a revisão — na escrita, assim como na fala — a não mais do que um adendo. Tais modelos tornam o estudo da revisão impossível. Segundo o modelo de Rohman, a revisão é simplesmente a repetição da escrita; já pela metáfora orgânica de Britton, a revisão é simplesmente o crescimento adicional do que já está presente, o produto “preconcebido”. A lacuna em pesquisas sobre revisão, então, é uma função de uma teoria da escrita que torna a revisão tanto supérflua quanto redundante, uma teoria que não distingue entre escrita e fala.

O que os modelos lineares produzem é uma paródia da escrita. Isolar e ignorar a revisão confunde as experiências que os professores de composição de texto têm sobre o processo real de escrita e reescrita de escritores experientes. Por que o modelo linear deve ser visto como o preferido? Por que a revisão deve ser esquecida e considerada supérflua? Por que os professores oferecem o modelo linear e seus alunos o aceitam? Uma razão, sugere Barthes, é de que “há uma ligação fundamental entre o ensino e a fala”, enquanto “a escrita começa onde a fala se torna *impossível*”.⁷ A palavra falada não pode ser revisada. A possibilidade de revisão distingue o texto escrito da fala. De acordo com Barthes, essa é de fato a diferença primordial entre escre-

7 “Writers, Intellectuals, Teachers” (p. 190).

ver e falar. Quando a revisão se faz necessária, quando a própria ideia se torna sujeita à recursividade característica da linguagem, a fala se torna inadequada. Retornarei a esse assunto, mas antes devemos analisar, teoricamente, uma exploração minuciosa do que fazem os escritores estudantes, em contraste com o que *fazem* os escritores adultos experientes, quando escrevem e reescrevem seu trabalho. Estando insatisfeita tanto com o modelo linear de escrita quanto com a falta de atenção ao processo de revisão, conduzi uma série de estudos ao longo dos últimos três anos. Tais estudos examinaram os processos de revisão de escritores estudantes e de escritores experientes para verificar qual era o papel da revisão nesses processos. Ao longo do trabalho, o processo de revisão foi redefinido *como uma sequência de mudanças em um texto que se iniciam com ocorrências pontuais e têm continuidade no decorrer do processo de composição*.

Metodologia

Segui a metodologia do estudo de caso. Os escritores estudantes eram vinte alunos do primeiro ano das universidades de Boston e Oklahoma, em seu primeiro semestre na disciplina de composição,⁸ com pontuações na prova de leitura e escrita do exame SAT variando de 450 a 600.⁹ Já os vinte escritores adultos experientes de Boston e da cidade de Oklahoma incluíam jornalistas, editores e acadêmicos. Para me referir aos dois grupos, utilizo os termos “escritores estudantes” e “escritores experientes”, já que a principal diferença entre esses dois grupos é o nível de experiência que têm com a escrita.

Cada escritor escreveu três ensaios — expressivo, explicativo e persuasivo — e reescreveu cada um deles duas vezes,¹⁰ produzindo ao todo nove textos somando rascunhos e versão final. Cada escritor foi entrevistado

8 Na tradução do artigo, optamos pelo termo “composição” para o original *composition*, em vez de o adaptarmos para o contexto brasileiro da “redação” escolar. A preocupação pedagógica central nos estudos da composição, já no início de sua formação como disciplina, residia em torno da ideia de processo: o que acontece quando escrevemos? O que ocorre quando compomos? Essa é uma diferença significativa, já que o nosso termo “redação”, não traduz essa mesma preocupação. (NE)

9 SAT – Scholastic Aptitude Test (Teste de Aptidão Escolar) é um dos exames mais comuns que as universidades estadunidenses utilizam em seus processos de admissão para graduação. A prova de leitura e escrita tem uma pontuação máxima de 800 pontos. (NE)

10 Um ensaio expressivo é um texto pessoal escrito na primeira pessoa e que se concentra nos pensamentos, sentimentos, experiências, memórias e emoções do escritor. O explicativo se concentra na apresentação e explicação de fatos. O persuasivo, na defesa de ideias. (NE)

três vezes, após a revisão final de cada ensaio. E cada um deles sugeriu revisões para uma composição escrita por um autor anônimo. Dessa maneira, registros extensos, tanto escritos quanto falados, foram obtidos de cada escritor.

Os ensaios foram analisados contando-se e categorizando-se as mudanças realizadas. Foram identificadas quatro operações de revisão (exclusão, substituição, adição e reordenação) e quatro níveis de mudanças (palavra, frase, oração e tema — considerado a exposição extensa de uma ideia). Foi desenvolvido um sistema de codificação para identificar a frequência das revisões por nível e operação e, além disso, foram utilizadas as transcrições das entrevistas nas quais os escritores interpretavam suas revisões, para desenvolver o que se chamou de uma *escala de preocupações* para cada autor. Essa escala permitiu que eu codificasse quais eram as preocupações primárias, secundárias e terciárias dos escritores, e se eles utilizavam a mesma escala de preocupações que tinham quando revisavam o primeiro rascunho e ao revisarem o segundo ou terceiro rascunho.

Estratégias de revisão dos escritores estudantes

A maior parte dos estudantes que analisei não fazia uso dos termos *revisão* ou *reescrita*. Na verdade, eles não pareciam nem mesmo confortáveis em usar a palavra *revisão* e explicaram que essa era uma palavra que seus professores — mas não eles próprios — utilizavam. Em vez disso, a maioria dos estudantes havia desenvolvido uma série de termos práticos para descrever o tipo de mudanças que faziam no texto. A seguir, alguns exemplos:

- **Riscar e fazer de novo:** “Eu uso riscar e fazer de novo, pois é exatamente como a frase diz. Riscar e cortar fora. Eu leio o que escrevi e risco uma palavra e coloco outra; uma palavra mais adequada ou melhor. Depois, se em algum lugar couber uma frase que risquei, eu a coloco lá.”
- **Rever:** “Significa simplesmente usar palavras melhores e eliminar palavras desnecessárias. Eu vou revendo o texto e mudo as palavras de lugar.”

- **Reescrever:** “Eu apenas reviso cada palavra para garantir que tudo está formulado corretamente. Vejo se estou divagando, se posso colocar uma palavra melhor ou deixar uma de fora. Na maioria das vezes, quando leio o que escrevi, penso ‘essa palavra é tão sem graça ou tão clichê’, e então vou atrás do meu dicionário analógico.”
- **Refazer:** “Refazer significa limpar o texto e riscar coisas fora. É olhar e dizer ‘isso tem que sair’, ou ‘não, isso não está certo’.”
- **Marcar:** “Eu não uso a palavra reescrever porque eu só escrevo um rascunho e as mudanças que faço são marcadas em cima dele. Elas envolvem geralmente apenas riscar palavras e colocar outras diferentes no lugar.”
- **Cortar e jogar fora:** “Eu vejo que as coisas não estão boas, e as jogo fora. Gosto de escrever por inspiração, como fazia Fitzgerald. Se estou inspirado, não preciso cortar e jogar fora muita coisa.”

A principal preocupação nas definições acima é com o vocabulário, já que os estudantes entendem o processo de revisão apenas como uma atividade de troca de palavras. Eles fazem isso, pois, para eles, a palavra é a unidade do discurso escrito, ou seja, eles se concentram em palavras em particular, independentemente de seu papel no texto. Assim, um dos estudantes acima citados se prende à ideia dos dicionários e, seguindo a teoria das palavras do século 18, que é parodiada em *Viagens de Gulliver*, imagina um fardo de coisas que se carregam para serem trocadas. As mudanças lexicais são a atividade-foco na revisão dos alunos, pois seu objetivo é a economia; assim como o modelo linear e a lei da navalha de Occam, eles também são governados por um princípio que proíbe a repetição desnecessária, a redundância e o excesso. Nada domina mais a fala do que esses excessos; a fala constantemente repete a si mesma, pois as palavras faladas, conforme escreve Barthes, são descartáveis na causa da comunicação. Portanto, o objetivo da revisão, de acordo com os estudantes, é o de limpar a fala. A redundância na fala é desnecessária na escrita, conforme sua lógica, pois a escrita pode ser relida, o que não acontece com a fala. Por isso, um dos alunos diz: “Refazer significa limpar o texto e riscar coisas fora”. A notável contradição de limpar um texto fazendo marcações riscadas bem poderia, pelo que tenho visto, simbolizar a revisão feita por estudantes.

Os estudantes dão uma importância simbólica à seleção e rejeição de palavras como o fator que determina o sucesso ou o fracasso de seus textos. Quando revisam, estão em primeiro lugar se perguntando: será que é possível encontrar uma palavra ou expressão melhor? Uma que chame mais atenção, que não seja tão batida, tão banal? Estou repetindo demais essa palavra ou expressão? Eles chegam ao processo de revisão com o que poderia ser descrito como a “escola de escrita do dicionário analógico” — os estudantes consideram o dicionário analógico como a colheita de sinônimos e substituições léxicas e acreditam que a maior parte dos problemas em seus textos pode ser resolvida assim. O que se revela no uso do dicionário analógico pelos estudantes é sua atitude dominante em relação à sua escrita: que o sentido a ser comunicado já se encontra lá, produzido, acabado, pronto para ser comunicado, e o que faltam são apenas as “palavras certas”. Um dos alunos definiu a revisão como um rever, “simplesmente usar palavras melhores e eliminar palavras desnecessárias”. Para eles, escrever é traduzir: do pensamento para a página, da fala para a linguagem mais formal da prosa, da palavra para o seu sinônimo. O que quer que seja traduzido, um texto original já existe para os alunos, um texto que não precisa ser descoberto ou trabalhado, mas apenas comunicado.¹¹

11 SOMMERS, Nancy; SCHLEIFER, Ronald. Means and Ends: Some Assumptions of Student Writers, *Composition and Teaching*, n. 2, p. 69-79, Dec. 1980.

Os estudantes apontam a repetição como um dos elementos com os quais mais se preocupam. Ela serve como uma deixa que sinaliza aos alunos que eles precisam eliminar a repetição seja pela substituição, seja pela exclusão de palavras ou expressões. Em grande parte, elas acontecem, pois os alunos imitam — transcrevem — a fala: prestar atenção às palavras repetidas é uma forma de limpar a fala. Sem ter uma noção das possibilidades de desenvolvimento da revisão (e da escrita, de forma geral), os alunos procuram, baseando-se em diversos livros, simplesmente limpar sua linguagem e partir para a digitação. Algo curioso, con-

tudo, é o fato de que os estudantes percebem a repetição lexical, mas não a conceitual. Notam apenas aquilo que conseguem “ouvir”, não percebem a questão do léxico como sintoma de um problema mais profundo. Ao trocar palavras de forma a evitar a repetição lexical, os alunos resolvem um problema imediato, mas não percebem problemas em um nível textual; embora estejam usando palavras diferentes, muitas vezes estão apenas reiterando as mesmas ideias com outras palavras. Conforme descobri com os escritores estudantes, essa cegueira é uma inabilidade em “ver” a revisão como um processo: a inabilidade de “re-ver” e recomeçar seu trabalho com, por assim dizer, outros olhos.

As estratégias de revisão relatadas acima são consistentes com o entendimento dos alunos de que o processo de revisão requer mudanças lexicais, mas não semânticas. Para eles, a extensão de sua revisão é medida em função de seu nível de inspiração. De fato, fazem uso da palavra *inspiração* para descrever a facilidade ou dificuldade na escrita de um texto e no grau em que ele deve ser revisado. Se os estudantes se sentem inspirados, se a escrita vem de forma fácil e se eles não se prendem a certas frases ou expressões, então dizem não haver necessidade de revisão. Como os alunos não veem a revisão como uma atividade em que alteram ou desenvolvem ideias e perspectivas, eles sentem que, uma vez que sabem o que querem dizer, não há motivos para se revisar.

As únicas alterações de ideias nos ensaios dos estudantes ocorreram quando eles tentaram elaborar dois ou três parágrafos iniciais. Isso ocorreu, em parte, porque lhes foi ensinada outra versão do modelo linear de composição, em que há uma declaração da tese do texto em um dos parágrafos iniciais funcionando como dispositivo de controle. Já que eles escrevem a introdução e a declaração da tese do texto mesmo antes de descobrirem o que realmente querem dizer, essa dose prematura de atenção ao argumento — e, de forma mais geral, ao modelo linear — funciona para restringir e limitar não apenas o desenvolvimento das ideias, mas também a habilidade de mudar o rumo dessas ideias.

Muitas vezes, como professores de composição de textos, concluímos que os alunos optam por não revisar, mas os resultados da minha pesquisa sugerem que esse não é bem o caso, seria mais o fato de fazerem de forma limitada e previsível apenas o que foram ensinados. Cada vez que perguntei aos alunos por que eles não haviam feito mais mudanças, eles responderam, em essência: “Eu sabia que tinha uma questão maior,

mas não achei que mudar a ordem das palavras pudesse ajudar”. Eles possuem estratégias para lidar com palavras e expressões, e elas funcionam para esse nível de mudanças. Contudo, lhes falta um conjunto de estratégias que os ajudem a identificar essa “questão maior” que perceberam para poderem lidar com ela. Os alunos não têm estratégias para lidar com um texto como um todo; faltam-lhes procedimentos ou heurística para auxiliá-los na reorganização de suas linhas de raciocínio ou para se questionarem sobre seus objetivos e seus leitores. Eles veem seus textos de maneira linear, como uma série de partes. Mesmo os conceitos potencialmente úteis como “unidade” ou “forma” se reduzem a uma regra na qual a composição, para ter uma forma, deve ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão — a soma total das partes necessárias.

Os alunos decidem cessar as revisões quando sentem que não violaram nenhuma das regras lexicais que são rigidamente aplicadas, como “nunca comece uma oração com uma conjunção” ou “nunca termine uma frase com uma preposição”. De forma geral, os estudantes subordinam as exigências específicas do texto às exigências das regras. As mudanças são feitas de forma a se conformar com regras abstratas, regras que muitas vezes não se aplicam aos problemas específicos do texto. Essas estratégias de revisão se baseiam na figura do professor, sendo dirigidas a um professor-leitor que espera uma conformidade às regras “conceituais” preexistentes, que irá apenas verificar as partes do texto (escrevendo comentários sobre essas partes nas margens) e que marcará qualquer violação. No melhor dos casos, os alunos veem seus textos de forma passiva, pelos olhos de ex-professores ou seus semelhantes, e de livros didáticos, ficando vinculados às regras ensinadas.

Estratégias de revisão dos escritores experientes

Um dos objetivos da minha pesquisa tem sido o de colocar em contraste como escritores estudantes definem a revisão em comparação a um grupo de escritores experientes. Temos aqui uma amostra de definições dadas por escritores experientes:

- **Reescrever:** “Trata-se de olhar para a essência do que eu escrevi, o conteúdo, e depois pensar sobre isso, responder a isso, ir tomando decisões e, de fato, reestruturar.”

- **Reescrever:** “Eu reescrevo conforme escrevo. É difícil saber o que é um primeiro rascunho, pois ele não é determinado pelo tempo. Em um rascunho, eu posso cortar três páginas, escrever duas, riscar uma quarta, reescrevê-la e chamar isso tudo de uma versão. Eu constantemente escrevo e reescrevo. Só consigo conceitualizar até um certo limite na primeira versão — só cabe uma quantidade finita de informação na minha cabeça ao mesmo tempo; minhas reescritas refletem o quanto de informação consigo abarcar por vez. Existem níveis e objetivos com os quais devo lidar em cada versão.”
- **Reescrever:** “Reescrever quer dizer, em um nível, encontrar o raciocínio e, em outro, fazer mudanças na linguagem de forma a tornar esse raciocínio mais eficaz. Na maior parte do tempo, parece que eu poderia continuar reescrevendo eternamente. Há sempre aquela parte do texto na qual eu poderia continuar laborando; é sempre difícil saber em que ponto o deixar de lado. Gosto da ideia de que um texto nunca é terminado, ele é abandonado.”
- **Reescrever:** “Meu rascunho inicial costuma ser muito disperso. Ao reescrever, eu encontro a linha do raciocínio. Depois que isso está resolvido, me interesso muito mais pela escolha de palavras e formulação das frases.”
- **Revisar:** “Minha principal regra na revisão é a de jamais me encantar com as coisas que escrevi na primeira ou segunda versão do texto. Não confio em uma ideia, frase ou mesmo expressão que pareça boa demais. Em parte, se trata de esperar. Fico muito mais encantado com algo que acabei de escrever do que um ou dois dias depois. Fica mais fácil mudar as coisas com o tempo.”
- **Revisar:** “Significa desmontar tudo que já escrevi e tentar montar as peças novamente. Levanto questões teóricas relevantes sobre as minhas ideias, respondo a essas questões e penso na proporção e estrutura do texto, tentando achar a metáfora principal. Descubro quais ideias devem ser elaboradas e quais devem ficar de fora. Estou constantemente burilando e fazendo mudanças enquanto eu reviso.”

Os escritores experientes descrevem seu objetivo principal ao revisar como sendo o de encontrar a estrutura ou forma do seu raciocínio. Embora suas metáforas variem, eles com frequência fazem uso de expressões estruturais como “encontrar uma moldura”, “um modelo” ou um

- 12 BARTHES, Roland. Writing Degree Zero. In: BARTHES, Roland. *Writing Degree Zero and Elements of Semiology*. Traduzido para o inglês por Annette Lavers e Colin Smith. Nova York: Hill and Want, 1968. p. 20.

“desenho” de seu argumento. Ao serem questionados sobre essa ênfase, os escritores experientes explicaram que, já que seus primeiros rascunhos costumam ser tentativas dispersas de delinear um território, o objetivo do segundo rascunho é o de partir para a observação mais ampla de padrões no desenvolvimento e a decisão sobre o que deve ou não ser incluído. Um dos escritores explicou: “Aprendi experimentando que eu devo continuar trabalhando na primeira versão até que eu descubra o que quero dizer. Depois, na segunda versão, começo a ver a estrutura do raciocínio e a forma como se relacionam todos os diversos raciocínios secundários que estão sob a superfície do que está escrito”. O que se descreve aqui é um processo em que o escritor é tanto agente quanto instrumento. “A escrita”, diz Barthes, “se desenvolve como uma semente, não como uma linha”¹² e, como uma semente, confunde começo, meio e fim, concepção e produção. Dessa forma, os escritores experientes dizem que seus rascunhos não são “determinados pelo tempo”, que a reescrita é um “processo constante”, que eles sentem que poderiam “continuar eternamente”. Revisar confunde o começo com o fim, o agente com o instrumento — confunde *de modo a encontrar* a linha de raciocínio.

Os escritores experientes possuem um segundo objetivo, após a preocupação com a forma: uma preocupação com seus leitores. Dessa forma, a “produção” antecede a “concepção”. Eles imaginam um leitor (que lê sua produção) cuja existência e cujas expectativas influenciam o processo de revisão; os escritores experientes conceberam parâmetros para esse leitor que parece ser, em parte, uma reflexão deles próprios, e que funciona como um crítico e colaborador produtivo — um colaborador que ainda não ama o trabalho realizado. A antecipação do julgamento de um leitor causa um sentimento de dissonância quando o autor reconhece a incompatibilidade entre intenção e execução e

faz com que esses autores revisem em todos os níveis. Esse tipo de leitor permite que eles tenham justamente o que faltava aos alunos: um novo par de olhos para “rever” seu trabalho. Os escritores experientes acreditam ter aprendido as causas e condições — o produto — que irão influenciar seus leitores, e suas estratégias de revisão são voltadas a criar essas causas e condições. Eles demonstram um complexo entendimento de quais exemplos, expressões ou frases devem ou não ser incluídos. Um escritor experiente, por exemplo, optou por substituir exemplos públicos por particulares ao escrever sobre a crise de energia, pois “exemplos particulares seriam menos controversos e, por isso, mais persuasivos”. Um outro escritor revisou suas orações de transição, pois “alguns tipos de transição são mais identificáveis que outros”. Esses exemplos representam as tentativas estratégicas que escritores experientes usam para manipular as convenções do texto de forma a se comunicar com seus leitores.

Mas essas estratégias de revisão vão além da comunicação; são parte do processo de *descobrir o sentido* em si. Aqui podemos perceber como é importante a dissonância; na essência da revisão está o processo pelo qual escritores reconhecem e resolvem a dissonância que sentem em sua escrita. Ferdinand de Saussure postulou que o sentido é diferencial ou “diacrítico”, baseado em diferenças entre os termos e não em algo “essencial” ou inerente a esses termos. “Fonemas”, disse ele, “são caracterizados não por sua qualidade positiva, como seria de se pensar, mas apenas pelo fato de serem distintos”.¹³ Na verdade, Saussure baseia todo o seu *Curso de linguística geral* nessas diferenças, e tais diferenças são dissonantes; assim como as dissonâncias musicais adquirem a sua importância dada a sua relação com o “tom” da composição — um tom que é, por sua vez, determinado por toda a linguagem — a linguagem específica (parole) obtém seu significado do sistema de

13 SAUSSURE, Ferdinand de. *Course in General Linguistics*, Traduzido para o inglês por Wade Baskin. Nova York: McGraw-Hill, 1966. p. 119

- 14 CULLER, Jonathan. *Ferdinand de Saussure*. Londres: Penguin Books, 1976. p. 70. (Penguin Modern Masters Series).

linguagem (langue) do qual é manifestação e parte. A composição musical — uma “composição” de partes — cria seu “tom” como uma estrutura abrangente que determina o valor (significado) das partes. A analogia com a música é facilmente identificada nos textos dos escritores experientes: ambos os tipos de composição são baseados justamente nos tipos de estruturas que eles buscam em sua escrita. É essa relação complexa entre as partes e o todo no trabalho de um escritor experiente que põe por terra o modelo linear. Escrever não deve se desenvolver “como uma linha”, pois cada acréscimo ou eliminação reordena o conjunto. Explicando Saussure, Jonathan Culler afirma que “o significado depende da diferença de significado”.¹⁴ Contudo, os escritores estudantes constantemente têm dificuldade em tornar seus ensaios congruentes com um significado predefinido. Já os escritores experientes fazem o contrário: buscam encontrar (criar) significado por meio do engajamento com a escrita, na revisão. Eles procuram, na possibilidade da revisão, destacar e explorar a falta de clareza, as diferenças de significado e a dissonância que a escrita permite, em oposição à fala. A escrita apresenta características espaciais e temporais que não se percebem na fala — as palavras são gravadas no espaço e fixadas no tempo — o que a torna suscetível a posteriores adições ou reorganizações. Tais características possibilitam a dissonância que ao mesmo tempo provoca a revisão e promete, a partir de si mesma, um novo significado.

Para os escritores experientes, o maior número de mudanças se concentra no nível das orações, e as mudanças são predominantemente de acréscimo ou exclusão. Mas, ao contrário dos estudantes, os escritores experientes realizam mudanças em todos os níveis e fazem uso de todas as operações de revisão. Além disso, as operações que não são utilizadas pelos estudantes — a reordenação e os acréscimos — parecem exigir

uma teoria do processo de revisão como uma coisa só — uma teoria que, de fato, encapsule o texto como um todo. Ao contrário dos estudantes, os escritores experientes adquiriram uma teoria não linear em que o sentido total do texto é ao mesmo tempo precedido e gerado a partir da análise de suas partes. Como vimos, um dos escritores disse precisar trabalhar na primeira versão “até que eu descubra o que quero dizer” e que “na segunda versão, começo a ver a estrutura do raciocínio [que está] sob a superfície do que está escrito”. Tal “teoria” é tanto teórica quanto estratégica; mais uma vez elas se confundem de formas que são impossíveis para o modelo linear. A escrita parece ser menos uma linha e mais uma semente.

Dois dos elementos da teoria do processo de revisão dos escritores experientes são a escolha de uma perspectiva holística e a percepção de que a revisão é um processo recursivo. Os escritores fazem a pergunta: do que meu texto, como um *todo*, precisa em termos de forma, equilíbrio, ritmo ou comunicação. Detalhes podem ser adicionados, excluídos, substituídos ou trocados de lugar conforme seu senso do que o texto necessita para ênfase e proporção. Esse senso, contudo, está sempre em fluxo conforme as ideias se desenvolvem e modificam; ele é constantemente “revisto” em relação às partes. Conforme as ideias mudam, a revisão se torna uma tentativa de fazer com que a escrita permaneça em consonância com essa nova visão.

Os escritores experientes encaram seu processo de revisão como algo recursivo — um processo que envolve atividades recorrentes significativas — com diferentes níveis de atenção e objetivos diferentes para cada ciclo. Durante o primeiro ciclo de revisão, a atenção é predominantemente direcionada a dar foco ao tema e delimitar suas ideias. Nessa altura, ainda não estão tão preocupados com vocabulário e estilo. Os escritores experientes explicam que chegam mais próximos do sentido do texto ao não se preocuparem tanto com questões de léxico cedo demais. Assim como uma escritora comentou ao explicar sobre seu processo de revisão, em um exemplo inspirado pelo blecaute que aconteceu no verão de 1977 em Nova York: “Me sinto como a empresa de eletricidade cortando certos Estados para manter os geradores funcionando. No primeiro e segundo rascunho eu tento cortar tudo que for possível do meu gerador de edição, e no terceiro eu tento cortar um pouco do meu gerador de ideias para garantir que vou conseguir chegar até o final do

texto”. Embora os escritores experientes descrevam seu processo de revisão como uma série de níveis ou ciclos distintos, não é correto assumir que eles têm apenas um único objetivo para cada ciclo e que cada ciclo pode ser definido por um objetivo em particular. Os mesmos objetivos e subprocessos se fazem presentes em cada ciclo, apenas em proporções diferentes. Ainda que esses escritores experientes deem mais atenção a encontrar uma forma para o seu raciocínio durante a primeira versão, outras preocupações ainda existem. Reciprocamente, ao longo dos ciclos posteriores, quando a atenção do escritor experiente está voltada principalmente para questões estilísticas, eles ainda estão em sintonia, ainda que de forma mais leve, com o raciocínio. Considerando que os escritores têm limitações quanto ao que conseguem se ater em cada ciclo (entendimentos são temporais), as estratégias de revisão auxiliam a equilibrar as muitas demandas por atenção. Assim, os escritores conseguem se concentrar em mais de um objetivo por vez ao desenvolver estratégias para separar e organizar suas preocupações distintas em sucessivos ciclos de revisão.

É um senso de escrita como descoberta — um processo de recomençar, de partir do início — que os estudantes falharam em ter. Fiz uso da ideia de dissonância, pois tal dissonância, as incongruências entre a intenção e a execução, regem tanto a escrita quanto o significado. Os estudantes não conseguem ver as incongruências. Eles precisam confiar na sua própria noção internalizada de boa escrita e precisam ver sua escrita com seus “próprios” olhos. Ver através da revisão — ver além da escuta — está na própria raiz da palavra *rever* e do processo em si; nossos alunos estão cegos sobre o que está de fato envolvido no ato de revisar. De fato, o ensino atual os cega para o que constitui a boa escrita como um todo. A boa escrita perturba, cria dissonância. Os estudantes precisam buscar a dissonância da descoberta, utilizando em sua escrita, assim como o fazem escritores experientes, aquilo que diferencia a escrita da fala — a possibilidade de revisão. ■

Agradecimentos: a autora deseja expressar sua gratidão ao professor William Smith, da Universidade de Pittsburgh, pela assistência crucial na pesquisa reportada neste artigo, e a Patrick Hays, seu marido, pelas discussões extensas e ajuda editorial crítica.

Tradução: Livia Lakomy

Nancy Sommers foi professora de composição de textos nas Universidades de Oklahoma, Nova York, Columbia, Harvard, dentre outras. Por seus estudos sobre o processo de revisão, foi selecionada como acadêmica promissora pelo National Council of Teachers of English (NCTE, nos EUA). É autora de quatro livros sobre escrita, dentre eles *Rules for Writers*, em parceria com Diana Hacker, de 2020.

Livia Lakomy é jornalista, escritora e tradutora. Mestre em Escrita Criativa de Não Ficção pela Universidade de Columbia e doutora em Letras — Estudos da Tradução pela USP, dá aulas na pós-graduação Formação de Escritores, do Instituto Vera Cruz, desde 2017.