

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)

ANNE CAROLLINE DIAS ROCHA PRADO

**PARTICIPAÇÃO, NEGOCIAÇÃO E ESCOLHAS: COMO ACONTECE A ESCRITA
CONJUNTA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA RESENHA?**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2019

ANNE CAROLLINE DIAS ROCHA PRADO

**PARTICIPAÇÃO, NEGOCIAÇÃO E ESCOLHAS: COMO ACONTECE A ESCRITA
CONJUNTA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA RESENHA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Texto, Significado e Discurso

Orientadora: Prof^ª Dr^a Márcia Helena de Melo Pereira

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2019

P915p	Prado, Anne Carolline Dias Rocha. Participação, negociação e escolhas: como acontece a escrita conjunta no processo de construção de uma resenha? / Anne Carolline Dias Rocha Prado; orientadora Márcia Helena de Melo Pereira – Vitória da Conquista, 2019. 153f. Dissertação (mestrado - Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Inclui referência F. 146 – 151. 1. Escrita conjunta. 2. Resenhas - Construção. 3. Gêneros do discurso. 4. Linguagem- Dialogismo. I. Pereira, Márcia Helena de Melo (orientadora). II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III. CDD: 417.7
-------	---

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Participation, negotiation and choices: How do the joint writing happen in the process of construction of a review?

Palavras-chave em inglês: Joint writing. Procedural data. Dialogism. Genres of discourse. Review.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca examinadora: Prof^ª Dr^a Márcia Helena de Melo Pereira (Presidente – Orientadora); Prof^ª Dr^a Máira Avelar Miranda (UESB); Prof^ª Dr^a Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC-MG).

Data da defesa: 26 de março de 2019.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

ANNE CAROLLINE DIAS ROCHA PRADO**PARTICIPAÇÃO, NEGOCIAÇÃO E ESCOLHAS: COMO ACONTECE A ESCRITA
CONJUNTA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA RESENHA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção de título de Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 26 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Márcia Helena de Melo Pereira
(Presidente)
Instituição: UESB

Ass.: Márcia Helena de Melo Pereira

Profa. Dra. Márcia Avelar Miranda
Instituição: UESB

Ass.: Márcia Avelar Miranda

Profa. Dra. Daniella Lopes Dias Aguiar
Rodrigues
Instituição: PUC-MG

Ass.: Daniella

Para **Painho**, meu maior amor e minha maior saudade, porque “a vida é mesmo coisa muito frágil, uma bobagem, uma irrelevância, diante da eternidade do amor de quem se ama”.

AGRADECIMENTOS

O meu mais sincero reconhecimento aos outros que tornaram esse período de mestrado leve, tranquilo e produtivo. Àqueles sem os quais eu não teria conseguido direciono os meus agradecimentos de maneira especial.

Em primeiro lugar, deixo os meus agradecimentos:

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, representada por tantos professores e funcionários de extrema competência, que, sem dúvida alguma, contribuíram grandemente para minha formação; primeiro, a graduação em Letras Vernáculas, e, agora, o mestrado em Linguística.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB), de modo particular à eficiente coordenação, aos professores, que tanto ensinaram, e aos funcionários do colegiado, que sempre mostraram disposição para ajudar.

À Capes: “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”, sem o qual eu não conseguiria realizar essa pesquisa com total dedicação.

No âmbito da academia, estendo meus agradecimentos às pessoas que contribuíram de maneira ímpar para a realização desta pesquisa:

À Profª Drª Márcia Helena de Melo Pereira, pois, além de ser minha orientadora, é também minha mãe acadêmica. Márcia, obrigada por me adotar, lá em 2012, e fazer de mim uma pesquisadora. Tenho muito orgulho em dizer que fui/sou a tua primeira orientanda, a tua primogênita. Você foi perfeita desde o início, me ensinando, direcionando, puxando a orelha, motivando. Você é um exemplo de competência, ética e compromisso, além de ser um ser humano incrível, generoso e empático. Eu tenho por você a mais alta estima, o maior respeito e a mais completa admiração.

À Profª Drª Edvania Gomes da Silva, pois teve um olhar acurado sobre a minha dissertação para o exame de qualificação, e deu contribuições valiosíssimas que, sem dúvida, enriqueceram meu trabalho.

À Profª Drª Maíra Avelar Miranda, pois, ainda na graduação, me ensinou estratégias para encontrar material de pesquisa, sempre se mostrou muito atenciosa comigo e torceu muito por mim. Agradeço, ainda, pela leitura atenciosa do meu trabalho para o exame de qualificação e pelas dicas que muito acrescentaram à minha dissertação.

À Profª Drª Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, por aceitar compor a banca examinadora. Daniella, devo dizer que, quando soube, fiquei bastante contente. Me lembro bem

de quando te conheci, em participação em outras bancas... Tua educação, respeito e conhecimento produziram em mim uma grande admiração por você.

E, em linguagem direta, agradeço àqueles que estiveram sempre presentes em minha vida, me apoiando, me fortalecendo, me ajudando, enfim, tornando tudo isso mais fácil:

Áquilas, meu parceiro, meu amor, ninguém nesse mundo me apoiou e me incentivou mais do que você. Obrigada por cuidar de mim, por acreditar nas minhas ideias, por me ajudar a tomar decisões, por sempre ter as melhores respostas para os meus dilemas. Foi no teu carinho e dedicação que encontrei a serenidade que eu precisava. “*Ubuntu* – Eu sou porque nós somos”.

Mame, a maior felicidade da minha vida é saber que eu te dou orgulho. Obrigada por entender a minha ausência, e por, mesmo com seu jeitinho discreto, me incentivar e mostrar teu amor por mim.

Sogra querida, minha segunda mãe, obrigada pelas muitas orações. Não tenho a menor dúvida de que elas foram o meu sustentáculo durante esse período. Agradeço também pelo cuidado de mãe e por sempre me encorajar a ir além.

Filipe, Sandy, Amanda e Ana, meus irmãozinhos acadêmicos, sou imensamente grata pela nossa interação. Obrigada por fazerem de mim uma inspiração. Sempre que vocês me dizem isso renovam a certeza de que estou no caminho certo. Mas a verdade, meus amores, é que vocês é que são uma inspiração. Agradeço também pelos abraços, pelas palavras de carinho e ânimo, pelas risadas, pela amizade que extrapola os muros da academia. EU AMO VOCÊS!

Marina, sou grata pela parceria e pelas trocas marcadas por muito respeito e aprendizado.

Kelly, Fessinho e Mary, obrigada por suportarem meu papo acadêmico, mesmo sem entender nada, por torcerem por mim e comemorarem cada conquista.

Geo e Aninha, obrigada pelos momentos de distração, nos quais a pesquisa ficava de lado. Aliás, Geo, se você não tivesse acreditado em mim, lá no início, eu não teria chegado até aqui.

Por último, porém mais importante:

Obrigada, meu Deus soberano, por me dar sabedoria, disposição e paciência para cursar essa pós-graduação na maior calma possível. Eu lancei sobre Ti toda a minha ansiedade e o Senhor me deu a paz que excede todo o entendimento. Nenhum ser humano jamais poderia explicar.

“Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos ou com os olhos do outro*”.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Escrever conjuntamente é uma prática antiga e cada vez mais comum. Todavia, há carência de pesquisas científicas, sobretudo na área de Linguística, que mostrem como acontece uma produção textual conjunta. Em geral, as pesquisas envolvendo textos costumam considerar um produtor único. Assim, neste trabalho, investigamos como acontece a escrita conjunta no processo de construção de duas resenhas produzidas por duas duplas de estudantes universitários, sendo uma dupla do curso de Ciência da Computação e outra do curso de Letras Vernáculas, ambas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A perspectiva dialógica da linguagem e a concepção de gênero discursivo, ambas empreendidas por Mikhail Bakhtin e seu Círculo, são a nossa principal base teórica. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2014), a linguagem é essencialmente dialógica e tem como objetivo a comunicação entre um falante e um ouvinte, entre o eu e o outro. Para Bakhtin (2011a), a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado, que está inerentemente ligado aos contextos verbal e extraverbal do discurso, às enunciações do outro, e aos outros discursos. Dessa forma, o outro é quem orienta a enunciação, já que as escolhas linguísticas do falante são feitas sob a influência do interlocutor e da sua resposta antecipada. Relacionados aos enunciados estão os gêneros do discurso. Ainda, segundo o autor, existem várias esferas da atividade humana, e cada uma dessas esferas elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso, que se caracterizam pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela estrutura composicional. Nesse sentido, analisamos as estratégias de negociação utilizadas pelas duplas, a fim de verificar de que maneira um influencia o outro nesse processo de negociação, fazendo com que um dos componentes de cada dupla sobressaia (ou não). Além disso, observamos de que maneira os estudantes, sob determinado contexto situacional, mostraram ter se apropriado do gênero resenha e verificamos se as duplas conseguirão deixar marcas de um estilo individual (da dupla) em seus textos. Ainda, uma vez que lidamos com dados processuais, adotamos os procedimentos teórico-metodológicos da Crítica Genética, uma área da Literatura que dá ao texto a perspectiva do processo, e do Paradigma Indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989). Ademais, para explicar nossos dados, nos embasamos no modelo cognitivo de escritura elaborado por Flower e Hayes (1980; 1981), o qual buscamos ampliar. De modo geral, nossos dados revelam que, no processo de negociação da dupla de Ciência da Computação, houve influência mútua na maior parte da produção e nenhum dos componentes sobressaiu em relação ao outro; já no processo de negociação da dupla de Letras Vernáculas, as escolhas de um dos

sujeitos sobressaíram, embora em alguns momentos os escreventes tenham se influenciado mutuamente. Mas o fato é que nossas investigações mostraram que a escrita conjunta só acontece efetivamente quando há contribuição, participação e escolhas de ambas as partes, ainda que uma delas sobressaia em relação a outra. Vimos, também, que os escreventes fazem escolhas, considerando, sobretudo, o gênero que estão escrevendo, mas, ainda assim, conseguem revelar marcas de um estilo individual.

PALAVRAS-CHAVE

Escrita conjunta. Dados processuais. Dialogismo. Gêneros do discurso. Resenha.

ABSTRACT

Collaborative writing is an ancient practice and it is becoming more and more common. However, there is a lack of scientific research, especially in the area of Linguistics, which shows how a joint textual production happens. In general, researches involving texts tend to consider sole producer. Thus, in this research paper, we have investigated how it happens the joint writing in the process of constructing two reviews produced by two pairs of university students: a double of the Computer Science course and another one of the Vernacular Letters course, both of the State University of the Southwest of Bahia. The dialogical perspective of language and the conception of genre of discourse, both undertaken by Mikhail Bakhtin and his circle are our main theoretical basis. According Bakhtin/Volochínov (2014), language is essentially dialogic and aims at communication between a speaker and a listener, between the self and the other. For Bakhtin (2011a), the real unit of discursive communication is the statement, which is inherently connected to the verbal and extraverbal contexts of discourse, the enunciations of the other and the other discourses. In this way, the other is the one who guides the enunciation, since the speaker's linguistic choices are made under the influence of the interlocutor and his or her early response. The genres of discourse are related to the statements. Still, according the author, there are several spheres of human activity, and each one of these spheres elaborates relatively stable types of statements, called genres of discourse, which are characterized by thematic content, style and compositional structure. In this sense, we analyzed the negotiation strategies used by the pairs, in order to verify how one influences the other in the negotiation process, making one of the components of each pair stand out (or not). In addition, we observed how students, under a certain situational context, have shown that they have appropriated the genre review, and we verified if the pair of students was able to leave marks of an individual style (of the pair) in their texts. Also, once we dealt with procedural data, we have adopted the theoretical-methodological procedures of Genetic Criticism, an area of Literature that gives the text the perspective of the process, and the Indicical Paradigm proposed by Carlo Ginzburg (1989). Furthermore, in order to explain our data, we were based on the cognitive model of writing elaborated by Flower and Hayes (1980, 1981), which we sought to expand. In general, our data showed that in the negotiation process of the pair of Computer Science students, there was mutual influence in most of the production and none of the components stood out in relation to the other; while in the negotiation process of the Vernacular Letters pair, the choices of one of the subjects stood out, although at times the writers influenced each other. But the fact of the matter is that our investigations have shown that joint writing only happens effectively when there is

contribution, participation and choice of both parties, even if one of them stands out in relation to another. We have also seen that the writers make choices, considering, mostly, the genre which they are writing, but still they can reveal marks of an individual style.

KEY WORDS

Joint writing. Procedural data. Dialogism. Genres of discourse. Review.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Descrição esquemática da organização retórica de resenhas acadêmicas.....	34
Esquema 2 – Modelo de escrita de Flower e Hayes.....	50
Esquema 3 – Processamento da escrita segundo Garcez.....	52
Esquema 4 – Esquema do processamento da escrita.....	53

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz de divulgação do curta metragem “Vida Maria”	67
Figura 2 – Manuscrito de <i>La fabrique du pré</i> (A fábrica do pré), de Francis Ponge.....	72
Figura 3 – Primeira versão do texto elaborado pela dupla de Ciência da Computação.....	80
Figura 4 – Versão final do texto elaborado pela dupla de Ciência da Computação.....	81
Figura 5 – Esquema elaborado pela dupla de Letras Vernáculas.....	82
Figura 6 – Primeira versão do texto elaborado pela dupla de Letras Vernáculas.....	83
Figura 7 – Versão final do texto elaborado pela dupla de Letras Vernáculas.....	84
Figura 8 – Primeira parte do esquema elaborado pela dupla de Letras Vernáculas.....	97
Figura 9 – Segunda parte do esquema elaborado pela dupla de Letras Vernáculas.....	98
Figura 10 – Trecho do rascunho do texto produzido pela dupla de Ciência da Computação.	123
Figura 11 – Trecho do rascunho do texto produzido pela dupla de Ciência da Computação.	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados processuais aplicados à descrição esquemática do processamento da escrita	57
Quadro 2 – Trabalho de captação da gênese do texto e Prototexto – Dupla de Ciência da Computação.....	85
Quadro 3 – Trabalho de captação da gênese do texto e Prototexto – Dupla de Letras Vernáculos.....	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 DEMARCANDO O OBJETO RESENHA ACADÊMICA.....	22
2.1 A Resenha: breve percurso histórico.....	22
2.2 Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana.....	24
2.2.1 <i>A resenha como gênero na esfera acadêmica</i>	30
3 O PAPEL ATIVO DO OUTRO NA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA.....	40
3.1 O Princípio dialógico da linguagem e a questão da polifonia.....	40
3.2 A respeito do processo de construção do texto escrito e da relação dos sujeitos com a linguagem.....	45
3.3 Pesquisas realizadas no Brasil que utilizam a produção conjunta.....	61
4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: UM OLHAR PARA A CRÍTICA GENÉTICA E PARA O PARADIGMA INDICIÁRIO.....	65
4.1 Sobre os sujeitos de pesquisa e o material de análise.....	65
4.2 Pressupostos básicos da Crítica Genética.....	67
4.2.1 <i>A Crítica Genética na apreensão e organização dos dados</i>	78
4.3 O Paradigma Indiciário e a análise de indícios.....	91
5 DESCORTINANDO AS PARTICULARIDADES DA ESCRITA CONJUNTA.....	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICE.....	152
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	152

1 INTRODUÇÃO

O principal mistério da escrita colaborativa reside no fato de que o texto resultante ultrapassa em muito a soma do que os autores são capazes de produzir por conta própria. O trabalho, obviamente, baseia-se na pesquisa combinada (HARDT, 2017, p. 170).

A produção textual conjunta não é novidade e pode ser observada em vários momentos do desenvolvimento das sociedades. Todavia, o contínuo crescimento científico e tecnológico, somado ao advento e expansão da internet e, ainda, o aumento das produções acadêmico-científicas, tornaram a coautoria uma constante, conforme destaca Targino (2005). O problema é que, embora os textos com mais de um autor sejam cada vez mais frequentes, as pesquisas envolvendo textos costumam levar em consideração um produtor único e não dois sujeitos escrevendo um texto conjuntamente.

Em Linguística, área do conhecimento em que este trabalho se situa, existe carência de pesquisas que revelem como a escrita conjunta acontece. Em uma rápida busca pelo termo *escrita conjunta*, no “Catálogo de Teses e Dissertações” e no “Portal de Periódicos”, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os resultados sequer se aproximam do tema. Substituindo o termo por *escrita colaborativa*, os resultados são mais significativos; entretanto, o que encontramos foram pesquisas que utilizam a produção conjunta como estratégia para apreensão de dados para outros fins, para verificação de questões de ensino/aprendizagem de línguas, outras que analisam esse tipo de escrita no ambiente virtual, e, ainda, algumas que lidam com ferramentas digitais de colaboração, como o *Google Docs*.

Encontramos, também, em nossa busca por trabalhos que tratem da escrita conjunta, relatos empíricos de escritores sobre a experiência de escrever juntamente com um segundo escritor. Em Passarelli (2012), por exemplo, nos deparamos com o testemunho de José Roberto Torero sobre a produção da obra *Terra Papagalli*, em parceria com Marcus Aurelius Pimenta. Vejamos o que Torero informa:

– Nosso método, quando a gente trabalha em dupla, é que um de nós faz a primeira versão, geralmente o Marcus faz toda uma primeira versão. Eu pego o que ele fez, refaço tudo de novo, até o fim, reescrevo. Aí, ele pega... e reescreve. E nisso a gente vai conversando muito. Ah, tem que matar tal personagem, ele está chato... este aqui pode crescer. E, depois de fazer várias vezes esse vai e vem da história, que a gente vai mudando muito, a gente faz algumas versões conjuntas, imprime, põe na frente, aí vai lendo em conjunto, vai vendo o que está ruim ou não, refaz os capítulos na hora, e é nessas horas que a gente dá um grande salto.
A gente vai mudando muito (PASSARELLI, 2012, p. 152).

Da mesma forma, Michael Hardt conta, no ensaio *Como escrever a quatro mãos*, sobre alguns trabalhos realizados juntamente com Antonio Negri. Observemos um trecho do que o escritor revela:

Cada um de nós trazia suas ideias para a mesa e discutíamos os argumentos durante um longo período. O processo de escrever, estender e refinar o esboço oferece-nos a ocasião para continuarmos a discussão. Às vezes conduzimos essa fase do trabalho juntos numa mesa, outras vezes ao telefone e até mesmo por correspondência. Começamos a escrever somente quando o esboço está perto de ser concluído e quando julgamos estarmos entendidos quanto ao argumento de cada parte do livro. É quando começamos as atribuições. Não escrevemos juntos, sentados ao redor do teclado; em vez disso, completamos nossas atribuições sozinhos (HARDT, 2017, p. 169).

Como vemos, esses são dados empíricos e não científicos. Para além da observação, o que queremos é compreender o processo de negociação de sujeitos escrevendo conjuntamente, verificar as escolhas linguísticas que fazem e a participação efetiva de cada indivíduo, durante a produção textual, na tentativa de suprir a carência de pesquisas a esse respeito, o que justifica perfeitamente a nossa pesquisa. Nessa perspectiva, o propósito desta dissertação é analisar como a escrita conjunta acontece no processo de construção de uma resenha acadêmica realizado por duas duplas de estudantes universitários.

Nossa principal ancoragem teórica nessa empreitada é a perspectiva dialógica da linguagem e a concepção de gênero discursivo, ambas postuladas por Bakhtin e seu círculo (2002; 2011a; 2011b; 2014; 2018). Como veremos, do ponto de vista bakhtiniano, o trabalho do sujeito com a linguagem acontece sempre através de um gênero discursivo, e em diálogo com um outro e com os outros discursos. Em outras palavras, é no interior do(s) gêneros(s) do discurso que o processo dialógico acontece. Nessa perspectiva, acreditamos que as reflexões teóricas empreendidas por Bakhtin nos permitem vislumbrar o trabalho dos nossos sujeitos escreventes com o gênero resenha, em um movimento dinâmico de participação, negociação e escolhas entre o eu e o outro, sempre levando em consideração outros discursos.

A noção de dialogismo é o princípio fundador do conceito de linguagem do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Segundo o estudioso, a vida é naturalmente dialógica: viver significa participar de um diálogo, e é impossível pensar o homem fora das relações dialógicas, visto que em todas as relações e manifestações da vida humana acontece uma acentuada interação entre o eu e o outro (BAKHTIN, 2011b; 2018).

Ainda de acordo com os pressupostos bakhtinianos, a linguagem é essencialmente dialógica e tem como objetivo a comunicação ativa entre o eu e o outro, entre o falante e o

ouvinte. Para o autor, a realidade material da linguagem é a língua, cuja verdadeira substância é o fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. Sendo assim, a enunciação só é possível na relação eu-outro, falante-ouvinte. Nas palavras de Bakhtin:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 2002, p. 88).

Ainda, segundo Bakhtin (2011a), na interação entre sujeitos socialmente organizados, são produzidos enunciados concretos e únicos, de acordo com os diferentes campos da atividade humana, seus objetivos e condições específicas. É por meio desses enunciados que a língua passa a integrar a vida e que a vida entra na língua. Dessa maneira, uma vez que cada campo da atividade humana está ligado ao uso da linguagem, cada esfera de utilização da língua “elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011a, p. 262, destaque do autor).

Conforme o autor, toda e qualquer atividade comunicacional só é possível por meio de gêneros discursivos. A intenção discursiva do discurso ou a vontade discursiva do falante se realizam, antes de tudo, a partir da escolha de determinado gênero do discurso. Assim, uma vez que a atividade humana é inesgotável, a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas.

Desse modo, com base nas considerações supracitadas, podemos definir como objetivos específicos da nossa pesquisa:

- Investigar as estratégias utilizadas por cada dupla participante da pesquisa no processo de negociação para a produção textual conjunta, observando a influência de cada sujeito nas escolhas que realizam e verificando se um dos componentes de cada dupla irá sobressair em relação ao outro componente;
- Verificar se um dos componentes de cada dupla irá se sobressair em relação ao outro componente;

- Observar de que forma as duplas, sob determinadas condições de produção, mostraram ter se apropriado do gênero resenha, verificando o que esses sujeitos demonstraram conhecer sobre o gênero e como a construção social desse gênero aparece na escrita e na fala deles;
- Averiguar se as duplas conseguirão imprimir marcas de individualidade nas resenhas.

Para alcançar esses propósitos, utilizaremos dados do processo de construção de duas resenhas escritas por duas duplas de estudantes universitários – uma dupla do curso de Ciências da Computação e outra do Curso de Letras Vernáculas, ambas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Esses dados processuais, registrados em áudio, nos permitirão fazer a investigação que estamos propondo, já que, além do texto pronto, teremos acesso, também, aos rascunhos, às conversas mantidas pelas duplas durante a elaboração textual, que evidenciam as várias operações realizadas pelos sujeitos durante a produção (escolhas vocabulares, acréscimos e apagamentos de palavras, inversões da ordem de enunciados, hesitações etc.), e, principalmente, à toda discussão e negociação empreendidas pelas duplas.

Nossa hipótese é que os estudantes farão escolhas linguísticas levando em consideração, sobretudo, o gênero que estão escrevendo, mas que, ainda assim, conseguirão explorar os limites internos do estilo do gênero. Isso porque, conforme Bakhtin (2011a), a enunciação acontece, antes de tudo, a partir da escolha de um gênero discursivo, e essa escolha é definida primeiramente pelas particularidades de determinada esfera social; porém, uma vez que os gêneros do discurso são *relativamente estáveis*, há possibilidade de o sujeito imprimir marcas de um estilo individual. Além disso, a partir de análises prévias feitas nos dados e de observações empíricas, acreditamos que, no processo de negociação, um dos componentes de cada dupla irá sobressair em relação ao outro, e suas escolhas linguísticas se mostrarão predominantes nos textos. Todavia, para sabê-lo efetivamente, foi necessário um olhar mais acurado para os nossos dados.

Precisamos acrescentar, ainda, que, uma vez que lidamos com a escrita como processo, refletiremos sobre o modelo cognitivo do processamento da escrita postulado por Flower e Hayes (1980; 1981). O modelo proposto pelos pesquisadores é um dos mais completos do processo de escrita e descreve as diferentes operações intelectuais que um escrevente realiza para elaborar um texto. Todavia, embora bastante detalhado, o trabalho dos autores americanos não se atém às questões dos gêneros discursivos. Sendo assim, proporemos uma descrição esquemática do processamento da escrita, com base no modelo de Flower e Hayes,

acrescentando a concepção de gêneros discursivos e, conseqüentemente, as noções de dialogismo, esfera de produção e contexto situacional, além de reformularmos alguns aspectos apontados pelos autores.

Ademais, para organizarmos e interpretarmos nossos dados, faremos uso dos recursos teórico-metodológicos do Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg e da Crítica Genética.

Em seu texto *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, o historiador Carlo Ginzburg (1989) lança as bases desse modelo epistemológico que trata da reconstituição de um gesto muito antigo de decifrar pistas, relacionando indícios. Os dados que analisaremos mostram-se como sinais, pistas e indícios que nos permitem levantar algumas hipóteses sobre o trabalho linguístico. Por isso, o suporte metodológico do Paradigma Indiciário nos dá subsídios para entendermos e decifrarmos o comportamento dos nossos escreventes no processo de construção de um texto feito conjuntamente, pois ele nos permite identificar marcas reveladoras do trabalho de participação, negociação e escolhas dos nossos sujeitos.

Quanto à Crítica Genética, Salles (2004; 2008) explica que seu propósito é analisar o documento oriundo da mão do próprio criador, não passando por processo de publicação, com vistas a verificar e compreender os mecanismos da produção do discurso, para, assim, elucidar os modos de proceder do autor e o processo que precede a escritura. O trabalho do geneticista é, portanto, investigar a obra em seu vir a ser, ou seja, o que lhe interessa é o processo de produção e não o produto alcançado. É este processo que revelará um pensamento em construção, ideias crescendo e se aperfeiçoando, um artista em ação. A Crítica Genética utiliza-se do percurso da criação para desmontá-lo e, em seguida, pô-lo em ação novamente. Seu objeto de estudo é o caminho percorrido pelo artista para chegar (ou quase sempre chegar) à obra entregue ao público. Esse tipo de pesquisa permite penetrar na terceira dimensão da arte, a gênese da obra, a linguagem *in statu nascendi*.

No que diz respeito aos aspectos estruturais, esta dissertação está organizada em seis capítulos, incluindo a presente introdução – **capítulo 1** – e a conclusão.

No **capítulo 2**, buscaremos demarcar o objeto resenha acadêmica, apresentando aspectos básicos da sua história, e discutindo suas características e seu funcionamento na esfera acadêmica, com base na perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos.

O **capítulo 3** será dedicado a uma reflexão teórica acerca do papel ativo do outro na comunicação discursiva. Nele discutiremos sobre a concepção dialógica da linguagem e trataremos de distinguir (ou relacionar) dialogismo e polifonia, termos frequentemente tomados como sinônimos. Além disso, discorreremos sobre a escrita conjunta numa perspectiva dialógica e sobre a relação dos sujeitos com a linguagem. Para isso, teceremos uma ampla

abordagem a respeito da escrita na condição de processo, apresentando detalhes do modelo cognitivo de escritura, elaborado por Flower e Hayes (1980; 1981), bem como do modelo reformulado que propomos.

Faremos, no **capítulo 4**, uma apresentação dos sujeitos que fizeram parte da nossa pesquisa e explicitaremos como se deu a constituição do nosso material de análise, mostrando de que maneira utilizamos as concepções teórico-metodológicas da Crítica Genética e do Paradigma Indiciário.

No **capítulo 5**, portanto, analisaremos os dados do processo de construção das duas resenhas que são nosso *corpus*. Neste momento, levando em consideração os nossos objetivos, observaremos como a escrita conjunta acontece durante a tentativa de os sujeitos se apropriarem do gênero resenha.

Por fim, no **capítulo 6**, retomaremos os nossos objetivos e as nossas reflexões teóricas, sistematizando o que nossos dados nos revelaram a respeito da escrita conjunta no processo de construção de uma resenha acadêmica.

Esperando que esta pesquisa possa contribuir teórico e cientificamente para as reflexões vindouras a respeito da temática que nos propomos a investigar, passamos, então, a apresentá-la.

2 DEMARCANDO O OBJETO RESENHA ACADÊMICA

os textos são o campo natural para a análise de todos os fenômenos da comunicação humana. Neles é que os aspectos da produção e da recepção de nossas atuações verbais se tornam acessíveis à observação (ANTUNES, 2010, p. 55).

Neste capítulo, buscamos delinear o gênero discursivo com o qual trabalharemos: a resenha acadêmica. Para isso, primeiramente, apresentamos um rápido percurso histórico da resenha: como, quando e com qual objetivo ela surgiu, e quando entrou no ambiente acadêmico. Em seguida, tratamos de compreender a noção de gêneros discursivos, em uma perspectiva bakhtiniana. Com isso, pudemos situar a resenha como gênero na esfera acadêmica, buscando discutir suas características e seu funcionamento nessa esfera.

2.1 A Resenha: breve percurso histórico

Se no início da Idade Média a escassez de livros era um problema para qualquer pessoa em busca de conhecimento, no século XVI o problema era exatamente o contrário: já havia sobrecarga de informação e excesso de livros.

Conforme afirmam Ribeiro, Chagas e Pinto (2007), até o século XV a base estrutural da sociedade era a Igreja e a nobreza, que mantinham o controle social por meio da fé e de dogmas, impondo as escrituras sagradas ao povo sem serem questionados; todavia, a invenção da imprensa por Johannes Gensfl Eisch Von Gutenberg transformou completamente a velocidade e a quantidade de circulação da informação, e provocou grandes mudanças sociais, políticas e psicológicas. Dessa forma, segundo os autores, “a fé foi abalada, e o livro nesse contexto seria a ‘pedra fundamental’ para a democratização não só da informação, mas de todo o modo de pensar dos tempos futuros” (RIBEIRO; CHAGAS; PINTO, 2007, p. 31). Além disso, de acordo com os bibliotecários, a imprensa permitiu uma maior tiragem de exemplares de livros e favoreceu seu barateamento. Com isso, as bibliotecas precisaram ser ampliadas, e houve a necessidade de catalogar e classificar as obras. Entretanto, manter os catálogos atualizados e se inteirar a respeito dos livros recém-publicados ficava cada vez mais difícil. A partir da segunda metade do século XVI, bibliografias impressas e jornais acadêmicos apresentavam informações a respeito das publicações recentes. Ainda assim, a produção de novos livros era tão grande que era preciso ajudar os leitores a escolher o que ler. Com isso, surgiram, primeiro, as bibliografias selecionadas, e, mais tarde, as resenhas (BRIGGS; BURKE, 2004).

As resenhas surgiram, efetivamente, no final do século XVII, para, segundo Burke (2002), resolver o problema do discernimento, ou, nas palavras do autor: “discernir entre os bons e os maus livros” (BURKE, 2002, p. 177). Essas resenhas eram publicadas em revistas científicas ou jornais acadêmicos, ambos criados para difundir conhecimento, como o *Journal des Savants*, de Paris, *The Transactions of the Royal Society of London*, *Acta Eruditorum*, de Leipzig, e *News of Republic of Letters*, de Amsterdã, dentre outros. Publicadas a cada um ou dois meses, em inúmeras e variadas cidades, esses periódicos traziam informações sobre novos livros, incluindo resumos e apreciações críticas. Todavia, devido ao período e aos locais de publicação das revistas e dos jornais, localizar as resenhas não era tarefa fácil (BURKE, 2002; BRIGGS; BURKE, 2004).

No século XVIII, a resenha de livros de temas eruditos se popularizou, especialmente na Inglaterra. Apelando para o intelectualismo e a sofisticação da classe média, a maioria das resenhas publicadas em periódicos literários era de livros a respeito de conhecimento humanístico e científico. Embora os autores dos periódicos afirmassem que seu objetivo era a formação do leitor, a verdade é que a motivação real era a venda de livros, já que as resenhas estimulavam as vendas e, com isso, os livreiros acabavam patrocinando os periódicos literários, que se tornaram um grande meio de divulgação dos seus produtos (BERTÉ, 2015).

Como vemos, historicamente, a resenha é um gênero que surgiu na esfera acadêmica, circulando com certa regularidade em revistas científicas, jornais acadêmicos e periódicos literários. Todavia, o objetivo das resenhas, inicialmente, era orientar o público na escolha de livros, objetivo que se assemelha ao das resenhas que circulam, hoje em dia, no âmbito jornalístico.

No Brasil, o surgimento das resenhas seguiu um curso contrário: do jornalismo à academia. Segundo Melo (2003), nos anos 1930, o jornalismo brasileiro passou por uma transição, do amador ao profissional, deixando de dar espaços eventuais e nem sempre remunerados para os intelectuais avaliarem obras culturais, para tornar esse tipo de tarefa mais frequente e remunerada e, portanto, popular. Esta mudança não agradou aos intelectuais, que eram contrários às simplificações e generalizações pretendidos pela indústria cultural, e nem aos editores culturais, que acham desnecessário ampliar o raio de influência da crítica da arte. Com isso, os críticos intelectuais se autodenominaram *críticos* e passaram a produzir textos mais estruturados, teorizados e formativos, segundo os padrões da análise acadêmica, que eram divulgados em veículos acadêmicos; enquanto os textos dos jornalistas, feitos a partir de uma análise de caráter mais descritivo, passaram a se chamar *resenhas*, numa tradução de *review* do jornalismo estadunidense. As resenhas, no Brasil, então, surgiram a partir da necessidade de

buscar novos caminhos para a apreciação cultural, visto que o jornalismo passou a atingir escala industrial e começou a ampliar o público leitor.

De acordo com Nina (2007), entre a crítica surgida com os intelectuais e a crítica de hoje, existiram as críticas de rodapé. A autora explica que “o rodapé era assinado por intelectuais, que [...] cultivavam a eloquência e a erudição com o intuito de convencer rapidamente os leitores num tom subjetivo e personalista” (NINA, 2007, p. 24). Esses textos eram escritos pelos chamados “homens de letras”, mas não tinham qualquer base teórica e, por isso, acabavam ficando “entre o ensaístico e o professoral”, e havia neles inúmeras digressões. Talvez por essa razão tenham sido denominados, posteriormente, de maneira pejorativa, de críticas de rodapé.

No início da década de 1940, quando as críticas de rodapé imperavam, começaram a surgir, no país, as primeiras turmas formadas nas faculdades de Letras e, com elas, os *scholars*, que se consideravam mais preparados para a atividade de escrever crítica (NINA, 2007). Dessa forma, ao mesmo tempo em que os críticos autodidatas perdiam espaço para os críticos-*scholars*, o jornalismo criava suas próprias técnicas e códigos.

Já na década de 1960, de acordo com Nina (2007), a crítica acadêmica especializou-se e já não parecia adequada para o público de jornal. Assim, surgiram periódicos especializados que publicavam artigos e resenhas, e os textos acadêmicos passaram a circular apenas nos muros das universidades; os jornalistas críticos, por sua vez, adotaram uma crítica mais superficial, se comparada ao texto dos especialistas.

Ainda segundo Nina (2007), hoje, existem dois tipos de textos críticos: um mais técnico, produzido por acadêmicos, e outro assinado por jornalistas que, por vezes, não têm nenhuma especialização na área.

O fato é que, com o passar do tempo, a resenha passou a circular em duas esferas diferentes, a jornalística e a acadêmica, e, com isso, sua estrutura, seu estilo e até mesmo o seu conteúdo se modificaram, de acordo com as condições específicas e as finalidades que cada uma das esferas exigia. Na subseção seguinte, apresentamos as características e o funcionamento da resenha na esfera acadêmica. Para isso, tratamos, primeiramente, do conceito de gêneros do discurso postulado por Bakhtin (2011a), visto que a resenha é um gênero.

2.2 Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana

Quando entramos em contato com qualquer pesquisa relacionada aos gêneros discursivos, certamente iremos nos deparar com uma leitura acerca das reflexões empreendidas

pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, sobretudo em seu famoso ensaio *Os gêneros do discurso*. Sem dúvida, nos últimos anos, a obra bakhtiniana tem sido fonte teórica para as mais variadas investigações científicas sobre texto e discurso, em diferentes domínios da Linguística.

O fato é que, para se discutir qualquer questão relacionada a textos, precisamos, antes de tudo, compreender a noção de gêneros do discurso. O próprio Bakhtin declara que o estudo dos gêneros é de suma importância para todos os campos da Linguística e da Filologia, visto que qualquer trabalho que se proponha a investigar um material linguístico concreto irá lidar, inevitavelmente, com gêneros discursivos.

A noção de gênero, segundo Bakhtin (2011a), está relacionada ao uso da linguagem em situações comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nos mais variados campos da atividade humana. A linguagem, do ponto de vista bakhtiniano, é essencialmente dialógica e tem como objetivo a comunicação ativa entre o eu e o outro, entre o falante e o ouvinte, entre dois sujeitos socialmente organizados. Vale ressaltar, porém, que não se trata apenas de uma interação face a face. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2014) a interação acontece “mesmo que não haja um interlocutor real” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 116). Essa interação produz enunciados concretos e únicos, de acordo com os objetivos e as condições específicas de cada campo.

De acordo com o teórico russo, o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva, “porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2011a, p. 274). Essa unidade real é delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso: “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2011a, p. 275). Falar em compreensão ativamente responsiva significa que compreender um enunciado implica respondê-lo. Em termos práticos, significa que, ao perceber e compreender o discurso, o ouvinte concorda ou não com ele, modifica-o, prepara-se para utilizá-lo etc., ao mesmo tempo em que o falante espera uma resposta, uma concordância, uma objeção etc. Podemos dizer, portanto, que o ponto de partida da dinâmica discursiva é a interação social, visto que o enunciado, enquanto unidade de comunicação, está completamente ligado aos contextos verbal e extraverbal do discurso e às enunciações do outro.

Ainda, Bakhtin (2011a) afirma que o cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva, em que há uma corrente complexamente organizada de vários enunciados ligados. Esses enunciados se conhecem e se refletem mutuamente, e cada um possui ecos e ressonâncias de outros enunciados, aos quais está vinculado. Este vínculo entre os enunciados é determinado pela identidade da esfera da comunicação discursiva de cada um. Assim, uma vez que a

linguagem atravessa todas as esferas da atividade humana, cada campo de utilização da língua produz enunciados relativamente estáveis, que se caracterizam pelo conteúdo temático, pela construção composicional e pelo estilo – os *gêneros do discurso*. Nas palavras do autor:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011a, p. 261-262, destaque do autor).

É importante ressaltar que, segundo o autor, toda e qualquer atividade comunicacional só é possível por meio de gêneros discursivos. Em cada enunciado, é possível perceber, interpretar e sentir a intenção discursiva do discurso ou a vontade discursiva do falante, e estas se realizam, antes de tudo, a partir da escolha de determinado gênero do discurso. Além disso, uma vez que a atividade humana é inesgotável, a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, e utilizamos um vasto repertório com segurança e habilidade, muitas vezes inconscientemente, pois os gêneros chegam à nossa experiência e à nossa consciência através da comunicação discursiva viva, em conjunto e vinculados às formas da língua: “Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e juntamente com essas formas. [...] Aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (BAKHTIN, 2011a, p. 283). Portanto, falamos sempre por meio de determinados gêneros discursivos.

Ao afirmar que os gêneros são *relativamente estáveis*, o teórico salienta que há gêneros cujas formas são mais padronizadas, enquanto há outros mais maleáveis e suscetíveis a entradas subjetivas. Essa relatividade está relacionada à situação, à posição social e às relações entre os participantes da comunicação. Segundo Bakhtin (2002), existem forças opostas, chamadas centrípetas e centrífugas, que atuam lado a lado no sentido de estabilizar e desestabilizar os gêneros: enquanto as forças centrípetas regulam, normatizam, estabilizam, as forças centrífugas dinamizam, relativizam, desestabilizam.

Precisamos acrescentar, ainda, que, conforme os postulados bakhtinianos, os gêneros do discurso refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera de utilização da língua por meio do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo da linguagem. Esses três elementos constitutivos do gênero estão indissoluvelmente ligados, todavia, é possível refletir sobre cada um individualmente, o que não significa compreendê-los de maneira

estranque, já que somente na relação entre eles é possível construir um todo. Nessa perspectiva, vejamos como Bakhtin explica o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo, respectivamente.

De acordo com Bakhtin (2011a), todo enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual (temático), ou seja, a escolha de determinado gênero do discurso é definida, primeiramente, pela especificidade de determinado campo social e pela ideia do autor do discurso em relação ao objeto e ao sentido dele. O conteúdo temático, portanto, é o norteador da comunicação discursiva. É a partir dele que as escolhas estilísticas e composicionais serão feitas. Dessa forma, o conteúdo temático dos gêneros compreende tanto aspectos linguísticos/textuais quanto aspectos enunciativos e discursivos, como o papel dos sujeitos envolvidos na cena enunciativa. Para Ribeiro (2010), o conteúdo temático envolve aspectos próprios do sujeito, e estes aspectos participam diretamente da enunciação, como a vontade do sujeito, sua singularidade, conhecimentos semânticos construídos coletivamente nas práticas sociais. A autora ressalta, porém, que, em se tratando de conteúdo temático, nem características individuais se impõem às normas reguladoras do gênero e nem as características do gênero se condicionam completamente às escolhas individuais. O que acontece, segundo ela, é uma convergência entre as características individuais e as características do gênero, o que acarreta a configuração da situação comunicativa e os seus efeitos. A pesquisadora ainda acrescenta que esse elemento está relacionado ao que é ou pode ser dito pelo gênero demandado na interação verbal. Corroborando com esse pensamento, Travaglia (2007) afirma que o conteúdo temático se refere ao que pode ser dito em certa categoria do texto, ou seja, as características temáticas dizem respeito ao que se pode dizer ao produzir a categoria ou ao que esperar na leitura/compreensão de uma categoria. Vale ainda dizer que Fiorin (2017) assim entende o conteúdo temático: “não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2017, p. 69).

As unidades composicionais, conforme Bakhtin (2011a), são “determinados tipos de construção do conjunto, [...] tipos do seu acabamento” (BAKHTIN, 2011a, p. 266). Isso significa que são elas que sustentam e dão acabamento ao gênero, ou seja, as unidades composicionais são um padrão de organização das partes dos gêneros. De acordo com o autor, a intenção discursiva do falante constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero: o gênero escolhido quando enunciamos nos sugere os tipos e seus vínculos composicionais. Ribeiro (2010) explica que a estrutura composicional do gênero cumpre a função de integrar, sustentar e ordenar as propriedades do gênero, e esta contribui para identificá-lo e distingui-lo de outros gêneros. Além disso, segundo a autora, esse elemento garante a unidade orgânica e,

portanto, uma vitalidade ao gênero. Para Travaglia (2007), a estrutura composicional está relacionada à superestrutura do texto. Ele afirma que todas as categorias da superestrutura podem realizar-se de diferentes formas, de acordo com o gênero, e é isso que o caracteriza. Todavia, o autor ressalta que existem outros elementos que caracterizam o gênero no que diz respeito à estrutura composicional, como por exemplo, a disposição de elementos do texto, elementos de versificação e sua composição por tipos e espécies, ou seja, quais tipo textuais entram na composição de um gênero, como eles se relacionam e sua distribuição ou não distribuição por partes ou categorias da superestrutura do texto. Fiorin (2017) sintetiza dizendo que a construção composicional é a maneira de organizar o texto, de estruturá-lo.

Finalmente, na concepção bakhtiniana, o estilo diz respeito à “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2011a, p. 261). Para o autor, existe uma relação orgânica e indissolúvel entre gênero e estilo, e não se pode estudar um sem levar em consideração o outro: “A análise estilística, que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise de um enunciado *pleno*” (BAKHTIN, 2011a, p. 306, destaque do autor). Nesse sentido, o filósofo russo salienta que os estilos correspondem aos gêneros empregados em cada campo da atividade humana, e as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão completamente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso, portanto, “Onde há estilo há gênero” (BAKHTIN, 2011a, p. 268). Bakhtin (2011a) acrescenta que, além do conteúdo semântico-objetual, o elemento expressivo, ou seja, a relação de valor do falante com o conteúdo do objeto do discurso também determina o estilo do gênero. Vejamos o que o autor nos informa a esse respeito:

Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia sua expressão [...] a cada palavra que escolhemos [...]. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado (BAKHTIN, 2011a, p. 291-292).

Como vemos, o que determina o estilo do gênero é o sistema da língua, o objeto do discurso e do próprio falante, e a sua relação valorativa com esse objeto, ou seja, a visão de mundo, os juízos de valor e as emoções do sujeito da enunciação, somados ao objeto do seu discurso e aos recursos linguísticos.

Ademais, o estudioso argumenta que o estilo é coletivo, visto que é elemento de um gênero construído sócio-historicamente, e, ao mesmo tempo, individual, por ser produzido por

indivíduos. O estilo coletivo, ou do gênero, é determinado pela ligação entre os elementos linguísticos, textuais e discursivos utilizados repetidamente em determinado contexto enunciativo. O estilo individual, por sua vez, resulta da singularidade do sujeito da enunciação e das suas escolhas individualizadas na dinâmica discursiva. Nesse sentido, todo enunciado pode refletir a individualidade do falante, embora nem todos sejam propícios a tal reflexo. Para o autor, os gêneros mais suscetíveis ao reflexo da individualidade do falante são os gêneros literários, pois neles “o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um dos seus objetivos principais” (BAKHTIN, 2011a, p. 265). Já os gêneros mais padronizados, cujas formas requerem certo rigor, têm como exemplo diversas modalidades de documentos oficiais. Em relação a esse aspecto, Bakhtin salienta que, na grande maioria dos gêneros discursivos, o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, mas é um produto complementar. O teórico acrescenta que quanto melhor dominamos os gêneros, mais livremente os empregamos, e maior a possibilidade de refletirmos a nossa individualidade (quando possível e necessário), dessa forma, correspondemos mais facilmente aos nossos objetivos expressivos. Brait (2016) sumariza a concepção de estilo, na perspectiva bakhtiniana, da seguinte maneira:

a concepção de estilo, no sentido bakhtiniano, pode dar margens a muito mais do que a simples busca de traços que indiciem a expressividade de um indivíduo. Essa concepção implica sujeitos que instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a ela submetidos. Assim, a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos, verbais, visuais ou verbo-visuais, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que se inserem e que, por força da dialogicidade, incide sobre o passado e sobre o futuro (BRAIT, 2016, p. 98).

A questão do estilo, como podemos perceber, vai muito além da autenticidade, da singularidade do indivíduo, ela está completamente ligada à língua e seus usos sócio-históricos.

Vale destacar, também, a classificação em gêneros primários e secundários apresentada por Bakhtin (2011a), considerando a “extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado” (BAKHTIN, 2011a, p. 263). Ele explica que os gêneros secundários apresentam uma estrutura mais desenvolvida e organizada, são, na maioria dos casos, escritos e surgem nas condições mais complexas da comunicação discursiva. Os gêneros primários, por sua vez, se formam nas situações mais imediatas da comunicação discursiva e estão mais próximos da oralidade. O autor salienta que

essa distinção não é de natureza funcional, mas é extremamente grande e essencial, pois somente por meio dela é possível compreender a natureza complexa e profunda do enunciado.

Em se tratando de gêneros discursivos, precisamos considerar, ainda, *as esferas de utilização da língua*, que, segundo Bakhtin (2011a), elaboram os gêneros do discurso. A noção de esfera (ou campo) é de fundamental importância para compreender a natureza e a classificação dos gêneros. Vemos que todos os aspectos constituintes dos gêneros estão relacionados às esferas das quais cada um faz parte. De acordo com Grillo (2016), as esferas dão conta da pluralidade da atividade humana e, ao mesmo tempo, se assentam sobre o terreno comum da linguagem verbal humana. A esfera que nos interessa aqui é a esfera acadêmica. Ela constitui um campo discursivo autônomo, capaz de produzir suas próprias exigências e de influenciar outros campos que o cercam.

Como já dissemos, o gênero resenha circula em duas esferas diferentes: a jornalística e a acadêmica. Visto que as condições específicas e as finalidades de cada esfera determinam a composição do gênero, passaremos a discutir as características e o funcionamento da resenha exclusivamente na esfera acadêmica.

2.2.1 A resenha como gênero na esfera acadêmica

Ingressar em uma universidade é sinônimo de vitória para aqueles que almejaram fazer um curso superior e se prepararam para isso. No entanto, essa vitória vem acompanhada de diversas mudanças pessoais, sociais e acadêmicas. O sucesso no ambiente universitário requer adaptação a novos modos de aprendizagem e a novas práticas sociais. Sendo assim, é natural que os estudantes demonstrem dificuldade em lidar com certas situações. É comum, por exemplo, um estudante, que demonstrava facilidade em lidar com as práticas de leitura e escrita no ensino básico, se embaraçar com uma gama de gêneros diferentes que lhe são apresentados na universidade. Isso acontece pelas mais diversas razões. A esse respeito, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) chamam a atenção para a falta de um ensino sistemático dos gêneros acadêmicos e a cobrança feita aos alunos por aquilo que não lhes é ensinado, acreditando-se que conhecer a organização global mais comum de um gênero e desenvolver a escrita é suficiente para a produção adequada de textos de qualquer espécie, incluindo os gêneros acadêmicos. Conforme destaca Bezerra (2012), apropriar-se dessas novas práticas de leitura e escrita envolve o desenvolvimento de competências diversas, em uma inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais. Ou seja, a apropriação dessas práticas é uma questão de letramento acadêmico, que, de acordo com Lea e Street (1998), envolve a adaptação às novas

formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento, constituindo processos centrais através dos quais os estudantes aprendem novos temas e desenvolvem os seus conhecimentos sobre novas áreas de estudo.

Marinho (2010) chama a atenção para uma crença que ainda persiste na universidade: a de que se aprende a ler e escrever (seja qual for o gênero) no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e, portanto, o aluno já chega à universidade apto a ler e escrever com facilidade os textos acadêmicos. A consequência disso é um conflito entre o que o aluno escreve e o que os professores esperam da escrita: “não há correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade” (FIAD, 2011, p. 362).

O fato é que os gêneros acadêmicos são produzidos no âmbito da universidade, e, dessa maneira, apropriar-se deles requer, antes de tudo, a inserção na esfera acadêmica, e dominar a língua não é garantia para o domínio do gênero, como salienta Bakhtin (2011a): “Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas” (BAKHTIN, 2011a, p. 284). Nesse sentido, Oliveira (2016) declara que, para entender as demandas e as formas de escrita de dada esfera, é preciso correlacionar a prática de escrita aos contextos social, histórico e institucional dos quais ela emerge.

De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010a), os gêneros acadêmicos podem ser reconhecidos pela maneira particular como são constituídos, pelo menos em relação ao tema e objetivo, ao público-alvo e à natureza e organização das informações incluídas nos textos. Esses aspectos, entretanto, podem variar (e variam) de uma área do conhecimento para outra, o que pode ser explicado pelo caráter *relativamente estável* dos gêneros discursivos. Por essa razão, as autoras destacam a importância de ter uma ideia clara a respeito desses gêneros e do modo como eles são organizados em cada área. Nesse sentido, Marinho (2010) afirma que não basta aprender e treinar um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do texto acadêmico para resolver o problema da apropriação dos gêneros acadêmicos, é preciso compreender seu funcionamento social. Em consonância com esse pensamento, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) argumentam que chegar a uma produção adequada exige que sejam desenvolvidas várias capacidades que vão além da simples organização da forma canônica de um texto ou do uso de normas gramaticais da língua.

Os gêneros da esfera acadêmica, segundo Dell’Isola (2008), geralmente, apresentam uma configuração típica, e são facilmente identificados (por quem possui letramento acadêmico) por seus aspectos discursivos e retóricos: “os gêneros que circulam nesse contexto caracterizam-se pela demanda de conhecimentos de formas retóricas típicas de interação entre

os membros da comunidade acadêmica” (DELL’ISOLA, 2008, p. 3). Vejamos, então, o que nos dizem alguns autores a respeito da configuração típica e do funcionamento do gênero resenha acadêmica.

De acordo com Bezerra (2001), estudar e compreender os traços formais e o modo de realização linguística da resenha pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e de escrita proficiente. Além disso, segundo o autor, fica evidente, na produção de resenhas acadêmicas, a tentativa do estudante de ler de modo crítico e construtivo, em um diálogo com o autor da obra.

Conforme apontam Motta-Roth e Hendges (2010b), a resenha é um dos gêneros centrais no meio acadêmico, e é utilizada para avaliar o resultado de uma produção intelectual (livro, filme, exposição de pinturas etc.) em determinada área do conhecimento. Para as autoras, quem escreve uma resenha tem como objetivo fornecer uma opinião crítica sobre determinada obra, uma vez que quem a lê busca essa opinião. Assim, ao escrever uma resenha, o resenhador descreve e avalia a obra com base em conhecimentos adquiridos anteriormente a respeito do seu tema, buscando sempre relacionar seus comentários com a área do saber em que a obra foi produzida ou com outras áreas relevantes para a produção. As pesquisadoras acrescentam que, em geral, as resenhas são textos curtos, se comparados a outros gêneros acadêmicos, tendo em torno de 1500 palavras, e possuem uma linguagem densamente avaliativa, que inclui verbos no presente do indicativo para descrever a atualidade e a relevância do tema da obra, assim como para descrevê-la e avaliá-la. Além do mais, as professoras salientam que a resenha é um gênero, ao mesmo tempo, avaliativo e informativo, embora a avaliação seja a função que a define.

No que diz respeito à estrutura retórica da resenha, Motta-Roth e Hendges (2010b) afirmam que, ao resenharmos uma obra, desenvolvemos quatro etapas em que realizamos as ações de: apresentar > descrever > avaliar > (não) recomendar. Segundo elas, essas ações costumam aparecer nessa ordem e podem variar em tamanho – a depender do quê e o quanto o resenhador deseja enfatizar – e frequência – de acordo com as características da obra ou o estilo do resenhador.

De acordo com Lima-Silva (2009), produzir uma resenha na esfera acadêmica, de maneira eficaz, implica articular descrição e posicionamento sobre o texto-fonte (TF), de modo que sejam estabelecidos os limites entre as ideias do resenhador e as ideias do texto-fonte; para isso, é preciso que haja o domínio de estratégias de intertextualidade, como retomada de fragmentos do TF, síntese de informações do TF, reformulação do conteúdo com acréscimos pessoais, citação de fragmentos do TF e emprego de expressões do TF. Para a autora, produzir uma resenha é uma atividade cognitiva de alta complexidade, pois exige que o resenhador

contextualize, identifique, compreenda, avalie, analise, compare, critique etc. Além disso, faz-se necessário desenvolver a competência argumentativa, a capacidade de textualizar e de deixar claro as fontes das ideias apresentadas.

Ainda, Lima-Silva (2011) afirma que, na resenha acadêmica, o resenhador, através de um trabalho interpretativo, faz uso de verbos que atribuem ações ao produtor da obra ou à própria obra, tais como ‘examina’, ‘classifica’, ‘comenta’, ‘propõe’, e emprega expressões que orientam o leitor quanto à organização da produção, como ‘inicialmente’, ‘a seguir’, ‘ainda’, ‘por fim’. Segundo a pesquisadora, para se referir à obra ou ao seu autor, o produtor da resenha utiliza mecanismos de textualização como a repetição do nome completo do autor ou de uma parte, o apagamento ou a substituição por ‘o autor’, ‘o pesquisador’ etc., a indicação do título do livro no início e a retomada por meio de expressões como ‘a obra’, ‘o estudo’, ‘o trabalho’ etc. A autora acrescenta que as ideias do resenhador e as do autor do texto-fonte são distinguidas através de expressões semelhantes a ‘segundo x’, seguida de paráfrase ou citação direta; uso de aspas para termos técnicos utilizados pelo autor do texto resenhado; uso de citação direta; uso de citação indireta, introduzida por verbos como ‘diz que’, ‘sustenta que’ etc.; utilização de expressões do tipo ‘o livro apresenta’, ‘o autor apresenta’ etc.

Motta-Roth (1995) apresentou uma descrição esquemática do padrão organizacional de resenhas acadêmicas, baseada em 60 resenhas de livros, divididos em três áreas diferentes, a saber: Economia, Linguística e Química. Vale salientar que essa pesquisa foi desenvolvida em contexto universitário norte-americano; todavia, as discussões apresentadas têm se mostrado relevantes para o estudo das práticas discursivas também no contexto brasileiro, haja vista o número de pesquisadores brasileiros que as usam para embasar suas pesquisas, como Bezerra (2001) e Lima-Silva (2009), por exemplo.

A descrição apresentada por Motta-Roth (1995) inclui unidades maiores, denominadas *moves*, e unidades menores, chamadas *sub-functions*. Segundo a autora, os *moves* são blocos de texto que podem se prologar por uma ou mais frases, realizando uma função comunicativa específica, e que constituem toda a estrutura de informação que deve estar no texto, para que ele seja reconhecido como um exemplo de determinado gênero. Ela explica que cada *move* representa um estágio do desenvolvimento da estrutura geral associada ao gênero como um padrão de discurso. As *sub-fuctions*, por sua vez, são unidades funcionais, que realizam as intenções do escritor de acordo com as restrições impostas pelo gênero. Vejamos, no Esquema 1, a seguir, a descrição esquemática da organização retórica de resenhas apresentada pela pesquisadora:

Esquema 1 – Descrição esquemática da organização retórica de resenhas acadêmicas

MOVE 1	INTRODUZINDO O LIVRO
<i>Sub-function 1</i>	Definindo o tópico geral do livro e/ou
<i>Sub-function 2</i>	Informando sobre o potencial leitor e/ou
<i>Sub-function 3</i>	Informando sobre o autor e/ou
<i>Sub-function 4</i>	Fazendo generalizações de tópicos e/ou
<i>Sub-function 5</i>	Inserindo o livro na área
MOVE 2	SUMARIZANDO O LIVRO
<i>Sub-function 6</i>	Fornecendo uma visão geral da organização do livro e/ou
<i>Sub-function 7</i>	Definindo o tópico de cada capítulo e/ou
<i>Sub-function 8</i>	Citando material extratextual
MOVE 3	DESTACANDO PARTES DO LIVRO
<i>Sub-function 9</i>	Avaliando parte específicas
MOVE 4	FORNECENDO AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO
<i>Sub-function 10A</i>	Recomendando/desqualificando definitivamente o livro e/ou
<i>Sub-function 11B</i>	Recomendando o livro apesar de indicar limitações

Fonte: Motta-Roth (1995, p. 142, tradução nossa).

Como vemos, a descrição esquemática acima envolve quatro movimentos retóricos e onze subfunções que podem variar em ordem e frequência. De acordo com Motta-Roth, uma mesma sentença pode incluir diferentes tipos de informações, com mais de um *move* ou *sub-function*. Dessa forma, a mesma frase pode ter duas *sub-functions* no mesmo *move*. Além disso, as *sub-functions* podem aparecer deslocadas de sua posição original, ou seja, uma *sub-function* de determinado *move* pode estar presente em outro *move*. Vejamos, a seguir, como a autora caracteriza cada *move* e cada *sub-function* presentes no esquema.

MOVE 1 – INTRODUZINDO UM LIVRO

O *move* 1 é, normalmente, o primeiro parágrafo do texto, e apresenta informações básicas do livro, representadas por cinco *sub-functions*. Cada uma das *sub-functions* pode,

sozinha ou junto com outra(s) *sub-functions*, realizar o *move* 1, trazendo informações sobre o tópico, o leitor, o autor e o campo da obra, a fim de contextualizar a descrição e os comentários avaliativos que virão em seguida.

Sub-function 1 – Definindo o tópico geral do livro

Nesta *sub-function* aparecem informações sobre o tópico da obra ou sobre a abordagem teórica utilizada para discuti-lo. Normalmente, os resenhadores utilizam uma frase inicial para destacar a obra, adotando as seguintes estratégias: (a) o título da obra em itálico; (b) o pronome ‘isto’; (c) uma frase nominal catafórica, como ‘este/o livro/volume’, seguido por um verbo no tempo presente.

Sub-function 2 – Informando sobre o potencial leitor

Também na frase inicial do texto, o resenhador pode informar sobre o potencial leitor do livro. Através da utilização de dispositivos linguísticos, como frases relacionadas à determinada área, o autor do texto se liga aos potenciais leitores. Esta *sub-function* é marcada por expressões como ‘recomendado para’, ‘indicado para’, ‘para aqueles’ etc.

Sub-function 3 – Informando sobre o autor

A *sub-function 3* é a menos frequente no *move 1*. Nela, o resenhador fornece ao leitor informações sobre a experiência profissional do autor da obra e sobre suas publicações passadas. Além do nome do autor, aparecem nesta *sub-function* termos que se referem a profissões e a posição do autor dentro da área disciplinar.

Sub-function 4 – Fazendo generalizações de tópicos

Nesta *sub-function*, o resenhador apresenta declarações sobre evidências, fatos ou teorias conhecidas na área.

Sub-function 5 – Inserindo o livro na área

Semelhante à *sub-function 4*, essa *sub-function* apresenta a obra concentrando-se no campo disciplinar.

MOVE 2 – SUMARIZANDO O LIVRO

O *move 2* descreve a organização da obra: capítulo, partes ou seções, quais tópicos são abordados e sob qual aspecto; além de comentar informações adicionais.

Sub-function 6 – Fornecendo uma visão geral da organização do livro

A *sub-function 6* é muito frequente, embora seja considerada opcional. Nela, o resenhador apresenta a organização da obra, quase sempre descrevendo exatamente em quantas partes ela é dividida e o que é tratado em cada uma dessas partes.

Sub-function 7 – Definindo o tópico de cada capítulo

Altamente frequente, a *sub-function 7* fornece a descrição de cada uma das partes previstas pela *sub-function 6*. Nessa *sub-function*, o resenhador destaca partes específicas da obra. No caso de as *sub-functions 6 e 7* estarem presentes no texto, elas sempre vão do geral ao específico.

Sub-function 8 – Citando material extratextual

A *sub-function 8* é opcional e apresenta o material adicional da obra resenhada, como apêndices, referências e gráficos. Geralmente, a menção a esse material é feita: (a) indicando a localização espacial fora do texto principal, através de expressões como ‘no final’, ‘no apêndice’, ‘no final de cada capítulo’; (b) enfatizando o caráter adicional desse material, por meio de frases semelhantes a ‘a bibliografia é apresentada no final’, ‘apêndices dão mais detalhes sobre x’, ‘informações adicionais são fornecidas no apêndice’.

MOVE 3 – DESTACANDO PARTES DO LIVRO

O *move 3* possui um caráter avaliativo e os resenhadores tornam-se especialmente subjetivos em seus comentários. Este *move* pode variar de forma, e, ao invés de vir após o *move 2*, ele pode aparecer em combinação com qualquer uma das *sub-functions* do *move 2*.

Sub-function 9 – Avaliando parte específicas

Nessa *sub-function*, aparecem informações essencialmente avaliativas, referentes a quais aspectos da obra são bons ou ruins. Para isso, os resenhadores usam expressões que transmitem valor negativo ou positivo, como ‘falhas’, ‘crítica’, ‘o melhor’, ‘deveria/poderia + ter + particípio de verbo’, ‘talvez’, ‘certamente’, ‘admiravelmente’, ‘o livro tem muitos pontos positivos’, ‘o livros tem alguns defeitos’; indicam motivos para a avaliação que está sendo feita, por meio de sentenças como ‘devido a’, ‘como resultado de’; aponta os critérios de avaliação, por meio de palavras como ‘suficiente’, ‘pouco’, ‘claro’, ‘inadequado’.

MOVE 4 – FORNECENDO AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO

A diferença entre este *move* e o *move 3* é que este fornece avaliação focalizada, enquanto aquele faz uma avaliação de toda a obra. Além de funcionar como recomendação para o leitor, serve para dar fechamento ao texto. A avaliação tende a ser de total aprovação ou reprovação, ou uma combinação entre ambas.

Sub-function 10A – Recomendando/desqualificando definitivamente o livro

O escritor da resenha simplesmente aprova ou reprovava a obra, recomendando-a ou não.

Sub-function 11B – Recomendando o livro apesar de indicar limitações

Nesta *sub-function*, o resenhador finaliza recomendando a obra, mesmo tendo apontado suas limitações.

Podemos observar que Motta-Roth (1995) apresenta uma descrição esquemática bastante detalhada da organização de resenhas, que contempla aspectos linguísticos, discursivos, cognitivos, sociais, históricos e institucionais. Nesse sentido, a autora chama a atenção para o fato de que os movimentos retóricos expostos são apenas uma tendência verificada em uma pesquisa, e a descrição do gênero resenha, tal como mostrada, deve ser tomada como uma constatação de como as pessoas escrevem resenhas em determinado espaço, e não como uma norma a ser seguida cegamente.

Cabe, ainda, acrescentar a ideia de que a resenha é um produto de retextualização, visto que se trata de uma produção linguística, textual e discursiva que modifica um texto devidamente compreendido, a partir de posicionamentos avaliativos de um enunciador que precisa se posicionar como crítico de determinada obra. Segundo Souza e Silva (2017), resenhas acadêmicas são retextualizações porque são escritas a partir de um texto-base e transportam e veiculam seu conteúdo temático, sendo influenciadas pelo contexto de produção. Para as autoras, produzir resenhas envolve compreensão, descrição e apreciação de uma obra, uma vez que a retextualização se concretiza na etapa da apreciação. A compreensão do texto-base é o nível mais abstrato do processo de retextualizar e é recuperado, no texto, mediante pistas linguísticas. A descrição e a apreciação do texto-base são níveis que perpassam todo o processo, e revelam o posicionamento crítico sobre o texto-base.

Com base nas concepções teóricas apresentadas, entendemos que a resenha acadêmica é um texto escrito a partir de um texto-base, com o objetivo de apresentar, descrever, avaliar e, por vezes, (não) recomendar determinada obra. Como vimos, produzir uma resenha envolve conhecimentos que vão além da organização retórica e de normas gramaticais da língua; envolve, também, compreensão, interpretação, argumentação e uma relação contígua com os contextos sociais e históricos.

Passemos, então, a discutir, no próximo capítulo, a importância do outro na comunicação discursiva, refletindo sobre a escrita como um processo sócio-histórico realizado em diversas etapas, e sobre a relação dos sujeitos com a linguagem.

3 O PAPEL ATIVO DO OUTRO NA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA

a linguagem não é apenas um sistema formal, mas é, antes de tudo, um espaço de criação e de subversão de significações. É um sistema dinâmico, ou seja, provisório, de organização da realidade (FIORIN, 2011, p. 30).

Neste capítulo, apresentamos a perspectiva dialógica da linguagem, de Mikhail Bakhtin, refletindo sobre a importância do outro no processo de comunicação discursiva. Além disso, a título de esclarecimento, buscamos distinguir (ou relacionar) as definições de dialogismo e polifonia, termos comumente utilizados como sinônimos, com vistas a evidenciarmos a presença das vozes sociais no processo discursivo. Refletimos, também, sobre a escrita conjunta e a relação dos sujeitos com a linguagem, refletindo sobre a escrita na condição de processo. Para isso, discutimos o modelo cognitivo de escritura, elaborado por Flower e Hayes (1980; 1981) e, em seguida, propomos uma ampliação do esquema apresentado pelos autores americanos, comentando, para isso, outros modelos produzidos a partir do inaugural. Por fim, apresentamos uma síntese de trabalhos realizados no Brasil que utilizam a produção conjunta como estratégia para o ensino/aprendizagem de línguas, metodologia para apreensão de dados, dentre outros.

3.1 O Princípio dialógico da linguagem e a questão da polifonia

Iniciamos a seção acerca dos gêneros do discurso, afirmando que, em qualquer pesquisa relacionada a esse assunto, nos deparamos com reflexões das ideias do filósofo Mikhail Bakhtin. Com a noção de dialogismo não é diferente: uma pesquisa bem fundamentada sobre este tema certamente terá Bakhtin como fonte teórica. Aliás, não é equívoco dizer que a ideia de dialogismo já evoca o nome do pensador russo.

A noção de dialogismo é o cerne de toda discussão bakhtiniana. Segundo Fiorin (2017), o conceito de dialogismo é o princípio unificador da obra de Mikhail Bakhtin, e funda a concepção de linguagem do teórico russo. Nessa perspectiva, Brait (1994) declara que a natureza dialógica da linguagem é um conceito de fundamental importância no conjunto das obras de Bakhtin, e funciona como uma célula geradora de vários aspectos que caracterizam e mantém vivo o pensamento desse autor.

De acordo com o pensamento de Bakhtin, a alteridade constitui o ser humano e seus discursos, uma vez que o outro é sempre indispensável. Dessa forma, não é possível pensar o homem fora das relações dialógicas: “As relações dialógicas [...] são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância” (BAKHTIN, 2018, p. 47).

Segundo o estudioso, a vida é naturalmente dialógica, e viver significa participar de um diálogo, pois, em todas as manifestações humanas, ocorre uma intensa interação do eu com o outro (BAKHTIN, 2011b). É a partir desse raciocínio que podemos compreender a natureza dialógica da linguagem.

Como vimos, no capítulo anterior, a linguagem, do ponto de vista de Bakhtin, tem como objetivo a comunicação ativa entre o eu e o outro, entre o falante e o ouvinte. Para o autor, a verdadeira substância da língua – realidade material da linguagem – é o fenômeno social da interação verbal, que se realiza através da enunciação: “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 128, destaque do autor). Dessa maneira, para o estudioso, não se pode compreender ou explicar a comunicação verbal sem considerar o seu vínculo com a situação concreta, isso porque a língua integra a vida através de enunciados concretos que a realizam, da mesma forma que, através de enunciados concretos, a vida entra na língua (BAKHTIN, 2011a).

Ora, se a enunciação é um acontecimento de natureza social e não individual, a comunicação discursiva só se concretiza no contexto sócio-histórico real, o que implica um contexto ideológico real. De acordo com Bakhtin/Volochinóv (2014), toda palavra é sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico, ou seja, toda palavra carrega uma carga de valores que expressam opiniões, choques e contradições da sociedade. Vejamos o que nos diz o autor a esse respeito:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN/VOLOCHINÓV, 2014, p. 98-99, destaque do autor).

Nesse sentido, Bakhtin ainda acrescenta que a língua e seu conteúdo ideológico são inseparáveis. Sobre isso, Pires (2002) afirma que, uma vez que diferentes grupos sociais empregam o mesmo sistema linguístico, as palavras acabam por manifestar valores ideológicos contraditórios, e adquirem sentido de acordo com o contexto em que são utilizadas. Segundo a autora, Bakhtin compreende a enunciação como uma estrutura socioideológica, e não apenas como realidade da linguagem. Assim, reafirmamos a ideia de que a enunciação não pode ser considerada individual, parte de um sujeito único e isolado, ao contrário, ela é “o produto da

interação de dois sujeitos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLOCHINÓV, 2014, p. 116), e sua estrutura é definida pela situação social mais imediata e o meio social mais amplo.

Ainda, de acordo com Bakhtin/Volochinóv (2014), no processo da comunicação discursiva, toda palavra possui duas faces: ela parte de alguém e se dirige a outro alguém. Para Bakhtin (2011a), a construção de um enunciado só é possível na relação falante-ouvinte: “o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado” (BAKHTIN, 2011a, p. 305). O autor salienta que o sujeito não é um Adão bíblico, passivo, dono do seu dizer; na verdade, desde o início da enunciação, o falante aguarda a resposta do ouvinte, espera uma ativa compreensão responsiva; e o ouvinte, ao compreender o discurso, ocupa uma ativa posição responsiva, concordando ou discordando, completando, reformulando etc. Além disso, segundo o teórico, o outro é quem orienta a enunciação, uma vez que as escolhas linguísticas do sujeito falante são feitas sob a influência do destinatário e da sua resposta antecipada. Nas palavras do autor:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 2002, p. 88).

Vale dizer, também, que, do ponto de vista bakhtiniano, a palavra é o ponto de interseção entre os interlocutores, e “serve de expressão a *um* em relação ao *outro* (BAKHTIN/VOLOCHINÓV, 2014, p. 117, destaque do autor); é através da palavra que o sujeito se define em relação ao outro. Dessa forma, é através da relação entre o eu e o outro que o indivíduo constrói sua própria identidade: “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com auxílio do outro” (BAKHTIN, 2011b, p. 341). Podemos dizer, portanto, que é na relação viva, cotidiana e social com outros seres humanos que o indivíduo se constitui verdadeiramente humano, pois “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2011a, p. 294).

Ao destacar o papel ativo do outro na construção de enunciados, Bakhtin não se refere apenas a outro sujeito, outro interlocutor. Para o estudioso, o outro é também o(s) outro(s) discurso(s) que atravessam toda a enunciação. O que é produzido na comunicação discursiva é

um tecido de muitas vozes, que se relacionam entre si. Ou seja, ao produzir um discurso, o indivíduo sempre leva em conta outros discursos; dessa maneira, todo discurso é atravessado por discursos alheios. Nesse sentido, o teórico declara:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras dos outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2018, p. 223).

Em outro momento, Bakhtin reforça a afirmação acima, sustentando que todos os nossos enunciados são plenos de palavras dos outros, e essas palavras são carregadas de expressão e juízos de valor, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. Segundo o autor, em qualquer enunciado, encontramos uma série de palavras do outro, perceptíveis ou não, de diferentes graus de alteridade. Portanto, “O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*” (BAKHTIN, 2011a, p. 298, destaque do autor).

Como vemos, em toda obra bakhtiniana, a indispensabilidade do outro na comunicação discursiva é sempre ratificada. Dessa maneira, também, o caráter dialógico da linguagem é sempre reiterado:

[As relações dialógicas] não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego [...], está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2018, p. 209, destaque do autor).

A questão do dialogismo da linguagem, portanto, vai além do sistema da língua, dos elementos do texto, das unidades sintáticas, dos juízos de valor fora de uma realidade concreta. Sem as relações dialógicas, os discursos não têm sentido, e a ligação entre a linguagem e a vida se perde. Brait (1997) sintetiza a noção de dialogismo empreendida por Bakhtin da seguinte maneira:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o *outro* nos

processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 1997, p. 98).

Cabe, ainda, acrescentar a distinção (ou a relação) entre dialogismo e polifonia. De acordo com Barros (1994; 1997), estes termos são utilizados como sinônimos com muita frequência, todavia, é preciso examinar as estratégias, os procedimentos e os recursos que fazem de um texto dialógico um discurso polifônico. Segundo a autora, dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso, e somente nessa perspectiva esse termo deve ser empregado; a polifonia, por sua vez, diz respeito a uma característica de certos textos, em que diversas vozes podem ser percebidas. Vejamos como a pesquisadora explica com mais detalhes a diferença entre esses dois conceitos:

o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, segundo as estratégias discursivas acionadas. No primeiro caso, o dos textos polifônicos, as vozes se mostram; no segundo, o dos monofônicos, elas se ocultam sob a aparência de uma única voz. Monofonia e polifonia de um discurso são, dessa forma, efeitos de sentido decorrentes de procedimentos discursivos que se utilizam em textos, por definição, dialógicos. Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir (BARROS, 1994, p. 6).

É possível dizer, com base na explicação supracitada, que o dialogismo resulta de um embate de vozes nas práticas discursivas; já a polifonia acontece quando essas vozes são percebidas no interior do texto. Assim, todo discurso é dialógico, embora, em alguns casos, possa haver um efeito monofônico, que resulta de estratégias de apagamento do outro.

Aqui, precisamos esclarecer que o que Barros chama de monofonia é o mesmo que Bakhtin nomeia monologismo (homofonia), ou discursos monológicos (homofônicos). Segundo o pensador russo, a enunciação pressupõe interação entre o eu e o outro, ainda que esse outro seja totalmente indefinido, não concretizado. De acordo com Bakhtin (2002), o discurso monológico não faz eco a outras enunciações, e não realiza seu sentido em interação com elas. Nesse caso, o que existe é uma relação simples e espontânea do locutor em relação a uma linguagem própria, única e singular, e uma realização simplória dessa linguagem na enunciação. Em termos mais simples, o monologismo nada mais é que um discurso único, definitivo e uniforme, em que não se revelam os outros discursos que atravessam a prática discursiva.

Em oposição ao monologismo, Bakhtin (2018) declara que a principal característica da polifonia é o fato de que as vozes presentes no discurso permanecem independentes, e combinam-se em uma unidade de ordem superior à da homofonia. Dessa forma, na polifonia, ocorre a combinação de várias vontades individuais. O monologismo, por sua vez, desconsidera a existência de outra consciência isônoma, de outro eu (outro). Assim, na perspectiva monológica, o outro é apenas objeto da consciência, e não outra consciência (BAKHTIN, 2011b, p. 348).

No que diz respeito à nossa pesquisa, temos dois sujeitos socialmente organizados, que realizam um diálogo contínuo entre si e com outros discursos. Cada um desses sujeitos é o eu e, também, o outro, e orientam toda a enunciação, influenciando e sendo influenciados nas suas escolhas. Nessa perspectiva, na subseção seguinte, tratamos da escrita conjunta e da relação dos sujeitos com a linguagem, na tentativa de mostrarmos como o diálogo entre esses interlocutores acontece no processo de construção de uma resenha elaborada conjuntamente.

3.2 A respeito do processo de construção do texto escrito e da relação dos sujeitos com a linguagem

Como vimos na subseção anterior, a alteridade constitui o ser humano e seus discursos, e existem um eu e um outro que orientam toda a enunciação. Dessa forma, observar o comportamento desse eu e desse outro, as estratégias de negociação, as participações, as discussões, as escolhas, as influências sofridas pelos indivíduos, é de fundamental importância para que possamos compreender como acontece uma produção textual conjunta.

Diante dessas constatações, perguntamo-nos: como é o processo de escrita de um texto produzido conjuntamente? O que está em jogo nesse momento? Com o que as nossas duplas estão se deparando? Como é a relação dos nossos sujeitos com a linguagem e com o gênero que estão escrevendo?

Primeiramente, gostaríamos de chamar a atenção para um termo que utilizamos em uma das questões levantadas: processo. Nesta pesquisa, não levamos em consideração apenas o texto considerado pronto pelos escreventes, mas, também, todo o trabalho que está por trás do produto final: o avivar ideias, o planejar, o discutir, o revisar, o escrever e o reescrever etc.; ou seja, todo o processo de construção do texto.

Concordamos com Melo (2000), Garcez (2012), Pereira (2005) e Passarelli (2012), ao defenderem que escrever não é um dom especial, e que a produção textual não é fruto de uma inspiração repentina. Para as autoras, escrever demanda muito trabalho, empenho e reflexão e,

dessa maneira, o texto é resultado de uma atividade laboriosa, que envolve diversas etapas. Nas palavras de Passarelli, “escrever não é tanto uma questão de inspiração, mas de transpiração” (PASSARELLI, 2012, p. 44).

Além disso, acreditamos que, através da análise das operações que os sujeitos realizam durante a elaboração textual, poderemos compreender com mais detalhes a relação que os escreventes mantêm com o texto, com o gênero e com o discurso que o envolve, e, conseqüentemente, compreenderemos melhor a relação dos sujeitos com a linguagem. Nesse sentido, Brandão (2002) afirma que o processo da produção de um texto é fundamental para compreender não apenas a obra acabada, mas, principalmente, as implicações históricas, linguísticas, estéticas e literárias que nela atuaram para que ela se tornasse o que é ao fim do processo.

Conforme já foi observado também por Pereira (2005), o fato é que, quando lidamos apenas com textos considerados prontos, esquecemo-nos que por trás deles há um complexo processo de produção. Até se dar por satisfeito com seu texto, o escrevente planeja, escreve, apaga, revisa, substitui, modifica etc., deixando em seus rascunhos índices, pistas, rastros de seu percurso. Para nós, esses rastros nos fornecem informações privilegiadas a respeito da relação entre o sujeito e a linguagem.

Em se tratando de escrita enquanto processo, é fundamental que mencionemos Linda Flower e John Hayes, pesquisadores que, na década de 1980, elaboraram um dos modelos mais completos do processo de escrita, inaugurando, assim, uma teoria do processo cognitivo da escrita, que, até hoje, serve de base para diversos estudos. Todavia, é importante ressaltar que o modelo proposto pelos autores foi desenvolvido baseado em uma perspectiva cognitivista, que põe em destaque os processos mentais que um sujeito ativa e desenvolve no processo de escrever. Cabe acrescentar, ainda, que, nessa época, as pesquisas em Psicolinguística tiveram um grande avanço no que diz respeito ao processamento da escrita, e diversos modelos foram elaborados e reelaborados, a partir de diversos pontos de vista diferentes, mas seguindo a perspectiva cognitivista e não discursiva. Dessa forma, aspectos referentes ao contexto de escrita, às esferas de utilização da língua e ao papel do(s) outro(s) na comunicação discursiva foram pouco ou nada explorados. No entanto, conforme destaca Fiad (2013), os modelos psicológicos e cognitivos das atividades da escrita contribuíram para afirmar que a escrita envolve trabalho e não é resultado de inspiração, e “permitiram que fossem considerados os momentos da produção escrita, a dificuldade e o tempo necessários para a sua realização e, conseqüentemente, a importância das situações didáticas” (FIAD, 2013, p. 465).

O modelo elaborado por Flower e Hayes (1980; 1981), baseado no trabalho dos autores com protocolos verbais, apresenta os processos cognitivos envolvidos na composição, e parte de quatro pontos-chave, a saber:

1. O processo de escrita é melhor compreendido como uma série de processos mentais distintos que os escritores orquestram ou organizam durante o ato da composição.
2. Esses processos têm uma organização hierárquica e altamente relacionada, por meio do qual qualquer processo pode ser incorporado em qualquer outro.
3. O ato da composição é um processo mental direcionado por objetivos, guiado pela crescente rede de metas do próprio escritor.
4. Escritores criam seus próprios objetivos de duas maneiras principais: gerando metas de alto nível e submetas de apoio que incorporam o senso de propósito em desenvolvimento, e então, às vezes, mudando os objetivos principais ou estabelecendo outros inteiramente novos, baseado no que foi aprendido no ato de escrever (FLOWER; HAYES, 1981, p. 366, tradução nossa).

Segundo os pesquisadores, embora pareça óbvio dizer que a escrita envolve um conjunto de processos, considerá-la um processo vai além de uma descrição de uma série linear de fases, separada no tempo e caracterizada pela evolução gradual do produto escrito. Para os autores, modelos de escritura que utilizam o produto final como referência oferecem uma explicação inadequada do processo de composição, pois eles distinguem as operações de planejamento, escrita e reescrita, distorcendo a maneira como essas atividades funcionam. Dessa maneira, em um modelo como o que eles apresentam, as principais unidades de análise são os processos mentais, organizados hierarquicamente, com unidades que não atuam em uma ordem rígida e linear.

O modelo de escritura elaborado por Flower e Hayes (1980; 1981) é composto por três grandes unidades: 1) a situação de comunicação; 2) a memória de longo prazo; 3) os processos de escritura.

A primeira unidade, situação de comunicação, engloba todos os elementos externos ao escritor: o problema retórico, com o conjunto de circunstâncias que fazem com que nos ponhamos a escrever, e a evolução do texto em si. De acordo com os autores, no início da composição, o problema retórico é o elemento mais importante, visto que os escritores tentam solucionar ou responder a esse problema escrevendo algo. A escrita é, portanto, um ato retórico. O problema retórico inclui, além da situação retórica, a audiência e as próprias metas do escritor. Em relação à evolução do texto, os estudiosos destacam que um texto em desenvolvimento exerce grande influência sobre o processo de composição: por exemplo,

quando a escrita é incoerente, o escritor talvez tenha falhado em consolidar ideias novas com afirmações anteriores.

A memória de longo prazo é o espaço mental onde estão armazenados todos os conhecimentos sobre o assunto do texto, sobre a audiência, sobre os esquemas de escrita e os diferentes gêneros textuais que pode escrever. É, também, o espaço físico, representado por recursos externos, como livros, filmes, gravações etc. De acordo com os autores, o problema com a memória de longo prazo envolve, primeiramente, extrair dela uma rede de conhecimento útil e, em segundo lugar, reorganizar ou adaptar as informações para atender a demanda do problema retórico.

O processo de escrever é formado por três outros processos básicos: planejar, redigir e examinar. Esses três processos são controlados por um monitor, que se encarrega de regulá-los e de decidir o momento de atuação de cada um.

No processo de planejamento, o escritor cria para si uma representação mental do conhecimento que será utilizado na escrita. Essa representação, normalmente, é mais abstrata do que a representação escrita que o escritor fará em seguida; além disso, essa representação não é necessariamente verbal, ela pode ser realizada com um código visual ou perceptivo, que o escritor deverá transformar em palavras. Esse momento da composição é composto por três subprocessos: gerar ideias, organizar ideias e formular objetivos.

O subprocesso gerar ideias inclui a recuperação de informações da memória de longo prazo. Essas informações ora podem ser bem desenvolvidas, estruturadas, completas e organizadas, ora podem ser apenas pensamentos fragmentados, desconectados e, por vezes, contraditórios. Já o subprocesso de organizar ideias é responsável por ajudar o escritor a dar sentido à composição, ou seja, cumpre a função de estruturar as informações de acordo com as necessidades da situação de comunicação. É esse processo que reúne as informações, preenche os vazios e forma novos conceitos. É também durante a organização que o escritor decide sobre a apresentação e organização do texto, selecionando em que ordem as informações aparecerão. O subprocesso de formular objetivos é, segundo Flower e Hayes (1980; 1981), o principal aspecto do processo de planejamento, e é encarregado de elaborar os objetivos que dirigirão o processo de composição.

O processo de redigir é essencialmente o processo de colocar as ideias em linguagem visível. É neste momento que o escritor transforma a representação mental do texto em linguagem escrita, inteligível e compreensível para o leitor.

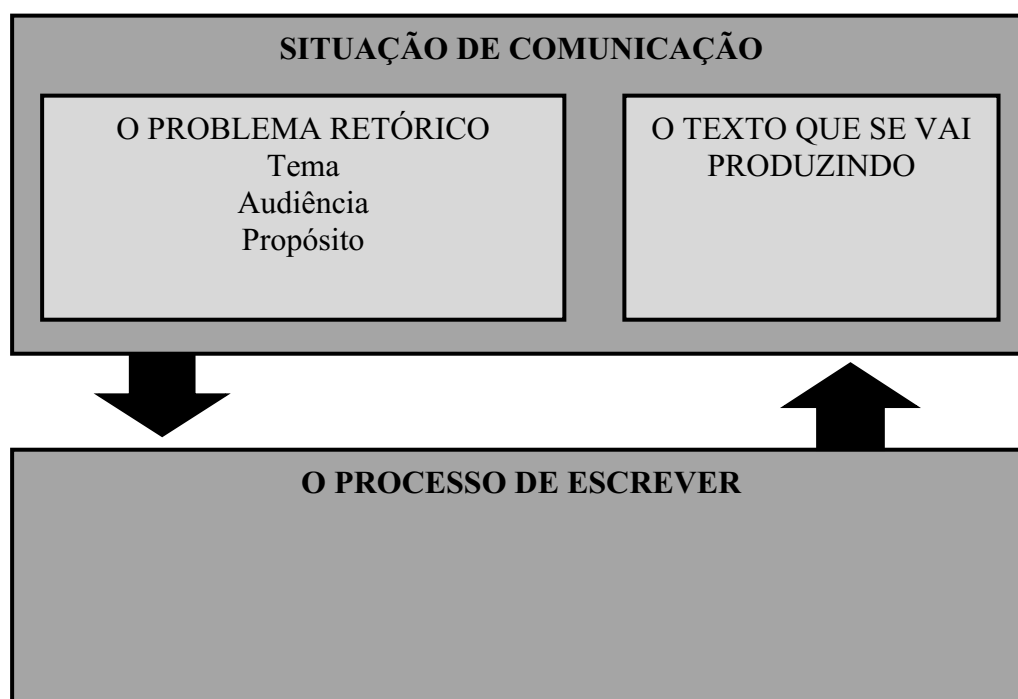
Finalmente, no processo de examinar, o escritor decide, conscientemente, rever o que foi escrito, seja para continuar redigindo, seja para avaliar ou revisar (modificar) o que já foi

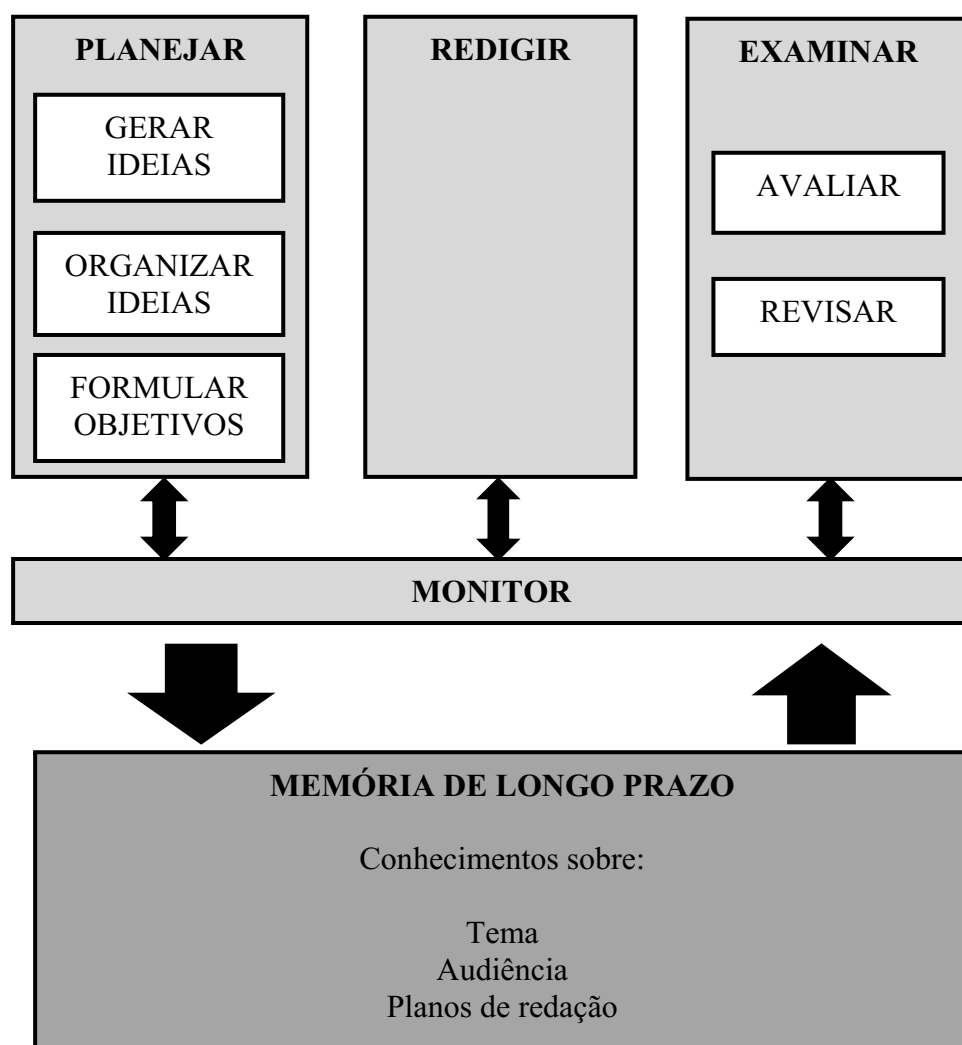
produzido. De acordo com os autores, esses momentos conscientes de exame costumam levar a novos ciclos dos processos planejar e redigir. É importante ressaltar que, embora o processo de examinar ocorra de maneira planejada, ele pode acontecer, também, como uma ação não planejada, visto que “as pessoas examinam tanto textos escritos quanto pensamentos não escritos” (FLOWER; HAYES, 1981, p. 374, tradução nossa).

Há, ainda, dentro do processo de escrever, um monitor, responsável por conectar e controlar os processos de planejar, redigir e examinar, decidindo, assim, quando cada um deles deve acontecer. Nas palavras dos autores, “o monitor funciona como um estrategista da escrita que determina quando o escritor se movimenta de um processo para o outro” (FLOWER; HAYES, 1981, p. 374, tradução nossa).

Vejamos, então, na página seguinte, o esquema apresentado pelos autores que mostra estas três unidades e os diferentes subprocessos presentes em cada uma delas (Esquema 2). Vale chamar a atenção para as flechas que marcam as interações entre os elementos, indicando que a informação circula de um processo a outro, ao contrário de uma ordem linear e estável de circulação de informação.

Esquema 2 – Modelo de escrita de Flower e Hayes





Fonte: Adaptado de Hayes e Flower (1981, p. 370).

Como dissemos, o modelo de escritura elaborado por Flower e Hayes (1980; 1981) é um dos mais completos no que se refere ao processamento da escrita. Todavia, os próprios autores afirmam se tratar de um modelo provisório, que oferece um ponto de partida para a busca por modelos mais refinados. Nesse sentido, pesquisadores como Bereiter e Scardamalia (1987), Edwards e Maloy (1992), Kellogg (1996) e Becker (2006) também tratam da escrita como um processo não linear que busca alcançar a clareza e mobiliza diferentes tipos de conhecimentos e de processos cognitivos, buscando ampliar e aprimorar o modelo originalmente proposto por Flower e Hayes. Porém, conforme dissemos anteriormente, esses trabalhos pouco se atêm às questões dos gêneros discursivos, e levam em conta, sobretudo, a escrita em si, dando destaque às etapas de planejamento e revisão.

Em Bereiter e Scardamalia (1987), podemos perceber uma pequena inserção de aspectos relacionados aos gêneros discursivos, no momento em que os autores observam que escritores

experientes produzem seus textos levando em consideração fatores contextuais e as exigências comunicativas da tarefa empreendida, ou seja, as exigências do gênero que escreve. Ainda assim, o maior enfoque é dedicado aos procedimentos de avaliação e diagnóstico realizados durante a revisão, e ao papel do sistema de monitoração.

Cabe acrescentar, aqui, a proposta elaborada pela linguista brasileira Lucília Helena do Carmo Garcez, na qual ela adota uma postura sociointeracionista, considerando a escrita uma construção social e coletiva e dando destaque ao contexto de produção. Segundo a autora, a escrita é uma atividade que envolve diversas tarefas, sequenciais ou simultâneas, articuladas ao contexto, e só se realiza dentro de uma prática social que se configura em gêneros de texto específicos a determinada situação. Assim, mediante a escrita o sujeito atua no mundo, se relaciona com os outros e se constitui como dono de uma voz (GARCEZ, 2012).

Assim como Flower e Hayes (1980; 1981), Garcez (2012) admite a existência de um monitor dos processos de produção textual. De acordo com a pesquisadora, a partir de uma base de orientação, o escritor do texto coordena e monitora o seu trabalho. Essa base de orientação são as informações que o produtor já tem em mente a respeito da tarefa, como os objetivos do texto, o gênero mais adequado aos objetivos, o potencial leitor e o contexto de produção.

Os processos de produção textual são divididos pela autora em processamento, escrita, que constituem a organização das ideias, e reescrita, que constitui o processo de revisão e envolve a releitura.

O modelo também inclui a memória como elemento de suma importância na construção do texto, semelhante ao que acontece no modelo de Flower e Hayes (1980; 1981). Segundo Garcez (2012), a memória é utilizada durante todo o processo de produção textual, e, quando faltam conhecimentos em seu estoque, é preciso buscar a informação e o conhecimento para enriquecê-la, pois “memória vazia produz texto fraco, sem substância informativa ou linguística” (GARCEZ, 2004, p. 16). De acordo com a autora, a memória é uma faculdade de reter ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, e é dividida em memória de longo prazo, que é duradoura e armazena conhecimentos já consolidados, e memória de curto prazo, que é seletiva e rotativa, e armazena informações novas, enquanto elas são úteis e estão sendo realmente utilizadas. Garcez explica que as informações novas ficam durante algum tempo na memória de curto prazo e, se forem muito utilizadas, criam laços com outras informações já existentes, encontram pontos de apoio que as sustentam e se tornam mais duradouras.

Vejamos a esquematização elaborada pela autora para ilustrar o processamento da escrita, no Esquema 3, que se segue:

Esquema 3 – Processamento da escrita segundo Garcez

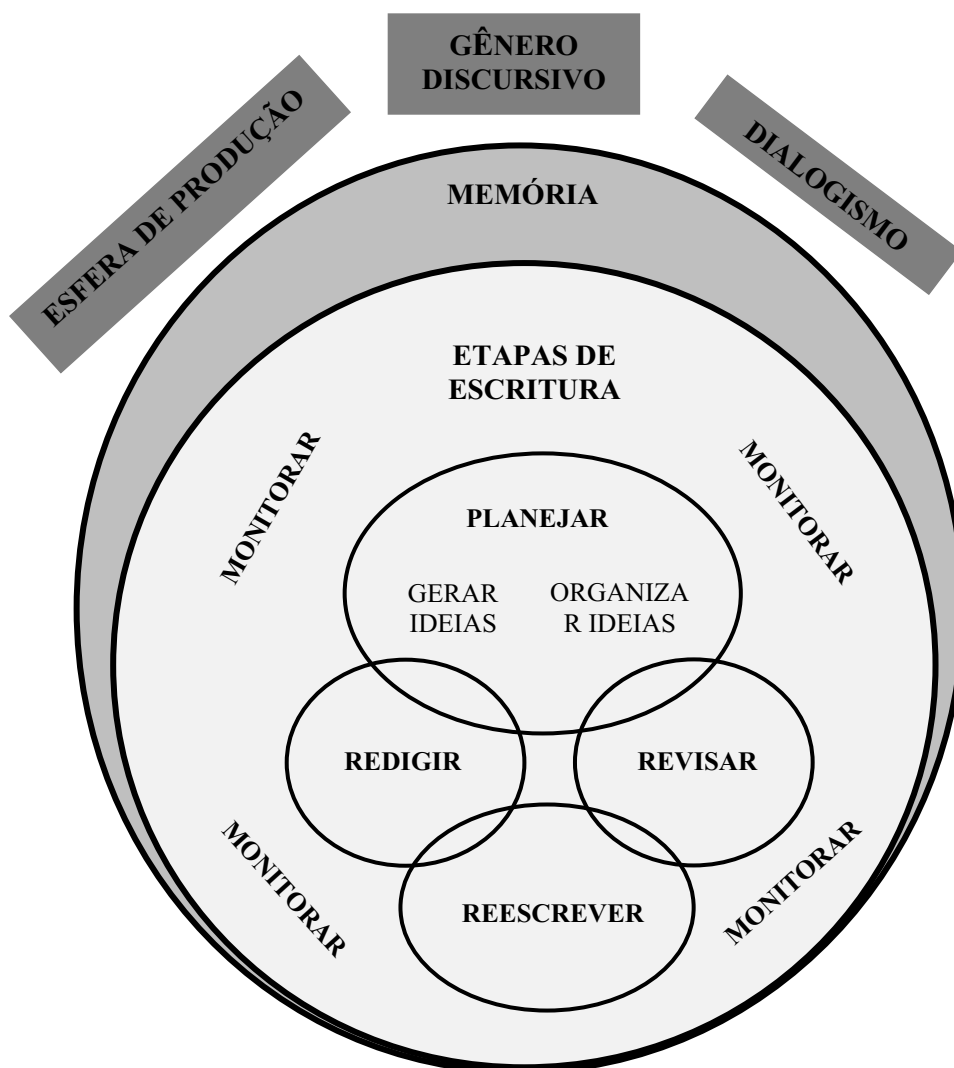
PRÁTICA SOCIAL DE ESCRITA			
CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO			
ASSUNTO MOTIVAÇÃO NECESSIDADE IDEIA DE LEITOR MEMÓRIA ASSUNTO LÍNGUA GÊNEROS	TEXTO EM PROCESSO DE PRODUÇÃO OU JÁ PRODUZIDO		
	PROCESSAMENTO GERAÇÃO	ESCRITA VERSÕES	REESCRITA RELEITURAS
	ORGANIZAÇÃO		REVISÕES
	MONITORAÇÃO AVALIAÇÃO CONSTANTE DO PROCESSO		

Fonte: Garcez (2012, p. 15).

Diante do que expomos até aqui a respeito dos modelos que tratam do processamento da escrita, também nós, na tentativa de clarificar como acontece o processo de construção de um texto escrito, propomos um modelo de escritura. Nesse modelo, buscamos ampliar a proposta de Flower e Hayes (1980; 1981), levando em consideração os pressupostos bakhtinianos. Sendo assim, reformulamos alguns aspectos apresentados pelos autores americanos e acrescentamos a concepção de gêneros discursivos e, conseqüentemente as noções de dialogismo, esfera de produção e contexto situacional. Portanto, reelaboramos o primeiro modelo com base em uma perspectiva cognitivo-discursiva, pois, como destaca Koch (2013), “a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos” (KOCH, 2013, p. 7). Vejamos, então, o Esquema 4, a seguir, que elaboramos:

Esquema 4 – Esquema do processamento da escrita





Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diferentemente de Flower e Hayes, que utilizam flechas que indicam as interações entre os elementos do esquema, no modelo que propomos, utilizamos diagramas circulares que estabelecem uma representação de relação, indicando as interações entre os elementos. Desse modo, queremos mostrar que não só as informações circulam em um processo não linear, como também existe uma relação intrínseca entre os elementos que constituem os processos de escrita. Dessa forma, na descrição do modelo, a seguir, as unidades maiores não serão apresentadas separadamente, mas em sua relação umas com as outras.

Como vimos no capítulo anterior, segundo Bakhtin (2011a), todo ato comunicativo só é possível por meio de gêneros e a enunciação acontece, antes de tudo, a partir da escolha de um gênero discursivo. Para ele, essa escolha é definida, primeiramente, pelas particularidades de

determinado campo social e pela ideia do autor do discurso, no que diz respeito ao objeto e ao sentido dele. Bakhtin se refere ao conteúdo temático do gênero discursivo, que abarca aspectos linguísticos/textuais, enunciativos, discursivos, além do papel dos sujeitos envolvidos na cena enunciativa. Aqui, já percebemos a estreita relação entre os gêneros discursivos e o contexto situacional, primeira grande unidade do nosso modelo.

Ancorados em Marcuschi (2008) e Koch (2011), entendemos o contexto situacional como uma contextualização ampla que envolve, além do entorno físico, empírico e imediato, os entornos sociais, culturais, históricos e políticos, além dos aspectos sociocognitivos dos interlocutores. Para Marcuschi, “o texto se ancora no contexto situacional com a decisão por um gênero que produz determinado discurso [...] [e] concerne às relações semânticas que se dão entre os elementos no interior do próprio texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 87). Dessa forma, podemos dizer que o processo de escritura se desenvolve a partir de um contexto situacional, que inclui o assunto/tema do que será escrito, o potencial leitor e os objetivos pretendidos pelo escritor do texto, pois, conforme Lemos (2017) afirma, mais do que reproduzir códigos linguísticos, o exercício da escrita implica saber porque escrever, o que escrever, para quem escrever etc. Nesse sentido, podemos retomar a relação entre o contexto situacional e os gêneros discursivos, levando em consideração as esferas de utilização da língua e o diálogo que se estabelece entre o eu e o outro.

Vimos também no capítulo anterior que, de acordo com Bakhtin (2011a), os gêneros do discurso são produtos da interação entre sujeitos socialmente organizados, e refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera de utilização da língua. Para o autor, os gêneros discursivos não podem existir fora do seu vínculo com uma situação concreta, ou, em outras palavras, fora da sua relação com o contexto situacional. Nessa perspectiva, Bakhtin/Volochinov (2014) declara: “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117, destaque do autor). Ele ainda complementa: “A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 118).

Podemos sintetizar o que foi dito até o momento da seguinte maneira: (i) o contexto situacional aponta a necessidade de escolha de um gênero discursivo específico e, dessa forma, os gêneros não podem existir fora de um contexto concreto; (ii) as esferas de utilização da língua determinam os aspectos constitutivos dos gêneros e, assim, os gêneros do discurso não

existem fora de uma esfera; (iii) os gêneros do discurso só existem na relação dialógica entre o eu e o outro.

No meio dessa relação entre o contexto e os gêneros discursivos emerge, ainda, a relação com a memória, que é onde estão armazenados todos os conhecimentos adquiridos em experiências pessoais e sociais. De acordo com Koch (2013), existem três grandes sistemas de conhecimento que contribuem para o processamento textual: o linguístico, o enciclopédico (de mundo) e o interacional. O conhecimento linguístico diz respeito ao conhecimento gramatical e lexical de determinado idioma, e é o responsável pela organização do material linguístico na superfície textual. Já o conhecimento de mundo, segundo Koch e Travaglia (2014), é adquirido na medida em que tomamos contato com o mundo e experienciamos uma série de fatos. Assim, adquirimos conhecimentos gerais sobre o mundo e conhecimentos relacionados a vivências pessoais e eventos situados em tempo e espaço específicos. Os autores explicam que esse conhecimento é armazenado em blocos, denominados modelos cognitivos, os quais possuem vários tipos, dentre eles os *frames* – conhecimentos armazenados sob um “rótulo”, sem qualquer ordenação, como, por exemplo, carnaval (confete, serpentina, desfile, escola de samba, fantasias, baile etc.); os esquemas – conhecimentos armazenados em sequência temporal ou causal, como pôr um aparelho em funcionamento; os *scripts* – conhecimentos sobre modos de agir estereotipados em dada cultura, incluindo aspectos de linguagem; e os esquemas textuais – conhecimentos sobre os tipos e gêneros de texto. Ainda, o conhecimento interacional está relacionado às ações verbais e envolve o reconhecimento de objetivos e propósitos da interlocução, as normas comunicativas gerais e o conhecimento sobre vários tipos de ações linguísticas.

Ademais, de acordo com Koch (2011), o contexto mobiliza todos os conhecimentos arquivados na memória dos interlocutores, através de estratégias cognitivas, sociointeracionais e textuais, ou seja, mobiliza outros enunciados que antecederam os enunciados que estão sendo construídos. As etapas de escritura, então, são realizadas a partir de um contexto situacional, que determina o gênero e mobiliza os conhecimentos que estão na memória de longo prazo. A essas etapas daremos uma atenção especial.

Dividimos as etapas de escritura em quatro grandes etapas: (i) planejar; (ii) redigir; (iii) revisar; (iv) reescrever. Em comparação com o modelo de Flower e Hayes (1980; 1981), acrescentamos a etapa de reescrituração, retiramos o subprocesso de formulação de objetivos e transformamos a etapa de revisão em uma unidade maior.

Entendemos a etapa planejar de maneira semelhante ao que foi postulado por Flower e Hayes. Todavia, retiramos a formulação de objetivos dessa etapa, visto que, para nós, os

objetivos são formulados no contexto situacional. Assim, o planejamento consiste em gerar e organizar ideias, recuperando informações na memória de longo prazo e estruturando-as de acordo com o contexto e, conseqüentemente, com o gênero que é produzido. A respeito dessa etapa, acrescentamos, ainda, o que nos propõe Koch (2013). Para a autora, durante o processamento textual, os interlocutores idealizam o plano geral do texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, como, por exemplo, “a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais” (KOCH, 2013, p. 7). É esse plano geral que determina a organização interna do texto, antes da sua realização através de unidades linguísticas.

Não nos deteremos na etapa redigir, pois a entendemos do modo como foi apresentado pelos autores americanos: colocar as ideias em linguagem visível.

As etapas de revisão e reescrita são abordadas por diversos autores como uma etapa única, em que o escrevente avalia e modifica o texto. Todavia, entendemos que, embora possam acontecer em simultâneo (e quase sempre acontecem), revisar e reescrever se constituem como etapas distintas, visto que envolvem estratégias diferenciadas: a revisão está relacionada à avaliação e correção, e a reescrita à reformulação e à modificação.

Na etapa de revisão, o escritor do texto lê o que já foi produzido, avaliando a adequação ao contexto situacional e às normas gramaticais da língua. De acordo com Passarelli (2012), na etapa de revisão, o principal objetivo é constatar se as ideias foram expressas de maneira coerente, objetiva e organizada. Portanto, esse é o momento de rever as decisões tomadas no início da produção e decidir se elas estão funcionando no texto. Vale ressaltar que a revisão é um processo recursivo e não linear, que pode acontecer a qualquer momento durante a produção textual. Normalmente, é a partir das revisões efetuadas no texto que a reescrita é posta em prática.

A etapa de reescrita é o momento em que o escrevente recria partes da sua produção. Essa etapa envolve acréscimos, apagamentos, substituições e trocas. A esse respeito, discutiremos no capítulo seguinte, quando apresentaremos as quatro meta-operações realizadas durante a escrita de textos, postuladas por Fabre (1991), ao explicar a metodologia utilizada pela Crítica Genética.

Precisamos acrescentar que as etapas de escritura não obedecem a uma ordem estanque e linear, atuando em apenas um momento pré-definido da escrita; na verdade, elas podem acontecer em vários momentos da produção textual, seja de maneira sequencial, aleatória ou

simultânea. É o escrevente que, como monitor da produção, decidirá como organizará essas etapas, de acordo com as suas estratégias de escrita e objetivos pretendidos.

Abaixo, apresentamos, no Quadro 1, exemplos retirados dos dados da nossa pesquisa que ilustram o modelo que elaboramos e ajudam a compreender melhor o processamento da escrita.

Quadro 1 – Dados processuais aplicados à descrição esquemática do processamento da escrita

CONTEXTO SITUACIONAL	
Produção de uma resenha sobre o curta metragem “Vida Maria”; Atividade realizada em dupla; Produção feita exclusivamente para a pesquisa; Todo momento da produção foi registrado em áudio.	
GÊNERO DISCURSIVO	
Resenha acadêmica	
MEMÓRIA DE LONGO PRAZO/CONHECIMENTO DE MUNDO	
M.: Na introdução. O que se faz na introdução de resenha? M.L.: Fala sobre a obra.	
ETAPAS DE ESCRITURA	
Planejar	
Gerar ideias: M.: Bom, primeiro a gente tem que... Como a gente é de computação, primeiro a gente tem que analisar a arte gráfica. Organizar ideias: M.: A gente podia ir dividindo por partes, tipo, o início do filme, a agente comenta... M.L.: Mas tem que contar o, a história toda.	
Redigir	
M.L.: Oxe! Que isso? Escreve direito, rapaz, joga aí, se não der certo, a gente rabisca.	
Revisar	
M.: Então esse pedaço ficou bom. Que... Não tem o ‘que’ aqui não. Ai, meu Deus do céu. M.L.: Calma, calma. (Lê o parágrafo) Que, vírgula? M.: Tem que ter o ‘que’ mesmo? M.L.: Calma. (Lê a frase). Tem ‘que’. Agora, eu não sei se tem que ter essa vírgula aqui ou não.	
Reescrever	
M.: Mas fica CtrlC, CtrlV. M.L.: CtrlC, CtrlV de onde? M.: Do parágrafo de cima. M.L.: Mas o parágrafo de cima vai apagar, amiga. M.: Oxe! Você tá querendo substituir? M.L.: Eu tô querendo jogar tudo num só. M.: Ahhhh...	

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Como podemos verificar nos dados apresentados, enquanto elabora o texto, a dupla planeja, redige, revisa e reescreve partes da produção, sempre buscando informações e

conhecimentos armazenados na memória. Primeiramente, vemos que M. e M.L. formulam, discutem e organizam algumas ideias, levando em consideração os objetivos pretendidos com a resenha. Em seguida, os estudantes começam a redigir o texto, ainda discutindo sobre o que colocar ou não no texto. Enquanto redigem, os escreventes também examinam a produção, e, ainda, reescrevem. Dessa forma, é possível confirmar que o processo de escritura não é linear: as etapas de produção são ordenadas e organizadas por quem escreve de acordo com suas estratégias e objetivos pleiteados; além disso, vemos que essas etapas acontecem mais de uma vez e em vários momentos da composição. A etapa de planejamento, por exemplo, não ocorre apenas previamente ou no início da produção: em diversos momentos, enquanto redigem, os sujeitos ainda planejam.

A partir dos dados processuais como os que possuímos, podemos constatar que os escreventes trabalharam com a linguagem em um processo de escolhas, o contexto situacional em que estavam inseridos. E mais: vemos que, durante todos os momentos da produção, as escolhas são feitas de maneira coletiva, em um constante movimento de trocas, negociações e influências.

Todas as discussões empreendidas até aqui nos levam a assumir uma concepção de linguagem enquanto trabalho, enquanto atividade constitutiva do sujeito e da própria linguagem.

Ora, se assumimos que o indivíduo se constitui verdadeiramente como ser humano na interação social, e é através da língua que o ser humano interage, parece-nos inadequado tomar a linguagem apenas como instrumento de comunicação, ou como um conjunto de formas sobre o qual o sujeito faz suas escolhas linguísticas expressivas, a partir do contexto, ou, ainda, como um sistema fechado, estável e transparente. Tais concepções são redutivas e limitantes, pois consideram a linguagem apenas como ferramenta social e a observam somente em sua exterioridade, puramente instrumental.

Como já discutimos, em Bakhtin, é a linguagem que possibilita ao sujeito existir, interagir e refletir. Assim, é ela que constitui e organiza a vida coletiva e individual. Para o filósofo, a linguagem não é pré-determinada, com sentidos e formas definidos anteriormente; ao contrário, os sentidos e as formas se constroem nos mesmos espaços de enunciação. Em consonância com esse pensamento, também Franchi (1992) declara:

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos 'cortes' metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas

um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias (FRANCHI, 1992, p. 31-32).

De acordo com Fiorin (2011), ao afirmar que a linguagem é constitutiva, Franchi quer mostrar que a linguagem tem um papel ativo na aquisição do conhecimento e que ela é resultado de experiências históricas de determinada comunidade, e não de uma convenção implícita entre os homens. Segundo o autor, na perspectiva franchiana, a linguagem é uma prática social, visto que a realidade se constitui pelo constante trabalho linguístico e, portanto, pela linguagem, que é histórica e coletiva. Para ele, dizer que a linguagem é constitutiva significa que “sua natureza não é física, nem fisiológica, nem psíquica, mas semântica, o que quer dizer histórica, já que os sentidos não refletem a ordem do mundo” (FIORIN, 2011, p. 15); em outras palavras, é a ordem da linguagem que determina as ordens do mundo, e não a ordem do mundo que se imprime na linguagem. O linguista acrescenta, ainda, que tal concepção mostra que a linguagem não é simplesmente um sistema formal, mas, antes de tudo, é um lugar de criação e de subversão de significações; é um sistema dinâmico de organização da realidade.

Ademais, tomando a linguagem como atividade, como trabalho, entendemos que ela constitui, ao mesmo tempo, a subjetividade e a alteridade, além de ser modificada constantemente pelo sujeito que nela atua. Vejamos o que Franchi informa a esse respeito:

a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se reproduz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas lingüísticos, as línguas naturais de que nos servimos (FRANCHI, 1987, p. 12).

Acrescentamos, ainda, que, em Franchi, não há condições para a linguagem se constituir fora da interação, uma vez que os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores. Sobre a interação, Franchi declara:

é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema lingüístico, no sentido de que constrói, com os outros, objetos lingüísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio 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).

Nesse sentido, é possível afirmar que a linguagem constitui o sujeito e é constituída por ele, da mesma forma o sujeito constitui a linguagem e é constituído por ela: a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que quer dizer que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação. Durante o trabalho de recriação da linguagem, o indivíduo seleciona recursos linguísticos de que dispõe a partir da situação de interação em que se encontra. Dessa forma, o trabalho com a linguagem acontece em todas as situações da atividade verbal.

Segundo Fiad (2013), na escrita, provavelmente, o trabalho com a linguagem acontece de maneira mais consciente, devido à situação de interação em que o sujeito se encontra durante a produção de grande parte dos gêneros discursivos escritos. Para a autora, todos os movimentos que o escritor de um texto faz em função do seu objetivo significam um trabalho, que será mais ou menos consciente, mais ou menos elaborado, a depender dos recursos linguísticos disponíveis e dos conhecimentos que tem sobre a língua. A esse respeito, Franchi (1987) afirma que o sujeito seleciona um recurso expressivo em detrimento de outro, de acordo com critérios de relevância que ele mesmo estabelece na medida em que interpreta as condições de produção de seu discurso.

No que diz respeito à nossa pesquisa, podemos dizer que esta concepção de linguagem nos permite visualizar a relação dinâmica e constitutiva entre sujeito e linguagem, os sujeitos reais e suas histórias de relação com a linguagem, e, principalmente, o eu e o outro em um trabalho coletivo de identificação, influências, concordâncias e discordâncias. Além disso, os dados processuais que constituem nosso material de pesquisa evidenciam que a linguagem é trabalho.

3.3 Pesquisas realizadas no Brasil que utilizam a produção conjunta

Conforme dissemos na introdução desta dissertação, a área de Linguística carece de pesquisas que tratem da escrita conjunta em si, que reflitam como ela acontece. O que temos são pesquisas que fazem uso da produção conjunta para outros fins, como metodologia para coleta de dados ou estratégia para análise de questões de ensino/aprendizagem de línguas, dentre outras.

Há, ainda, pesquisas que analisam a escrita colaborativa no ambiente virtual e outras que lidam com ferramentas digitais de colaboração. Entretanto, não abordaremos esses trabalhos

aqui por eles não tratarem da escrita conjunta em ambiente real, em que as pessoas envolvidas na produção dividem o mesmo espaço e produzem um mesmo texto em um mesmo momento.

Todavia, mesmo com outras finalidades, essas pesquisas nos oferecem informações relevantes acerca das produções realizadas conjuntamente. Dessa forma, nesta subseção, apresentaremos uma síntese dos trabalhos de Calil (1995), Pereira (2005) e Costa (2018), selecionados em virtude de utilizarem não apenas a escrita conjunta, mas, também, por tratarem da escrita enquanto processo.

Desde o final da década de 1980, Eduardo Calil tem se dedicado aos estudos de processos de escrita colaborativa no contexto do ensino fundamental, e foi o responsável por inaugurar, nos estudos brasileiros sobre autoria e criação de texto, o processo de construção da escrita colaborativa como objeto científico.

Em sua tese de doutoramento *Autoria: (e) feito de relações inconclusas*, Calil investiga algumas relações entre texto e autor, desenvolvidas no processo de produção textual, refletindo sobre o lugar de autor no processo de aquisição da escrita, a partir de uma perspectiva não subjetiva do sujeito. Para desenvolver a sua investigação, o pesquisador adota como procedimento metodológico a escrita conjunta, na qual duas crianças produzem juntas uma narrativa ficcional, enquanto são filmadas em situações escolares. O autor explica que o fato de haver duas pessoas dialogando sobre o que escrever ou não escrever permite registrar “os tropeços dos caminhos, das direções nas quais iriam a história” (CALIL, 1995, p. 37), algo que não seria possível se apenas um aluno estivesse produzindo o texto ou se somente fosse possível ter acesso ao texto pronto. Ele ainda acrescenta que tal recorte metodológico acabou por apontar e precisar o seu próprio objeto de investigação, “ultrapassando os limites empíricos comumente relacionados ao processo de produção de texto” (CALIL, 1995, p. 38). Os dados coletados foram analisados a partir do pressuposto de que há um movimento de constituição mútua na relação criança/linguagem. Assim, procurou-se olhar o processo de construção dos textos através de três pontos de reflexão: (i) as direções do sujeito sobre o texto e os efeitos do escrito sobre o próprio sujeito; (ii) as rasuras (orais e escritas) deixadas no processo de construção; (iii) a discussão em torno da noção de autor através dos processos metafórico e metonímico que regem o funcionamento da língua. Segundo o pesquisador, esses três lugares de observação sugerem que a posição de autor está relacionada ao movimento inconcluso que caracteriza o funcionamento da linguagem.

Em trabalhos mais recentes, Calil segue desenvolvendo as suas análises com base no processo de construção de textos, escritos por duplas de estudantes recém-alfabetizadas. Articulando a Genética de Textos e a Linguística da Enunciação, o autor discute, por exemplo,

as rasuras orais que emergem durante a construção de uma história inventada (2012a), a relação entre dialogismo e memória (2012b), e o sentido das palavras e sua relação com o texto que está sendo produzido (2016).

A linguista Márcia Pereira, em sua tese de doutoramento *Tinha um gênero no meio do caminho. A relevância do gênero para a constituição do estilo em textos de escolares*, discute a relação entre gênero e estilo postulada por Bakhtin, a partir do processo de construção de seis textos escritos por duas duplas de estudantes de ensino médio. Cada dupla escreveu três textos de gêneros diferentes (narrativa ficcional, notícia e carta argumentativa) e, assim, a autora pôde levantar questões a partir de duas situações:

- (i) mesma dupla se apropriando de gêneros diferentes.
É possível depreender um estilo de escrita próprio da dupla, ou o estilo dos gêneros (no sentido bakhtiniano) impera sobre o estilo da dupla? Neste caso, pode-se dizer que o estilo da dupla é transgenérico?
- (ii) duas duplas se apropriando do mesmo gênero.
As duas duplas utilizam as mesmas estratégias para se apropriarem de um mesmo gênero ou as estratégias utilizadas são diferentes? O estilo do gênero prevalece sobre o estilo das duas duplas?

A segunda situação nos interessa de perto, visto que, a partir dela, foi possível observar as estratégias utilizadas pelas duplas para se apropriarem de um mesmo gênero, observação semelhante a que estamos fazendo de maneira mais ampliada.

Nessa pesquisa, a escrita conjunta foi utilizada como um recurso metodológico. A autora explica essa escolha da seguinte maneira:

as intervenções e trocas que marcam toda essa situação geram um resultado singular, que seria completamente diferente caso houvesse somente um sujeito produzindo o texto ou somente fosse possível o acesso ao texto final. O fato de estarem dois sujeitos conversando sobre a apreensão de um determinado gênero discursivo, enquanto escreviam, abria novas possibilidades de interpretação para a atividade de refacção, como, por exemplo, poder considerar as reformulações orais feitas por esses sujeitos diante do texto que estavam produzindo como uma espécie de “reescrituração” não textualizada.

Portanto, para nossos propósitos, a escrita em dupla era bastante enriquecedora [...]. (PEREIRA, 2005, p. 72).

Precisamos mencionar, ainda, a dissertação defendida recentemente, intitulada *Entre a escrita e a revisão: a criação de fábulas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental*, na qual a pesquisadora Salezia Costa analisa o processo de revisão textual a partir da 1ª versão de fábulas escritas por quatro duplas de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, utilizando, para isso, oito manuscritos e quatro processos de escritura em contexto de sala de aula.

Utilizando como aporte teórico metodológico os estudos de Eduardo Calil, a autora apreende dados processuais por meio de recursos audiovisuais e os analisa a partir dos seguintes aspectos: (i) a colaboração no planejamento do texto; (ii) a composição do gênero fábula; (iii) a revisão das rasuras; (iv) a textualidade nas produções das duplas. Para a autora, a análise dos processos de escritura mostra como a escrita colaborativa em pares contribui para uma interação verbal, para o diálogo e para a cooperação de um texto.

A respeito da colaboração entre os pares durante o processamento textual, a pesquisadora afirma que ela foi evidenciada nas muitas sugestões e soluções resolvidas entre os escreventes. Além disso, Costa revela que, por meio desse processo colaborativo na revisão a dois, foi possível compreender as relações associativas que os estudantes fizeram, o surgimento do nome de um personagem e o porquê da mudança de nomes, o tempo que os escreventes levaram para entrar em consenso e consolidarem o pensamento, as impressões que manifestaram acerca das rasuras existentes na primeira versão e quais decisões tomaram em relação a elas, que ideia foi planejada e não foi consolidada na escrita, e, ainda, que aprendizagens adquiriam ao escrever fábulas, quais aspectos deste gênero recebeu mais atenção, o que entenderam sobre a moral das histórias, dentre outras coisas.

Como vemos, os trabalhos que apresentamos adotaram a escrita conjunta como recurso metodológico, a partir do mesmo pensamento: registrar a conversa mantida entre os escreventes durante a elaboração textual, dar acesso a informações, reflexões e dúvidas que a produção individual ou o texto pronto não daria. Esse é também o nosso pensamento, porém, diferentemente dessas pesquisas, o nosso foco está, como já dissemos, nas estratégias de negociação, nas participações de cada indivíduo no processamento textual e nas influências sofridas por cada escrevente.

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: UM OLHAR PARA A CRÍTICA GENÉTICA E PARA O PARADIGMA INDICIÁRIO

Para a produção de um texto adequado, é relevante ter em mente que isso só é possível em decorrência de um trabalho extenso e árduo para o qual muito empenho e dedicação são requeridos (PASSARELLI, 2011, p. 150).

Neste capítulo, apresentamos os nossos sujeitos escreventes e alguns detalhes pertinentes à pesquisa que resultou nesta dissertação. Além disso, fazemos uma discussão ampliada a respeito dos postulados teórico-metodológicos da Crítica Genética, área da literatura que dá ao texto a perspectiva de processo e, dessa forma, nos oferece subsídios importantes para o tratamento dos nossos dados, visto que nós também nos debruçamos sobre textos em seu vir a ser. Como se trata de uma área fundamentalmente literária, precisamos explicar com detalhes suas ideias e traçar uma ponte com a linguística. Apresentamos ainda os pressupostos teórico-metodológicos do paradigma indiciário, modelo epistemológico proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, que leva em consideração os indícios e pistas geralmente imperceptíveis ou negligenciados em outros procedimentos de análise. Portanto, o paradigma indiciário nos dá suporte para decifarmos os sinais, pistas e indícios submersos nos nossos dados processuais, permitindo-nos, assim, identificar marcas reveladoras do trabalho de participação, negociação e escolhas dos nossos sujeitos.

4.1 Sobre os sujeitos de pesquisa e o material de análise

Para a realização deste trabalho, fizemos uso de um *corpus* já disponível, composto por dados do processo de construção de duas resenhas escritas por duas duplas distintas de estudantes universitários. O *corpus* foi coletado entre os anos de 2012 e 2013, durante o desenvolvimento do projeto de Iniciação Científica intitulado “O processo de construção do gênero resenha acadêmica”, vinculado ao projeto maior “A relação entre estilo e gênero visto sob a perspectiva processual: desvendando os segredos da criação”, coordenado pela professora doutora Márcia Helena de Melo Pereira, orientadora desta dissertação. Esses dados são: duas gravações de áudio do momento da elaboração textual, em que as duplas conversam a respeito da apreensão do gênero resenha; duas gravações de áudio de uma entrevista posterior feita com cada dupla, questionando-as a respeito das operações de reescrita realizadas; transcrições dessas quatro gravações; os rascunhos dos textos, esquemas textuais elaborados por uma das duplas e os textos considerados prontos pelos escreventes.

As nossas duplas eram estudantes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista, uma delas cursando o segundo semestre do curso de Ciência da Computação e a outra cursando o oitavo semestre do curso de Letras Vernáculas, e foram escolhidas em virtude de, no período da coleta de dados, serem alunas da professora responsável pelo projeto de pesquisa e demonstrarem boa proficiência em lidar com o texto acadêmico durante as produções em sala de aula.

Naquele momento, a escrita conjunta foi adotada como um procedimento metodológico de pesquisa, com o objetivo de registrar, através de um gravador de áudio, o diálogo mantido entre os escreventes a respeito dos textos que estavam produzindo. Essa escolha metodológica foi o que nos permitiu chegar até esta pesquisa atual, pois, como veremos adiante, o diálogo mantido por cada dupla nos dá acesso às dúvidas e reflexões que tiveram, às escolhas, linguísticas que empreenderam, às reformulações orais etc.; assim, temos acesso, também, às estratégias de negociação, às participações de cada indivíduo e às influências sofridas por cada um, o que nos possibilita compreender o que acontece durante uma elaboração textual conjunta.

O tema escolhido para as resenhas foi o curta metragem “Vida Maria”, dirigido por Márcio Ramos, em 2006. Vencedor de diversos prêmios, o curta tem duração aproximada de 9 minutos e conta a história de Maria José, uma menina que aos cinco anos de idade é levada a largar os estudos para trabalhar e ajudar nos afazeres domésticos e, assim, ela cresce, casa, tem filhos e envelhece. “Vida Maria” é um filme realista, que abre espaço para muitas reflexões, sobretudo sobre a importância da educação formal para o desenvolvimento de um indivíduo em todas as searas de sua vida. Além disso, o vídeo é colorido e apresenta imagens marcantes. Por estas e outras características, acreditamos que o curta metragem seria uma boa opção para um tema. A Figura 1, adiante, mostra o cartaz de divulgação do curta metragem “Vida Maria”.

Figura 1 – Cartaz de divulgação do curta metragem “Vida Maria”



Fonte: Google Imagens.

4.2 Pressupostos básicos da Crítica Genética

A Crítica Genética é uma área da Teoria Literária, que mostra como é o processo textual, por meio de métodos desenvolvidos para desvendar esse processo, utilizando, para isso, rascunhos, manuscritos, notas de pesquisa e outros documentos de processo deixados por escritores de obras literárias durante suas produções textuais.

Assim como a Crítica Genética, nós também fazemos uso de dados processuais em nossas análises. Dessa forma, essa área da literatura nos fornece subsídios interessantes para a organização dos nossos dados e desenvolvimento das análises.

Para compreendermos a Crítica Genética, precisamos, primeiramente, conhecer um pouco de sua história.

No ano de 1966, uma importante coleção de manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine chegou à Biblioteca Nacional da França. Dois anos depois, por iniciativa de Louis Hay e Almuth Grésillon, o *Centre Nationale des Recherches Scientifiques* (CNRS) reuniu uma equipe de pesquisadores, responsável por classificar, explorar e editar essa coleção.

De acordo com Grésillon (1991), a Crítica Genética surgiu distante de qualquer ambição teórica e desconectada de qualquer tradição filológica. Para a autora, a história dos estudos genéticos é dividida em três momentos: 1) o momento germânico-ascético (1968-1975); 2) o momento associativo expansivo (1975-1985); 3) o momento justificativo-reflexivo (iniciado em 1985).

Durante o período germânico-ascético, todos os pesquisadores eram germanistas de formação, alguns tinham origem alemã, e outros eram especialistas em Heine. Todavia, nenhum deles tinha qualquer formação em alguma teoria da escritura literária, nem experiência prática com manuscritos. Segundo Grésillon (1991), em meio ao desejo comum dos pesquisadores de aprender e apreender, a tradição germânica ganhou destaque: “cada um conhecia de perto ou de longe o saber-fazer da filologia alemã e seus efeitos na edição crítica; cada um se inspirava neles quando tentava transcrever manuscritos ou representar uma sucessão de variantes” (GRÉSILLON, 1991, p. 14).

O momento associativo expansivo é marcado pela introdução do diálogo entre os germanistas e grupos franceses isolados, interessados em decifrar os manuscritos de Proust, Zola, Valéry e Flaubert. Nesse período, especificamente em 1982, é criado o laboratório próprio do CNRS, o *Institut des Textes et manuscrits Modernes* (ITEM). Com isso, o problema dos manuscritos deixa de ser um projeto específico para se tornar uma problemática geral. É também nessa fase que os seminários públicos e coletâneas sobre a Crítica Genética se multiplicam, e países estrangeiros despertam para esse tipo de pesquisa, como foi o caso do Brasil.

Philippe Willemart, intelectual de origem belga, professor de literatura francesa na Universidade Estadual de São Paulo (USP), foi o primeiro pesquisador do Brasil a ter contato com a Crítica Genética. Em 29 de abril de 1984, foi publicado no Folhetim o artigo *O proto-texto: edição crítica e gênese do texto*, em que o professor chama a atenção para a importância de estudar as anotações e rascunhos que antecedem o texto editado (ROMANELLI, 2014). Entre os anos de 1981-1983, Willemart realiza um pós-doutorado no ITEM e, em 1985, decide ministrar um curso de pós-graduação sobre a Crítica Genética. Participaram desse curso diversos pesquisadores que já trabalhavam com manuscritos, mas que não sabiam como explorá-los teoricamente. No mesmo ano, esses pesquisadores formaram a Associação dos Pesquisadores do Manuscrito Literário (APML).

O ano de 1985 marca o momento justificativo-reflexivo da Crítica Genética. De acordo com Grésillon (1991), foi um ano de mudanças de tendências, pois, ao mesmo tempo em que o grande número de publicações marca a entrada da Crítica Genética nos circuitos oficiais da

instituição literária, a emergência de vozes críticas mostra que a Crítica Genética é apenas uma corrente *in statu nascendi*, e não uma teoria constituída. Em relação às críticas, a autora declara: “o próprio fato de que progride suscita ciúmes, portanto críticas, fora dela” (GRÉSILLON, 1991, p. 15).

Vale ressaltar que, no ano em que Almuth Grésillon sugeriu essa divisão que ora apresentamos – 1991 –, a pesquisadora considerava ainda estar no momento justificativo-reflexivo. Por essa razão, consideramos pertinente acrescentar o ponto de vista de Salles (2008), ao declarar que a partir de meados dos anos 1990 o momento de reflexões dá lugar para a ação transdisciplinar da Crítica Genética, que passa a viver uma época de exploração e alargamento de horizontes. Segundo a autora, inicialmente, essa transdisciplinaridade se limitava à diversidade de teorias que eram acionadas pelos pesquisadores para a abordagem dos manuscritos estudados, dessa maneira, variados ângulos da criação literária eram explicados. Todavia, posteriormente, a Crítica Genética extrapolou os limites dos manuscritos literários, passando a explorar um campo mais extenso e, conseqüentemente, levando a discussão do processo criador para outras manifestações artísticas.

No Brasil, por exemplo, a APML, inicialmente concentrada no estudo dos manuscritos literários, entendeu que o estudo da Crítica Genética abrange todo o universo infinito da criação humana, e, com isso, em 2006, o nome da associação passou a ser Associação dos Pesquisadores em Crítica Genética (APCG). Finalizamos este relato histórico para entrarmos nos fundamentos da Crítica Genética, com a assertiva de Salles (2008): “[A Crítica Genética] continua em pleno estado de metabolismo e desenvolvimento” (SALLES, 2008, p. 16).

Para entendermos o princípio da Crítica Genética e sua relação com a nossa pesquisa, precisamos nos lembrar que o texto considerado pronto por seu produtor é resultado de um processo de criação, ou, como afirma Salles (2008), “a obra não é, mas *vai se tornando*, ao longo de um processo que envolve uma rede complexa de acontecimentos” (SALLES, 2008, p. 25, destaque da autora). A obra entregue ao público é antecedida por um processo intenso, mas, como sabemos, esse processo não é aparente, o que leva ao mito de que a obra já nasce pronta.

É exatamente esse processo que interessa à Crítica Genética. Segundo Brandão (2002), a Crítica Genética quer, principalmente, mapear o percurso da escrita, com suas variações, rasuras, correções e todas as modificações que configuram a gênese do texto como um espaço no qual o escritor experimenta as diferentes alternativas que o processo criativo põe diante de si. Nessa perspectiva, Grésillon (1991) declara: “Não é o escrito final que está no centro de interesse, mas a escritura que está se fazendo, com suas infinitas dependências, com suas pertinências, bem como com suas impertinências” (GRÉSILLON, 1991, p. 9).

Biasi (2006) acrescenta que o objeto da Crítica Genética é a dimensão temporal do texto em estado nascente, e sua hipótese de partida é a de que a obra, em seu estado final, não deixa de ser o efeito da sua própria gênese. De acordo com o autor, junto ao texto, e antes dele, pode existir (e existe) um conjunto mais ou menos desenvolvido de “documentos de redação”, produzidos, reunidos e, por vezes, conservados pelo autor: os chamados “manuscritos da obra”. Vale dizer que, conforme Pino e Zular (2007) postulam, o objeto da Crítica Genética são os manuscritos como portadores do processo de criação, ou o processo de criação observado a partir de manuscritos, e não quaisquer simples manuscritos. Nesse sentido, Biasi (2006) afirma que para que a gênese da obra se torne, de fato, objeto de um estudo, ela precisa, necessariamente, ter deixado “pistas”, visto que são essas pistas materiais que a Crítica Genética se propõe a encontrar e a elucidar. Dessa forma, se os manuscritos não tiverem qualquer marca de um trabalho de criação, e se não forem diferentes da versão final, não podem servir de objeto de análise do processo de criação.

Nesse aspecto, precisamos entender os manuscritos do ponto de vista da Crítica Genética, visto que se diferem um pouco do seu uso comum. Bellemin-Noël (1993) define manuscrito como “um conjunto de suportes materiais portadores de textos que são fixados-reproduzidos pelo conservador responsável, a fim de gerar autenticidade de um escrito e convertê-lo em objeto de um culto” (BELLEMIN-NOËL, 1993, p. 140). Em uma definição mais moderna, Pino e Zular (2007) entendem por manuscrito “qualquer documento no qual seja possível encontrar um traço do processo de criação, e não necessariamente os manuscritos autógrafos (do próprio punho do escritor)” (PINO; ZULAR, 2007, p. 18). Para os autores, a correspondência de um autor, contendo discussões sobre a criação de suas obras, versões datilografadas diferentes do texto final, ou ainda gravações de voz com ideias sobre a obra podem ser consideradas manuscritos.

Em conformidade com esse pensamento, Salles (2000; 2004; 2008) aponta para a dificuldade de se adotar o termo manuscrito, primeiro porque, como vimos, com o tempo, a Crítica Genética passou a abranger outras manifestações artísticas, além das produções literárias, e segundo porque mesmo os materiais literários já não se restringiam ao “escrito à mão”. Sendo assim, na tentativa de evitar confusões e questionamentos e de encontrar um termo que desse conta da diversidade das linguagens, a autora sugere denominar o objeto de estudo do crítico genético de documentos de processo. De acordo com a geneticista brasileira, esses documentos, independentemente de sua materialidade, sempre têm a ideia de registro. Assim, ela os define como “registros materiais do processo criador. São recursos temporais de uma

gênese que agem como índices do percurso criativo. [...] São vestígios vistos como testemunho material de uma criação em processo” (SALLES, 2004, p. 17).

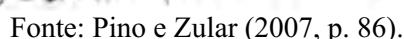
Segundo Salles (2000; 2008), os documentos de processo são marcados por seu aspecto comunicacional de caráter intrapessoal: um diálogo interior conduzido pelo próprio artista. Esse aspecto intrapessoal confere unicidade ao objeto: são pensamentos daquele escritor para a produção daquele texto específico. Na busca por conhecer a intimidade da criação, o geneticista faz, na verdade, uma espécie de intromissão de caráter interpessoal nesse diálogo interno do artista com todas as consequências de uma intromissão. Ele é um interlocutor que entra, inesperadamente, naquele ato de comunicação íntima.

Outra característica dos documentos de processo apontada por Salles (2000; 2008) é o fato de estarem sempre em construção: “são índices do artista em ação, uma criação em processo, um pensamento em movimento” (SALLES, 2008, p. 50). Assim, esses documentos são vistos, por seu pesquisador, como testemunhas materiais de um processo evolutivo de criação. O crítico genético, então, experiencia, de forma concreta, uma sequência de gestos advindos da mão criadora.

A autora destaca a riqueza do material estudado pela Crítica Genética, afirmando que esses documentos valorizam o processo de criação em seu tempo e seu espaço e põem em evidência a ação e o movimento que envolvem o ato criador.

Portanto, sejam chamados manuscritos ou documentos de processo, é através da análise desse material que a Crítica Genética busca compreender os mecanismos de produção do texto, com vistas a elucidar os modos de proceder do escritor e o processo anterior a escritura.

Vejamos, na Figura 2, adiante, um exemplo de documento de processo, que nos permite visualizar com que tipo de documentos lida o crítico genético:



Como vemos, os documentos de processo não necessariamente se apresentam de maneira estruturalmente organizada e clara, com uma sequência temporal definida. Ao

contrário, nesses documentos, diversos tempos convivem e dialogam entre si, e as informações podem estar organizadas de diferentes maneiras. O trabalho do geneticista, então, será tentar isolar as operações pelas quais o texto foi sendo construído e ordená-las. Salles (2000; 2008) ressalta que a criação excede os limites da linearidade da linguagem e se projeta em espaços múltiplos: “O crítico genético lida, portanto, com a ausência da linearidade e a simultaneidade do processo” (SALLES, 2008, p. 54). A autora explica que, diante dos documentos de processo, o pesquisador entra em contato com o tempo como ação, o que significa a própria continuidade e duração do processo criativo. Dessa maneira, a Crítica Genética busca compreender e explicar a ação de produção de um texto, uma vez que convive com a continuidade de duração da gênese: planos, dúvidas, anotações, ideias tomando forma, sentenças se modificando, textos se formando, angústias e prazeres.

Ainda de acordo com Salles (2000; 2008), cada fragmento dos documentos de processo é uma peça de uma rede de caráter intelectual, já que cada um foi produzido pelo artista para a construção de sua obra. Nesse sentido, a tarefa da Crítica Genética é transformar a materialidade dos documentos em construção intelectual. Sendo assim, para o pesquisador, tudo é importante, tudo é fonte de informação:

Tudo tem exatamente a mesma relevância para o crítico genético: um tempo de verbo modificado, uma influência detectada, um pincel adaptado, um pequeno apontamento do ator na rubrica do dramaturgo. Todo detalhe, por menor que possa parecer, foi, um dia, importante para o artista e o será para o pesquisador (SALLES, 2008, p. 58-59).

Vale acrescentar que, na Crítica Genética, todo documento está inevitavelmente relacionado a outro. Os fragmentos não são dados isolados, etapas estanques, que se esgotam em si mesmas. Os sentidos apenas são construídos quando as relações são estabelecidas, pois só assim será possível refazer e compreender o processo de construção do que foi escrito. Sem o estabelecimento dessas relações, os resultados obtidos não cumprem o propósito da pesquisa.

Como dissemos, o pesquisador se depara com um material desordenado e precisa, primeiramente, organizá-lo. Ao organizar esse material, o geneticista elabora um dossiê dos documentos de processo, a partir de uma série de ações que têm como propósito tornar os documentos que ele tem em mão legíveis (SALLES, 2000; 2008). Assim, o crítico genético elabora o prototexto.

O termo prototexto foi introduzido por Jean Bellemin-Noël, em 1972, para mostrar que a organização dos documentos é resultado de uma elaboração teórico-crítica. De acordo com Bellemin-Noël (1993), o prototexto é “certa reconstrução dos antecedentes de um texto,

estabelecida pelo crítico com o auxílio de um método específico, destinada a ser objeto de uma leitura em continuidade com o dado definitivo” (BELLEMIN-NOËL, 1993, p. 141). Portanto, o prototexto é um novo texto, elaborado a partir dos documentos de processo, que evidencia os sistemas teóricos e lógicos que o organizam.

Cabe acrescentar que o prototexto não existe em nenhum lugar fora do discurso crítico que o produz, ou seja, é o olhar do crítico genético que faz nascer o prototexto, que o estabelece e o explora, em um processo analítico e interpretativo. Dessa forma, a subjetividade do crítico é inevitável.

Para chegar ao prototexto, como vimos, o geneticista precisa elaborar um dossiê do material que tem disponível, e, para isso, deve seguir uma série de etapas. Biasi (2006) elenca quatro fases desse momento: 1) Estabelecimento da documentação; 2) Especificação das peças; 3) Classificação genética; 4) Decifração e transcrição.

A primeira etapa consiste em reunir o conjunto de documentos que o autor utilizou ou produziu para fazer seu texto, fazendo um trabalho de inventário e prospecção. Tendo reunido esses documentos, o pesquisador deverá submeter cada parte do seu material a um controle de autenticidade, de datação e eventualmente a uma pesquisa de identificação e de autenticidade.

Na fase seguinte, o crítico genético deverá classificar cada peça do seu conjunto de documentos por espécie (notas documentárias, rascunhos, manuscritos definitivos, o do copista etc.) e por fase (pré-redacional, redacional etc.).

A operação seguinte é centrada principalmente nos rascunhos, e consiste primeiramente em analisar e comparar as diferentes versões de um mesmo fragmento em cada uma de suas características, até que seja possível ordenar os seus estados sucessivos de elaboração. Em seguida, o geneticista reconstituirá o arcabouço seguindo a ordem do texto definitivo, ou seja, irá encadear os diferentes fragmentos. Os outros documentos de processo serão classificados em função de sua utilização nos rascunhos.

A última etapa diz respeito à decifração dos fôlios, que permite comparar, detalhadamente, os diferentes estados de um mesmo fragmento e, portanto, classificá-los uns em relação aos outros; ao mesmo tempo, é a classificação relativa dessas diferentes versões que permite resolver os problemas de decifração mais complicados. Classificação e decifração são, portanto, duas operações inseparáveis que devem ser realizadas sobre a totalidade das peças manuscritas. Ainda, a decifração dos documentos de processo é fixada em uma transcrição.

Nossa exposição até aqui mostra que as pesquisas que acompanham processos de construção exigem do pesquisador tempo, dedicação e um trabalho minucioso no sentido de desvendar os mecanismos que presidiram a obra. Mesmo pesquisas como a nossa, que se

utilizam das facilidades tecnológicas atuais, necessitam de um rigoroso e cuidadoso olhar. Na próxima seção, revelamos de que maneira utilizamos as concepções teórico-metodológicas da Crítica Genética em nossa pesquisa. Por ora, seguimos com a nossa discussão, mostrando rapidamente como a pesquisadora francesa Claudine Fabre-Cols transpôs a metodologia usada pela Crítica Genética para o universo escolar. Suas investigações nos interessam sobremaneira, pois ela faz uma descrição detalhada das quatro meta-operações realizadas durante a escrita de textos, a saber, adição, apagamento, substituição e permuta.

Fabre-Cols foi pioneira em fazer a transposição dos métodos de análise da Crítica Genética para o universo de produção textual de alunos. Antes dela, os linguistas que dialogavam com a área adotavam como material apenas os manuscritos daqueles considerados grandes escritores da literatura mundial. O processo de escrita de domínios que não o de escritores profissionais não era uma preocupação.

De acordo com Fabre-Cols (2002), o trabalho sobre a gênese dos manuscritos literários levou-a, no início dos anos 1980, a considerar a produção de alunos de escolas primárias do ponto de vista da Crítica Genética, o que fê-la assumir que, tanto para os estudantes como para os escritores profissionais, a escrita não é apenas uma questão de conhecimento linguístico, mas também de propósito e projeto. Segundo Fabre (1991), é inegável que há diferença entre a escrita de escolares e a escrita de especialistas, mas em ambos os casos acontecem as operações de adição, apagamento, substituição e permuta, em maior ou menor grau.

No que diz respeito à metodologia utilizada pelos geneticistas, Fabre (1991) explica que a maioria dos pesquisadores propunha classificar as marcas de alterações presentes nos pré-textos de acordo com três critérios:

- a. Distinguiam as modificações imediatas, que ocorrem durante a produção do primeiro momento do texto, das alterações posteriores, que ocorrem durante a revisão, quando ao menos uma parte do texto já foi concluída;
- b. Separavam as correções de conteúdo, que afetavam claramente o conteúdo ou sentido do texto, das correções formais, relacionadas à ortografia, morfossintaxe, pontuação etc.;
- c. Dividiam as rasuras em quatro operações de linguagem:
 1. Adição: um elemento é acrescentado sem substituir qualquer elemento de uma versão anterior;
 2. Apagamento: um elemento linguístico, presente em uma versão do texto, é apagado sem que qualquer elemento o substitua em uma versão posterior;

3. Substituição: um elemento linguístico é excluído, enquanto outro é adicionado para substituir o primeiro, para que ambos funcionem como equivalentes em determinados contextos.
4. Permuta: um elemento linguístico, que em uma versão do texto aparece em certa sequência textual, é descolado em outra versão.

É importante acrescentar que, para Fabre-Cols (2002), a escrita é, ao mesmo tempo, uma atividade cognitiva, uma forma particular de linguagem e uso da linguagem e um processo de comunicação orientado por uma situação e um objetivo; e que considerar estes três aspectos é fundamental para tentar abordar a natureza multidimensional da escrita. A autora destaca que a escrita é polifônica (no sentido bakhtiniano), porque o escritor é seu primeiro leitor e, como tal, carrega os leitores imaginários. Assim, a gênese da produção escrita é marcada pela interatividade. A presença do outro é simbólica, mas materialmente inscrita.

Como vemos, além de nos apresentar as quatro meta-operações realizadas durante a escrita de textos, o ponto de vista de Fabre-Cols em relação à escrita dialoga perfeitamente com a nossa pesquisa, na medida em que aponta para a importância do outro no processo de escritura.

Vejamos, agora, alguns trechos de nossos documentos de processo que exemplificam cada uma das meta-operações sugeridas pelo ITEM e usadas por Fabre-Cols.

ADIÇÃO

M.: Então borá: O curta metragem Vida Maria expressa. (Risos) Não. Ganhador do 3°... 3° o que? 3° Prêmio Jov... Não.
M.L.: Êee... Bóra, bóra botar essa... negócio, assim, pra chamar atenção. Que aí na hora que a pessoa ler: “Pô, véi, ganhador de prêmio!”.
M.: Êee... Aí, é importante a gente falar dele também, né?
M.L.: É, cara. (Pausa) Coloca?
M.: Coloca.
M.L.: Põe como?
M.: O curta metragem Vida Maria, ganhador do 3° Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo.

Nesse momento, os escreventes fazem uma inserção que não foi textualizada, *a priori*. Pensaram em escrever “O curta metragem Vida Maria expressa”, diretamente, usando a base de construção de frases em português sujeito+verbo+complemento (SVC). No entanto, sentiram a necessidade de dizer que o filme era ganhador de um prêmio, o 3° Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo. Então, fazem essa inserção e o início da resenha passa a ser: “O curta metragem, Vida Maria, ganhador do 3° Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, trata-se”.

APAGAMENTO

M.: Não. Eu sei. A garotinha protagonista?
M.L.: É. Num ficou muito bom mesmo não. Mas só pra dar andamento.
M.: A garotinha, a protagonista que com... Começa como?
M.L.: É, apaga.
M.: Apaga, assim, né... Entre aspas. A protagonista começando, não?
M.L.: Não. Tira esse a. Fica protagonista, aí pra...
M.: Tira...
M.L.: O a. Tipo, a garotinha, você tira o a, deixa só garotinha.
M.: Ah, sim.
M.L.: Lê aí pra você ver se num encaixa sem o a.
M.: Permite ao espectador uma profunda e analítica reflexão acerca da vida de Maria José, protagonista da história. (Pausa) Tem muito da. Protagonista da história.

Nesse momento, a discussão girou em torno da necessidade de referenciar a personagem principal do curta, Maria José. Eles pensaram em referenciá-la como “a garotinha”, explicando, em seguida, que essa garotinha era a protagonista da história. Escrevem, na primeira versão: “Esta animação, que com seus aproximados 9 minutos permite ao expectador uma profunda e analítica reflexão sobre a garotinha protagonista da história”. Entretanto, retiram “garotinha”.

SUBSTITUIÇÃO

M.: Essa animação, com seus aproximados 9 minutos, permite ao espectador uma profunda e analítica reflexão, é, sobre [...]. Sobre. Sobre não. Sobre fica feio. [...] Então, não é sobre não... A partir, que conta, contando a história. Não. Cadê? (Lendo) Reflexão. Profunda e analítica reflexão. Permite ao espectador uma profunda e analítica reflexão, a partir...

M.L.: A partir da história de Maria José. Aí vírgula... aí começa retratando, contando a história, tipo dela.

Aqui, substituem a preposição “sobre” pela locução “a partir da”. Para M., “sobre” ficava feio e, então, substituíram.

PERMUTA

M.L.: Faz assim: vírgula, devido ao seu grau...

M.: Ao seu grau... Maria é símbolo de uma sociedade oprimida pelo Estado, devido ao seu grau?

M.L.: Antes grau desprovido.

M.: Ao seu desprovido?

M.L.: Espera. Grau econômico, vírgula, crítico e cultural. Lê de novo.

M.: Maria é o símbolo de uma sociedade oprimida pelo Estado, que, devido ao seu desprovido grau econômico, crítico e cultural...

Nesse momento da elaboração textual, ocorre uma troca de posição sintáticas dentro da frase. Dizer que “Maria era símbolo de uma sociedade oprimida pelo estado devido ao seu grau desprovido” pareceu-lhes estranho e rechaçaram a construção. Colocando o adjetivo primeiro, a estranheza desapareceu e o trecho assim permaneceu: “Maria é o símbolo de uma sociedade oprimida pelo Estado, que, devido ao seu desprovido grau econômico, crítico e cultural”.

4.2.1 A Crítica Genética na apreensão e organização dos dados

Como vimos, antes de destrinchar o seu material, o geneticista precisa organizá-lo, elaborando um dossiê dos documentos de processo e produzindo um prototexto. Para isso, ele precisa seguir uma série de etapas, que Biasi assim divide: 1) Estabelecimento da documentação; 2) Especificação das peças; 3) Classificação genética; 4) Decifração e transcrição.

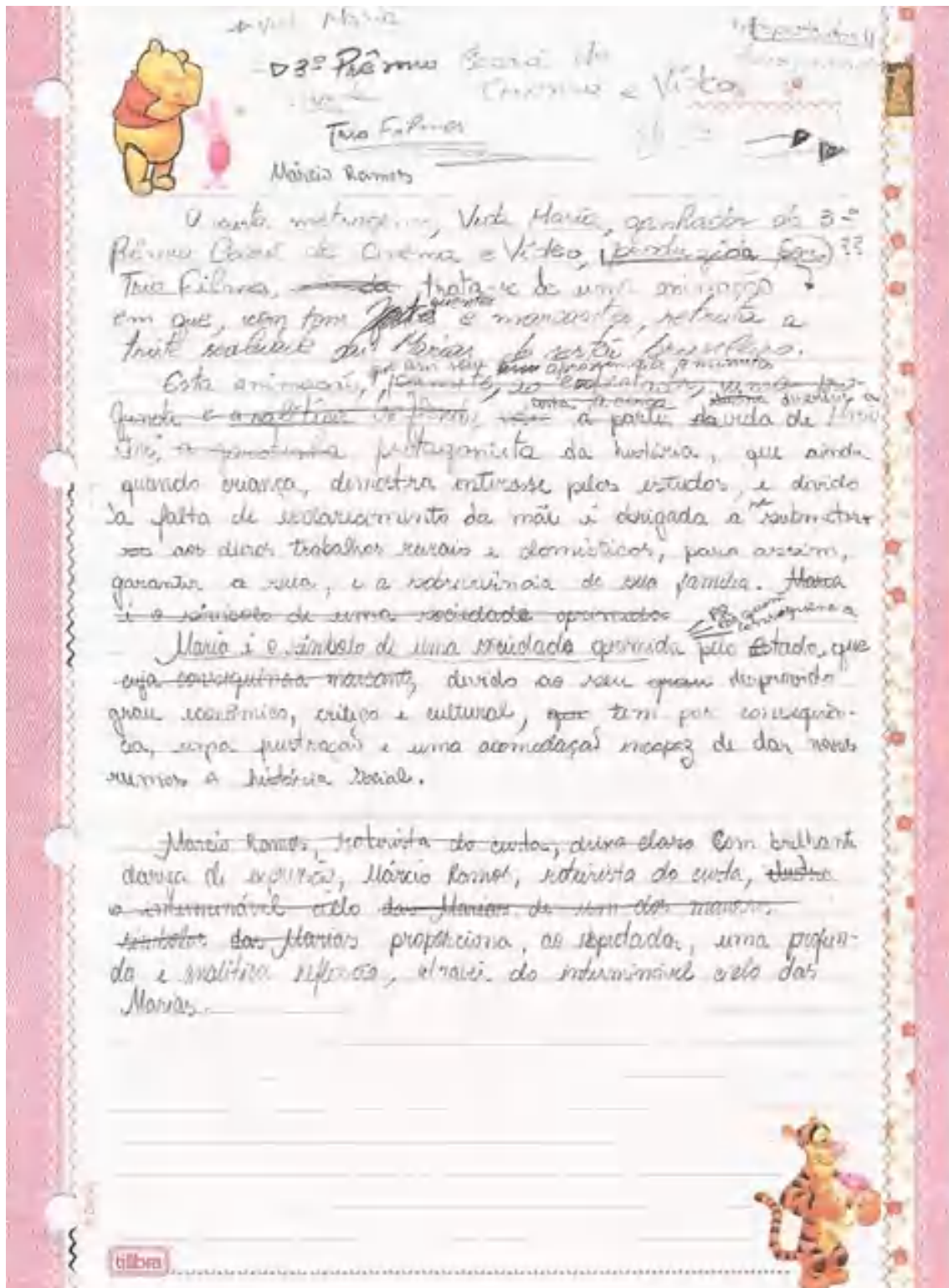
Em se tratando do nosso trabalho, interessa-nos a terceira etapa apresentada por Biasi (2006), pois é nela que os rascunhos ganham maior atenção. No que diz respeito às etapas 1 e 2, não foi necessário segui-las, uma vez que não precisamos instituir um inventário para juntar os materiais que comporiam nossos documentos de processo; também não precisamos especificar

as peças, pois a metodologia de coleta de dados que adotamos já abarcou esses trabalhos, como veremos adiante. Além disso, não nos deparamos com garranchos e rabiscos interpretáveis, com acréscimos marginais, com variações de caligrafia, ocorrências comuns aos geneticistas que se ocupam dos manuscritos literários. Da quarta etapa enumerada por Biasi, utilizaremos a transcrição, pois é nossa intenção explicitar trechos do processo dos textos do nosso *corpus* durante a análise dos dados.

É importante destacar que, uma vez que utilizamos dados do processo de construção de dois textos diferentes, constituímos e deciframos dois dossiês e elaboramos dois prototextos. Vejamos, então, como fizemos isso.

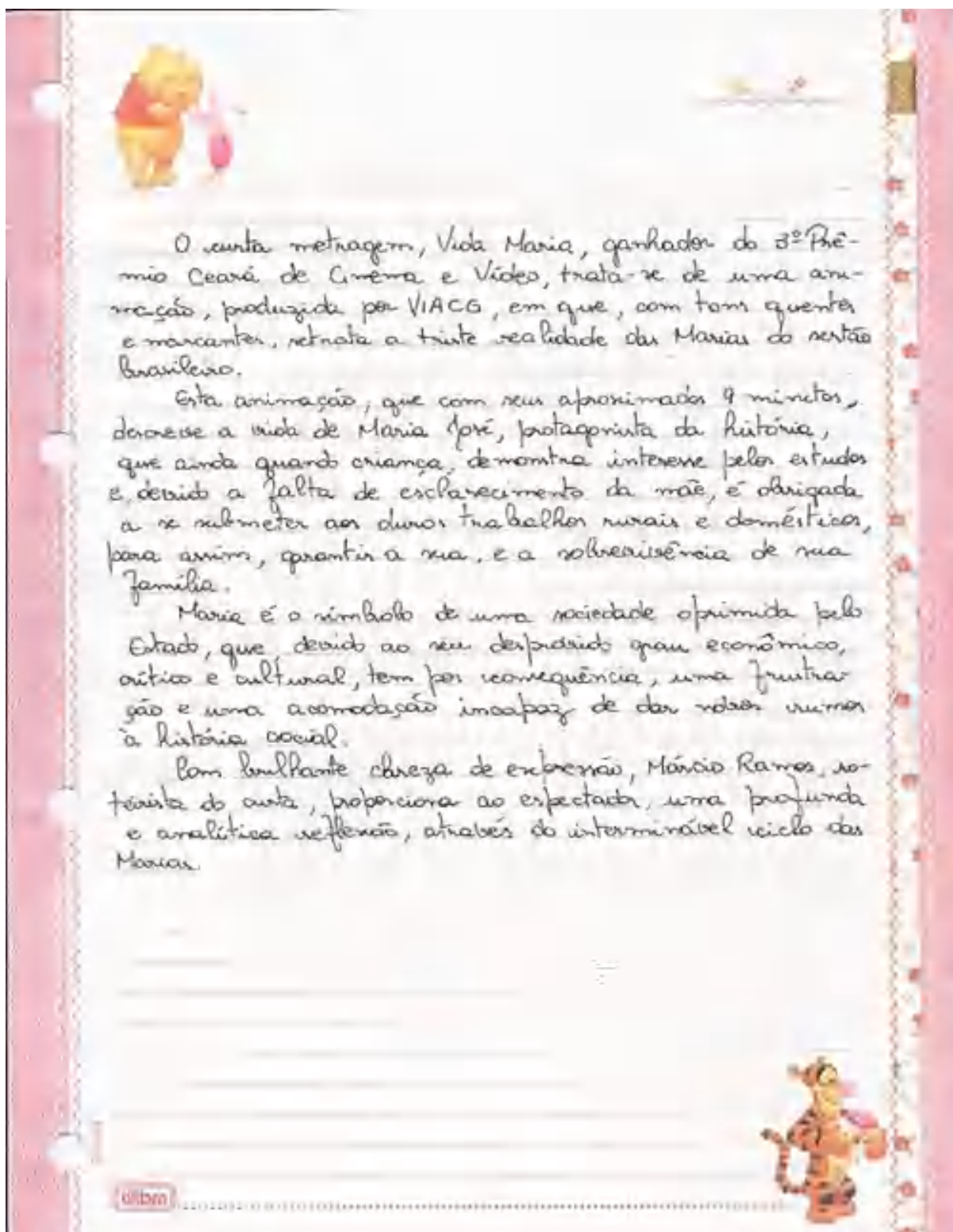
Primeiramente, fizemos a classificação genética: solicitamos às duplas que assistissem ao curta-metragem “Vida Maria” e, em seguida, escrevessem suas resenhas, sem apagar as modificações que fizessem na primeira versão do texto, ou seja, os escreventes deveriam manter as “rasuras” e, por último, “passar os textos a limpo”. Vale salientar que as duplas produziram seus textos em dias diferentes e permaneceram sozinhos em uma sala fechada, tendo apenas o gravador registrando o momento de cada produção. Vejamos, nas páginas seguintes, como ficaram as versões da dupla de alunos do curso de Ciência da Computação, conforme ilustram as Figuras 3 e 4.

Figura 3 – Primeira versão do texto elaborado pela dupla de Ciência da Computação



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 4 – Versão final do texto elaborado pela dupla de Ciência da Computação



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 7 – Versão final do texto elaborado pela dupla de Letras Vernáculas

P&G – "Vida Maria" é um curta-metragem de aproximadamente sete minutos, produzido por Márcia Barman e Hillem Kolman, autor da trilha sonora. O vídeo aborda, de forma satirizada, a vida de várias Maria's que vivem a triste realidade da sexta habilitação e de cima, mesmo as pessoas das gerações, tudo se repete e nada muda.

A história do curta, centraliza-se nas personagens Maria Jari, que quando criança, está aprendendo a deslizar as primeiras letras do seu nome. Repreendida constantemente pela mãe – que também se chama Maria – Maria Jari se configura enquanto uma personagem que reflete a realidade da sexta. Uma triste realidade, marcada pelo trabalho duro da mãe.

Os personagens secundários da história, não apresentam distinção de uma cultura letrada, empregando a fábula da escrita, como desnecessária. Em uma das poucas falas do vídeo, a mãe de Maria Jari diz explicitamente que ela "fica ali fazendo nada enquanto molocaça em seu colégio. O tempo vai passando e Maria Jari cresce, casa-se, tem filhos, continua seu trabalho na peça, não voltando a ter nenhum outro contato com a escrita.

Outro aspecto importante a ser ressaltado, diz respeito à composição da trilha sonora do vídeo. Hillem Kolman utiliza de recursos musicais para ressaltar a triste realidade da "Vida Maria". Em alguns acordes melancólicos de um violoncelo, cujas batidas possuem um balanço um tanto rápido.

O vídeo "Vida Maria" é indicado tanto aos profissionais da educação, mais precisamente aqueles que lidam com a alfabetização, quanto ao público em geral, por se tratar de uma temática relevante: a questão da aprendizagem da escrita, e a possibilidade de mudança de vida, eventualmente, através.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Outro recurso metodológico que utilizamos para completar a apreensão do processo de construção dessas resenhas foi uma entrevista realizada com cada dupla de estudantes, uma semana após a elaboração dos textos, questionando-as a respeito das operações de reescrita que realizaram. Dessa forma, os próprios escreventes nos diriam por que razão apagaram, porque substituíram etc. Para elaborarmos as perguntas das entrevistas, ouvimos as gravações em áudio e pontuamos todos os episódios de reescrita encontrados, com base nas duas versões dos textos,

e, assim, anotamos todas as situações que nos chamaram a atenção, durante a conversa que tiveram entre si, mas que não chegaram a ser escritas.

Cumprindo a etapa transcrição, fizemos a transcrição das gravações dos momentos de elaboração dos textos e das entrevistas realizadas posteriormente. As transcrições foram realizadas com o auxílio do *software* de edição digital de áudio *Audacity* (<http://www.audacityteam.org/>), através dos recursos de remoção de ruídos e alteração da velocidade do som. Desse trabalho de transcrição, temos em mãos: 62 páginas transcritas da conversa mantida pela dupla de Ciência da Computação; 52 páginas da conversa mantida pela dupla de Letras Vernáculas; 37 páginas da entrevista posterior realizada com a dupla de Ciência da Computação; 40 páginas da entrevista posterior realizada com a dupla de Letras.

A partir dessas etapas, pudemos, então, comparar as duas versões dos textos, saber em que ordem as operações de reescrita ocorreram e entender por que motivo ocorreram, ou seja, conseguimos decifrar os nossos dossiês. Feito isso, seguimos para a elaboração dos nossos prototextos. Para isso, realizamos o que intitulamos “captação da gênese do texto”, que mostrou cada atividade realizada pelas duplas durante a elaboração dos textos. Para tanto, foi necessário voltarmos aos nossos dossiês. Os nossos prototextos ficaram da seguinte forma, conforme mostram os Quadros 2 e 3, a seguir:

Quadro 2 – Trabalho de captação da gênese do texto e Prototexto – Dupla de Ciência da Computação

Iniciam a resenha escrevendo: **O curta metragem, Vida Maria, (Param) ganhador do 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo (Param) produzido por Trio filmes, aborda** (Riscam *aborda* e acrescentam “trata-se de uma animação”) (Invertem a ordem das informações, colocando “trata-se de uma animação” antes de “Produzido por Trio Filmes” e acrescentam “em que”).

Depois dessas modificações, fica assim: **O curta metragem, Vida Maria, ganhador do 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, trata-se de uma animação, produzido por Trio Filmes, (Param) em que** (Trocamos “produzido” por “produzida”) **com tons fortes e marcantes** (Riscamos “fortes” e substituímos por “quentes”) **retrata a triste realidade das Marias do sertão brasileiro.**

O primeiro parágrafo fica assim: **O curta metragem, Vida Maria, ganhador do Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, trata-se de uma animação, produzida por Trio Filmes, em que, com tons quentes e marcantes retrata a triste realidade das Marias do sertão brasileiro.**

Iniciam o segundo parágrafo da seguinte maneira: **Esta animação, (Param) que com seus aproximados 9 minutos permite ao expectador (Param)** (Corrigem trocando o “x” pelo “s”) **uma profunda e analítica reflexão sobre** (Riscamos “sobre” e colocamos “a partir da vida de Maria José”) **a garotinha (Param) protagonista da história** (Retiram “a garotinha”) **que**

ainda quando criança demonstra interesse pelos estudos, (Param) e devido à falta de esclarecimento da mãe é obrigada a submeter-se (Invertem a colocação do pronome “se”) aos duros trabalhos rurais e domésticos, (Param) para assim, garantir a sua, (Param) e a sobrevivência de sua família (Acrescentam uma vírgula depois de “espectador”).

O texto até esse ponto: **O curta metragem, Vida Maria, ganhador do Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, trata-se de uma animação, produzida por Trio Filmes, em que, com tons quentes e marcantes retrata a triste realidade das Marias do sertão brasileiro.**

Esta animação, que com seus aproximados 9 minutos permite ao espectador, uma profunda e analítica reflexão a partir da vida de Maria José, protagonista da história, que ainda quando criança, demonstra interesse pelos estudos, e devido à falta de esclarecimento da mãe é obrigada a se submeter aos duros trabalhos rurais e domésticos, para assim, garantir a sua e a sobrevivência de sua família.

(Escrevem “**Maria é o símbolo de uma sociedade oprimida**” como continuação desse parágrafo, riscam e iniciam outro parágrafo).

Maria é o símbolo de uma sociedade oprimida (Param) (Sinalizam “Porquê”, “Por quem”, “Consequência”) pelo Estado, que cuja consequência marcante (Param) (Riscam “consequência marcante”). O texto passa a ser assim: **Maria é o símbolo de uma sociedade oprimida pelo Estado, que devido ao seu grau desprovido (Trocamos “grau” de lugar, colocando-o depois de “desprovido”) econômico, crítico e cultural, (Param) que tem por consequência uma frustração e uma acomodação incapaz de dar novos rumos à (Param) história social (Riscamos “que”).**

Fica assim o parágrafo: **Maria é o símbolo de uma sociedade oprimida pelo Estado, que devido ao seu desprovido grau econômico, crítico e cultural, tem por consequência uma frustração e acomodação incapaz de dar novos rumos à história social.**

Passam a escrever o último parágrafo da seguinte maneira: **Márcio Ramos, roteirista do curta deixa claro (Apagam essa parte). Com brilhante clareza de expressão, Márcio Ramos, roteirista do curta, ilustra o interminável ciclo das Marias (Param) (Riscamos “das Marias” e colocamos em seu lugar “de um dos maiores símbolos”, em seguida, riscamos “de um dos maiores símbolos” e colocamos “das Marias” novamente e, mais uma vez, riscamos “das Marias”) (Cortamos “ilustra o interminável ciclo” também) (Fazem uma transposição, Riscamos “permite ao espectador uma profunda e analítica reflexão” do 2º parágrafo e colocamos no último, e, novamente acrescentamos “interminável ciclo das Marias”).**

O parágrafo é finalizado assim: **Com brilhante clareza de expressão, Márcio Ramos, roteirista do curta, proporciona ao espectador, uma profunda e analítica reflexão através do interminável ciclo das Marias.**

(Voltamos ao 2º parágrafo).

Esta animação que com seus aproximados 9 minutos permite ao espectador, uma profunda e analítica reflexão a partir (Param) da vida de Maria José (Apagam “a partir” e colocamos em seu lugar “conta acerca”, em seguida, riscamos “acerca da” e acrescentamos “ilustra” e, ainda, trocamos “ilustra” por “descreve”).

Fica assim o segundo parágrafo: **Esta animação, que com seus aproximados 9 minutos, descreve a vida de Maria José, protagonista da história, que ainda quando criança, demonstra interesse pelos estudos e, devido à falta de esclarecimento da mãe é obrigada**

a se submeter aos duros trabalhos rurais e domésticos, para assim, garantir a sua, e a sobrevivência de sua família.

Passam o texto a limpo fazendo modificações durante essa tarefa também, a saber:

O curta metragem, Vida Maria, ganhador do 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, trata-se de uma animação produzida por Trio Filmes (Param) (Trocamos por “Trio Filmes” por “VIACG”), em que, com tons quentes e marcantes, retrata a triste realidade das Marias do sertão brasileiro.

Esta animação que com seus aproximados 9 minutos (Param) (Acrescentamos vírgulas antes de “que” e depois de “minutos”) descreve a vida de Maria José, protagonista da história, que ainda quando criança, demonstra interesse pelos estudos, e devido à falta de esclarecimento da mãe (Trocamos a vírgula de antes do “e” para depois e acrescentamos outra depois de “mãe”) (Apagamos a crase) é obrigada a se submeter aos duros trabalhos rurais e domésticos, para assim, (Tiramos a vírgula depois de “domésticos”) garantir a sua, e a sobrevivência de sua família.

Maria é símbolo de uma sociedade oprimida pelo Estado, que, devido ao seu desprovido grau econômico, crítico e cultural, tem por consequência, uma frustração e uma acomodação incapaz de dar novos rumos à história social.

Com brilhante clareza de expressão, Márcio Ramos, roteirista do curta, proporciona ao espectador, uma profunda e analítica reflexão, através do interminável ciclo das Marias.

O texto pronto:

O curta metragem, Vida Maria, ganhador do 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, trata-se de uma animação, produzida por VIACG, em que, com tons quentes e marcantes, retrata a triste realidade das Marias do sertão brasileiro.

Esta animação, que com seus aproximados 9 minutos, descreve a vida de Maria José, protagonista da história, que ainda quando criança, demonstra interesse pelos estudos e, devido à falta de esclarecimento da mãe, é obrigada a se submeter aos duros trabalhos rurais e domésticos para assim, garantir a sua, e a sobrevivência de sua família.

Maria é o símbolo de uma sociedade oprimida pelo Estado, que, devido ao seu desprovido grau econômico, crítico e cultural, tem por consequência, uma frustração e uma acomodação incapaz de dar novos rumos à história social.

Com brilhante clareza de expressão, Márcio Ramos, roteirista do curta, proporciona ao espectador, uma profunda e analítica reflexão, através do interminável ciclo das Marias.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 3 – Trabalho de captação da gênese do texto e Prototexto – Dupla de Letras Vernáculas

Iniciam a resenha escrevendo: **“Vida Maria” é um curta-metragem de autoria** (Riscamos “de autoria” e colocamos “produzido por”) **produzido por Márcio Ramos e que conta** (Param) (Inserimos “de aproximadamente oito minutos” antes de “produzido por”) **com a trilha sonora de Hérlon Robson** (Param). **O vídeo aborda a vida de várias Marias** (Apagamos “a vida de várias Marias” e acrescentamos “de forma caricatural a vida de várias Marias”) **que vivem a triste realidade do sertão brasileiro** (Param) **e de como, ao passar das gerações,** (Inserimos “mesmo” depois de “como”) **nada muda.**

O primeiro parágrafo fica assim: **“Vida Maria” é um curta-metragem de aproximadamente oito minutos produzido por Márcio Ramos e que conta com a trilha sonora de Hérlon Robson. O vídeo aborda de forma caricatural a vida de várias Marias que vivem a triste realidade do sertão brasileiro e de como, mesmo ao passar das gerações nada muda.**

Começam o segundo parágrafo da seguinte maneira: **A história se passa em torno da (Param) (Trocamos “se passa em torno da” por “centraliza-se na”) personagem Maria José que (Param) começa, na infância, aprendendo a desenhar as primeiras letras do seu nome. (Param) Impedida pela mãe- que também se chama Maria- de prosseguir (Apagam “começa na infância” e escrevem “quando criança”, em seguida, apagam “Impedida pela mãe- que também se chama Maria- de prosseguir” e escrevem “Repreendida brutalmente pela mãe (que também se chama Maria)), Maria José se configura enquanto uma personagem que reflete a realidade do sertão. Uma realidade marcada pelo duro trabalho da roça.**

Concluem o segundo parágrafo dessa forma: **A história centraliza-se na personagem Maria José que quando criança está aprendendo a desenhar as primeiras letras do seu nome. Repreendida brutalmente pela mãe (que também se chama Maria), Maria José se configura enquanto uma personagem que reflete a realidade do sertão. Uma realidade marcada pelo duro trabalho da roça.**

Escrevem o terceiro parágrafo: **Os personagens secundários demonstram não deter conhecimento de uma cultura letrada, enxergando o hábito de escrita, da escrita como desnecessário, como diz a mãe de Maria José. “Fica aí fazendo nada”, no momento em que ela desenhava o seu nome num caderno rabiscado. (Param) O tempo vai passando, e Maria José cresce, casa-se, tem filhos, marido continuando seu trabalho na roça e não mantendo nenhum outro acesso com a escrita. (Partem para o próximo parágrafo sem fazer nenhuma alteração neste).**

Iniciam o quarto parágrafo assim: **Outro aspecto importante a ser ressaltado, diz respeito a composição da trilha sonora do vídeo. (Param) Hérlon Robson se utiliza de recursos próprios para ressaltar a triste realidade nordestina. Em acordes melodiosos de um violão cujas batidas parecem embalar um lamento pela vida sofrida. (Trocamos “violão” por “violoncelo”) (Param)**

Escrevem o último parágrafo: **O vídeo “Vida Maria” é indicado tanto aos profissionais da educação, mais precisamente àqueles que lidam com a alfabetização, quanto ao público em geral, por se tratar de uma temática recorrente: a questão do aprendizado da escrita e a possibilidade de mudança de vida que ela traria.**

Releem o todo o texto fazendo pequenas alterações, a saber:

“Vida Maria” é um curta-metragem de aproximadamente oito minutos produzido por Márcio Ramos e que conta com a trilha sonora de Hérlon Robson. O vídeo aborda de forma caricatural a vida de várias Marias que vivem a triste realidade do sertão brasileiro e de como, mesmo ao passar das gerações nada muda (Inserem uma vírgula depois de “gerações).

A história centraliza-se na personagem Maria José (Acrescentamos “do vídeo” depois de “história”) que quando criança está aprendendo a desenhar as primeiras letras do seu

nome. Repreendida brutalmente pela mãe (que também se chama Maria), Maria José se configura enquanto uma personagem que reflete a realidade do sertão. Uma realidade marcada pelo duro trabalho da roça.

Os personagens secundários demonstram não deter conhecimento de uma cultura letrada, enxergando o hábito de escrita, da escrita como desnecessário, como diz a mãe de Maria José. “Fica aí fazendo nada”, no momento em que ela desenhava o seu nome num caderno rabiscado. O tempo vai passando, e Maria José cresce, casa-se, tem filhos, marido continuando seu trabalho na roça e não mantendo nenhum outro acesso com a escrita. (Apagam o “e” e trocam “mantendo” por “voltando a ter”).

Outro aspecto importante a ser ressaltado, diz respeito a composição da trilha sonora do vídeo. Hérlon Robson se utiliza de recursos próprios para ressaltar a triste realidade nordestina. Em acordes melódiosos de um violoncelo cujas batidas parecem embalar um lamento pela vida sofrida.

O vídeo “Vida Maria” é indicado tanto aos profissionais da educação, mais precisamente àqueles que lidam com a alfabetização, quanto ao público em geral, por se tratar de uma temática recorrente: a questão do aprendizado da escrita e a possibilidade de mudança de vida que ela traria.

Passam o texto a limpo fazendo modificações durante essa tarefa também:

“Vida Maria” é um curta-metragem de aproximadamente oito minutos produzido por Márcio Ramos e que conta com a trilha sonora de Hérlon Robson. O vídeo aborda de forma caricatural a vida de várias Marias que vivem a triste realidade do sertão brasileiro e de como, mesmo ao passar das gerações nada muda. (Inserem “tudo se repete e” antes de “nada muda”).

A história do vídeo (Trocam “Vídeo” por “curta”) centraliza-se na personagem Maria José que quando criança está aprendendo a desenhar as primeiras letras do seu nome. Repreendida brutalmente pela mãe (que também se chama Maria) (Trocam os parênteses por travessões), Maria José se configura enquanto uma personagem que reflete a realidade do sertão. Uma realidade marcada pelo duro trabalho da roça.

Os personagens secundários (Escrevem “da história” depois de “secundários”) demonstram não deter conhecimento (Tiram “demonstram não” e colocam “não apresentaram”) de uma cultura letrada, enxergando o hábito de escrita, da escrita como desnecessário, (Param) como diz a mãe de Maria José. (Trocam a vírgula por ponto continuativo e substituem “como diz a mãe de Maria José” por “Em uma das poucas falas do vídeo, a mãe de Maria José deixa explícito que ela”) “Fica aí fazendo nada”, (Param) no momento em que ela desenhava o seu nome num caderno rabiscado. (Apagam “no momento em que ela desenhava o seu nome num caderno rabiscado” e escrevem “enquanto rabiscava em seu caderno”) O tempo vai passando, e Maria José cresce, casa-se, tem filhos, marido (Apagam “marido”) continuando seu trabalho na roça não voltando a ter nenhum outro acesso com a escrita. (Trocam “acesso” por “contato”).

Outro aspecto importante a ser ressaltado, (Colocam crase) diz respeito a composição da trilha sonora do vídeo. Hérlon Robson se utiliza (Apagam o “se”) de recursos próprios (Trocam “próprios” por “musicais”) para ressaltar a triste realidade nordestina. (Riscam “nordestina” e escrevem “da ‘Vida Maria’”) Em acordes melódiosos de um violoncelo cujas batidas parecem embalar um lamento pela vida sofrida. (Trocam o ponto continuativo por uma vírgula).

O vídeo “Vida Maria” é indicado tanto aos profissionais da educação, mais precisamente àqueles que lidam com a alfabetização, (Apagam o “a”) quanto ao público em geral, por se tratar de uma temática recorrente: a questão do aprendizado da escrita

e a possibilidade de mudança de vida que ele traria. (Acréscitam “eventualmente” depois de “ele”).

O texto pronto:

“Vida Maria” é um curta-metragem de aproximadamente oito minutos produzido por Márcio Ramos e Hérlon Robson, autor da trilha sonora. O vídeo aborda de forma caricatural a vida de várias Marias que vivem a triste realidade do sertão brasileiro e de como, mesmo ao passar das gerações, tudo se repete e nada muda.

A história do curta centraliza-se na personagem Maria José, que, quando criança, está aprendendo a desenhar as primeiras letras do seu nome. Repreendida brutalmente pela mãe-que também se chama Maria- Maria José se configura enquanto uma personagem que reflete a realidade do sertão. Uma triste realidade marcada pelo duro trabalho da roça.

Os personagens secundários da história não apresentaram deter conhecimento de uma cultura letrada, enxergando o hábito da escrita como desnecessário. Em uma das poucas falas do vídeo, a mãe de Maria José deixa explícito que ela “fica aí fazendo nada” enquanto rabiscava em seu caderno. O tempo vai passando e Maria José cresce, casa-se, tem filhos continua seu trabalho na roça, não voltando a ter nenhum outro contato com a escrita.

Outro aspecto importante a ser ressaltado, diz respeito à composição da trilha sonora do vídeo. Hérlon Robson utiliza de recursos musicais para ressaltar a triste realidade da “Vida Maria”, em acordes melódicos de um violoncelo, cujas batidas parecem embalar um lamento pela vida sofrida.

O vídeo “Vida Maria” é indicado tanto aos profissionais da educação, mais precisamente àqueles que lidam com alfabetização, quanto ao público em geral, por se tratar de uma temática recorrente: a questão do aprendizado da escrita e a possibilidade de mudança de vida que ele, eventualmente, traria.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como vemos, a Crítica Genética nos fornece importantes subsídios para o tratamento dos nossos dados processuais, uma vez que nos permite olhar cada fragmento, cada rascunho, cada fala, cada esquema, como fontes de informação, como movimentos em direção a uma textualização, visto que esta área da literatura volta-se para o processo de produção e não somente para o produto definido, com o objetivo de tentar compreender esse processo e os mecanismos que sustentam a produção textual.

Todavia, precisamos ressaltar que, mesmo com os métodos que utilizamos e com o auxílio da Crítica Genética, muitos aspectos dos textos ainda ficam encobertos e, por isso, precisamos investigar indícios que nos permitirão levantar hipóteses a respeito desses textos. Sendo assim, conforme dissemos no capítulo anterior, neste trabalho, adotamos, também, os pressupostos teórico-metodológicos do paradigma indiciário, proposto por Carlo Ginzburg. É o que apresentaremos na próxima subseção.

4.3 O Paradigma Indiciário e a análise de indícios

Em seu texto *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, Ginzburg (1989) lança as bases de um modelo epistemológico que trata da reconstituição de um gesto muito antigo de decifrar pistas, relacionando indícios: o paradigma indiciário.

De acordo com o autor, embora suas raízes sejam bastante antigas e não tenha recebido a devida atenção, o paradigma começou a se afirmar, no âmbito das ciências humanas, a partir do final do século XIX. Destacando a necessidade de analisar o paradigma, o historiador italiano afirma que sua análise pode ajudar a sair da desconfortável oposição entre “racionalismo” e “irracionalismo”. Assim, Ginzburg apresenta a analogia entre o historiador da arte Giovanni Morelli, o personagem de Arthur Conan Doyle, Sherlock Holmes, e o fundador da Psicanálise, Sigmund Freud, cujos métodos foram desenvolvidos a partir de detalhes negligenciados, explicando que “nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar a realidade mais profunda, de outra forma intangível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” (GINZBURG, 1989, p. 150).

De acordo com Ginzburg, ao emergir, no final do século XIX, o paradigma indiciário foi de encontro ao modelo galileano, que tinha como característica principal o emprego da matemática e o método experimental, excluindo casos, situações e documentos individuais, enquanto no modelo indiciário o elemento individual era o fundamento do conhecimento científico. Assim, o autor sintetiza o paradigma indiciário da seguinte maneira: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177). Segundo ele, essa ideia constitui o ponto essencial do paradigma, e penetrou nas mais diversas áreas do conhecimento, modelando profundamente as ciências humanas.

Nessa perspectiva, Fiad (1997) declara que o paradigma indiciário recupera, para as ciências humanas, a possibilidade de, através da investigação de pistas, examinar as minúcias presentes nas atividades humanas, dentre elas a linguagem. Assim, Abaurre e colaboradores (1997) definem o paradigma da seguinte maneira:

um modelo epistemológico fundado no detalhe, no “resíduo”, no episódico, no singular, a partir do pressuposto de que, se identificamos a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer (ABAURRE et al., 1997, p. 43-44).

Dessa forma, acreditamos que o suporte metodológico do paradigma indiciário nos dá subsídios para entendermos e decifrarmos como acontece o processo de construção de um texto

produzido conjuntamente, pois ele nos permite identificar marcas reveladoras do trabalho de participação, negociação e escolhas dos nossos sujeitos.

Passemos, então, à análise dos dados que coletamos e organizamos, procurando responder às nossas perguntas de pesquisa, na tentativa de entender como acontece a escrita conjunta no processo de construção de uma resenha acadêmica.

5 DESCORTINANDO AS PARTICULARIDADES DA ESCRITA CONJUNTA

Quando se entra num processo de escrita colaborativa, tem-se que deixar de lado certas coisas para permitir que a transformação ocorra. [...] Na escrita, antes de tudo, você não pode se agarrar tão firmemente às próprias palavras e às próprias formulações específicas. Deve-se tomar a forma que o outro tem de dizer as coisas e trabalhar com ela (HARDT, 2017, p. 170).

Neste capítulo, analisamos e discutimos o nosso *corpus*, buscando responder ao seguinte questionamento: como acontece a escrita conjunta no processo de construção de uma resenha acadêmica realizado por uma dupla de estudantes universitários?

O ponto-chave da nossa investigação é a escrita conjunta. Nesse sentido, averiguamos como se dá o processo de negociação entre as duplas até chegar ao produto final, observando a influência de cada sujeito nas escolhas que realizam e, assim, verificamos se um dos componentes de cada dupla se sobressaiu em relação ao outro componente. Todavia, para procedermos essa investigação, não há como nos desvencilhar do gênero produzido, visto que as escolhas linguísticas dos sujeitos são feitas sobretudo a partir do gênero que utilizam. Dessa forma, observaremos a influência do gênero resenha nas escolhas empreendidas pelas duas duplas, refletindo sobre quatro aspectos: a) o que os sujeitos demonstram conhecer sobre tal gênero e como a construção social desse gênero apareceu na fala e na escrita deles; b) o que as duplas expressam sobre a configuração textual da resenha e quais recursos linguísticos utilizaram para realizarem o gênero; c) como as duplas mostraram ter se apropriado do gênero resenha sob determinado contexto situacional; d) se as duplas conseguiram imprimir marcas de individualidade nas resenhas.

A nossa análise foi feita levando em consideração os dados processuais da dupla de Ciência da Computação e Letras Vernáculas concomitantemente, pois, dessa maneira, pudemos comparar os conhecimentos e as estratégias de cada dupla, mostrando o que foi diferente e buscando problematizar essas diferenças.

Vejamos, então, como M. e M.L. (dupla 1) e D. e G. (dupla 2) constroem uma resenha acadêmica conjuntamente.

Observemos, primeiramente, a versão final da resenha que M. e M.L., dupla de Ciência da Computação, produziram:

O curta metragem, Vida Maria, ganhador do 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, trata-se de uma animação, produzida por VIACG, em que, com tons quentes e marcantes, retrata a triste realidade das Marias do sertão brasileiro.

Esta animação, que com seus aproximados 9 minutos, descreve a vida de Maria José, protagonista da história, que ainda quando criança, demonstra interesse pelos estudos e, devido a

falta de esclarecimento da mãe, é obrigada a se submeter aos duros trabalhos rurais e domésticos para assim, garantir a sua, e a sobrevivência de sua família.

Maria é o símbolo de uma sociedade oprimida pelo Estado, que, devido ao seu desprovido grau econômico, crítico e cultural, tem por consequência, uma frustração e uma acomodação incapaz de dar novos rumos à história social.

Com brilhante clareza de expressão, Márcio Ramos, roteirista do curta, proporciona ao espectador, uma profunda e analítica reflexão, através do interminável ciclo das Maria.

Com quatro parágrafos, o texto de M. e M.L. foi produzido em duas horas e dezessete minutos.

Agora, vamos ver o texto produzido por D. e G., dupla de Letras Vernáculas:

“Vida Maria” é um curta-metragem de aproximadamente oito minutos produzido por Márcio Ramos e Hérlon Robson, autor da trilha sonora. O vídeo aborda de forma caricatural a vida de várias Marias que vivem a triste realidade do sertão brasileiro e de como, mesmo ao passar das gerações, tudo se repete e nada muda.

A história do curta centraliza-se na personagem Maria José, que, quando criança, está aprendendo a desenhar as primeiras letras do seu nome. Repreendida brutalmente pela mãe- que também se chama Maria- Maria José se configura enquanto uma personagem que reflete a realidade do sertão. Uma triste realidade marcada pelo duro trabalho da roça.

Os personagens secundários da história não apresentaram deter conhecimento de uma cultura letrada, enxergando o hábito da escrita como desnecessário. Em uma das poucas falas do vídeo, a mãe de Maria José deixa explícito que ela “fica aí fazendo nada” enquanto rabiscava em seu caderno. O tempo vai passando e Maria José cresce, casa-se, tem filhos continua seu trabalho na roça, não voltando a ter nenhum outro contato com a escrita.

Outro aspecto importante a ser ressaltado, diz respeito à composição da trilha sonora do vídeo. Hérlon Robson utiliza de recursos musicais para ressaltar a triste realidade da “Vida Maria”, em acordes melódicos de um violoncelo, cujas batidas parecem embalar um lamento pela vida sofrida.

O vídeo “Vida Maria” é indicado tanto aos profissionais da educação, mais precisamente àqueles que lidam com alfabetização, quanto ao público em geral, por se tratar de uma temática recorrente: a questão do aprendizado da escrita e a possibilidade de mudança de vida que ele, eventualmente, traria.

D e G. escreveram um texto com cinco parágrafos, em aproximadamente uma hora e trinta e sete minutos. Em comparação com a dupla de Ciência da Computação, os estudantes de Letras Vernáculas escreveram um texto maior, em quarenta minutos a menos.

Inicialmente, vamos observar as primeiras falas das duas duplas, assim que se depararam com a proposta de produção textual que lhes fora apresentada:

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
43s M.: Ah, eu gostei do filme. Foi bonitinho. Meio triste, mas é bonitinho. Eu num sei se você reparou, no início dizia que era do... ganhou alguma coisa, algum prêmio no Ceará. Num sei se você viu. Logo no início do filme.	07s G.: Que você escreve mesmo, né? D.: Ué, você que sabe. (Pausa). G.: Primeira coisa... Primeira coisa, você já fez resenha alguma vez?

M.L.: Hunrum. Hunrum. Então... O que que a gente vai fazer? M.: Bom, primeiro a gente tem que... Como a gente é de computação, primeiro a gente tem que analisar a arte gráfica, (risos). M.L.: Deus me livre. Não. (Risos). Quéta moça. Se não, a gente vai estragar o enredo. M.: (Risos) Tô brincando. M.L.: É... Também a gente pode falar dessa parte. M.: É. Porque é uma animação, né? M.L.: A gente fala da qualidade e tal. (Pausa). M.L.: Mas, e aí? Faz ideia? M.: Bom, primeiro vamo começar... (Pausa) [Deixa eu colocar aqui...]. Num sei... A gente primeiro fala o quê? Que ganhou o prêmio... Cadê? (Reproduzem o vídeo). M.: Oi... 3º Prêmio do Ceará de Cinema e Vídeo. Tem que falar um pouco sobre a obra primeiro, né? Obra... (Pausa). M.: Ganhador do 3º prêmio... M.L.: Num apaga nada não. M.: Hunrum... E quem disse que eu vou apagar? M.L.: Tá aqui o nome da obra... Ganhou um prêmio...	D.: Eu já. G.: Cê... Cê gosta de começar como? D.: Bom, todo texto que eu vou fazer, eu faço um esqueminha do que que eu vou abordar no texto. G.: Hum... D.: Independente se é resenha, se é... qualquer coisa. G.: Então faz seu esquema aqui, do jeito que você faria um esquema, e eu faço mais ou menos o meu. E aí a gente junta. D.: Junta... G.: Junta os dois e faz. Ó... (Pausa). D.: Certo. Primeiro fazer... Fazer o que? É falar sobre o filme, né? G.: Não, faz seu esquema primeiro... (Pausa) Eu já começo de outra forma. D.: É? G.: É. (Pausa). G.: Faz o esquema aí, escreve aí como você começa. D.: Como assim? G.: Vai fazer escrito? D.: É. G.: Então põe aí. D.: Então... G.: Pode por. D.: (Risos). (Pausa). G.: Independente do, do tipo do texto, você faz assim, é? D.: Independente. Eu planejo o texto, como vai, como vai ser o texto. G.: Ah, entendi. D.: Entendeu? O corpo do texto. Depois eu vou... G.: Cê não tem assim, mais ou menos esquematizado na cabeça por gênero não? Por exemplo, artigo, aí, cê já sabe como vai começar. D.: Ah, isso é manual da escrita. G.: Ah, então tá bom. D.: Entendeu? Cê faz como? G.: Ué, já tá na minha cabeça aqui, que que é uma resenha, como se configura, por onde vou começar, como é que tá o meio, depois o fim... Assim. D.: Hum. G.: Sim. D.: Pois é.
---	---

A nossa primeira impressão, nesse momento, é de que a dupla de Ciência da Computação terá mais facilidade para entrar em acordo sobre as ideias apresentadas que a dupla de Letras Vernáculas, que, já no início, tem um conflito gerado: D. utiliza como estratégia de

planejamento textual um esquema escrito; G., por sua vez, realiza o seu planejamento mentalmente. Além disso, diferenças entre as duplas já podem ser percebidas: enquanto M. e M.L. começam a produção comentando a respeito do curta-metragem “Vida Maria”, fazendo surgir ideias imediatamente, D. e G. discutem (e divergem) sobre estratégias de planejamento textual.

Sobre o diálogo da dupla 1, vemos que os escreventes refletem sobre o curta-metragem: observam que ele ganhou um prêmio, levantam, descartam e retomam a possibilidade de falarem sobre a arte gráfica do vídeo, já que são estudantes de Ciências da Computação, pensam em mencionar que a obra ganhou um prêmio e, por fim, questionam como devem começar seu texto, afirmando que a primeira coisa a se fazer é falar um pouco sobre a obra. Foram três as principais ideias formuladas nesse momento: (i) falar sobre a arte gráfica do vídeo; (ii) começar o texto falando sobre a obra; (iii) dizer que o curta-metragem ganhou um prêmio. Todas essas ideias foram pensadas por M. e aceitas por M.L., embora, logo após sugerir que escrevam sobre a arte gráfica, afirma estar brincando, e é M.L. quem demonstra como esse aspecto pode ser utilizado. Para nós, a influência de M. sobre M.L. é clara nesse momento, todavia ainda é cedo para dizer que M. irá sobressair. Apenas ao final da nossa análise conseguiremos chegar a uma conclusão a esse respeito. Ainda, levando em consideração o modelo de processamento da escrita que elaboramos, a partir de Flower e Hayes (1980; 1981), podemos dizer que a primeira coisa que os estudantes fazem é gerar ideias, mobilizando conhecimentos arquivados na memória.

Em relação à dupla 2, observamos que D. planeja o texto utilizando um esquema escrito, enquanto G. parece fazer esse planejamento mentalmente. Todavia, essa diferença de estratégias gerou divergência, pois, com o esquema mental, G. poderia ir direto para a produção textual; já D., antes de começar a escrever o texto propriamente dito, teria que elaborar um esquema prévio. Vale chamar a atenção para o fato de a dupla de Ciência da Computação não fazer um planejamento escrito e, assim, se põe a escrever a resenha imediatamente.

Durante a entrevista que fizemos posteriormente com os estudantes, D. nos explicou como eles resolveram esse conflito:

D: Nesse sentido, G. não entendeu como eu queria fazer. Então, assim, a gente montou um esquema e aí, depois, acabou montando o mesmo esquema de forma amplificada, e deu no mesmo, vai ficar uma resenha do mesmo jeito. O que vai mudar o meu esquema de planejamento textual é o gênero... Independente...

O estudante ainda acrescenta:

D: Na verdade, a gente não tentou fazer cada um o seu esquema. Ele me perguntou se eu conhecia, se eu já tinha feito o gênero resenha. Aí, a gente começou elaborar o texto, abordando os aspectos né? Eu coloquei assim: A gente vai falar disso, vai falar disso, vai falar disso, e aí, no decorrer da conversa, ele reaproveitou esse esquema incorporando outros elementos. Quer dizer, ampliando os elementos né? Então, ficou um esquema...

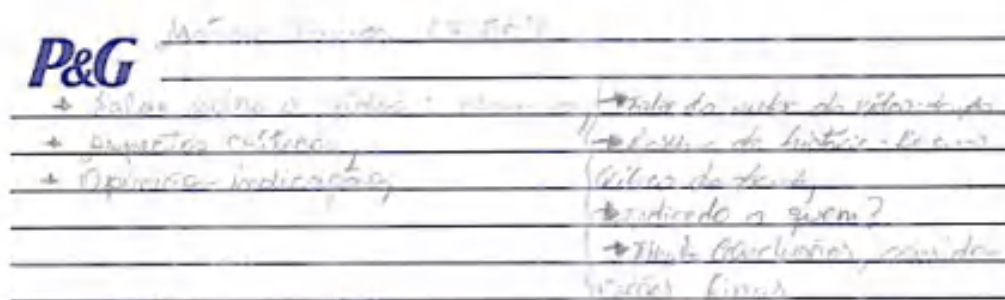
A partir dos dados processuais acima, podemos constatar que, nesse momento da produção textual, D. conseguiu influenciar G., na medida em que não abriu mão de fazer um esquema escrito, o que acabou refletindo nas escolhas de G., que “reaproveitou esse esquema incorporando outros elementos”.

Até o momento, podemos dizer que é bastante perceptível a alternância dos sujeitos do discurso nos dois diálogos que apresentamos, pois um falante termina seu enunciado e passa a palavra ao outro ou dá lugar à sua compreensão ativamente responsiva, nos moldes de Bakhtin (2011a). Sobre o diálogo entre D. e G., ainda podemos acrescentar que vimos não apenas um intenso diálogo entre os interlocutores, mas, também, um diálogo entre discursos. É bem verdade que, ao produzir um discurso, o indivíduo sempre leva em conta outros discursos que se relacionam entre si, mas, nesse caso em específico, essa relação fica bastante clara quando percebemos que o texto final foi produzido, primeiramente, a partir do curta-metragem, e, segundo, a partir do esquema que elaboraram. É possível afirmar que a relação falante-ouvinte, eu-outro está funcionando da maneira como os postulados bakhtinianos sugerem.

Ainda tratando desse momento da produção textual, voltemos a falar sobre as estratégias de planejamento dos sujeitos.

Como vimos, D. e G. fazem um planejamento prévio do que iriam escrever, em forma de esquema escrito, o que nos fornece um documento de processo a mais para investigar. Vamos rever o que os escreventes elaboraram (Figura 8). Aqui, dividimos a imagem em duas partes, pois, como poderemos observar, o próprio documento nos sugere essa divisão.

Figura 8 – Primeira parte do esquema elaborado pela dupla de Letras Vernáculas



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Como podemos observar, D. e G. retomam o que foi apresentado na primeira parte do esquema, organizando e acrescentando informações às ideias iniciais. Com base em nosso modelo de processamento de escrita, podemos dizer que, na primeira parte do esquema, os escreventes geram as ideias e, na segunda parte, eles as organizam. Analisemos a transcrição dessa parte:

Vida Maria=

- Márcio Ramo= um filme de / trilha sonora original= Hérion Robson
- A questão da escrita= as pessoas de forma geral, não detém cultura letrada, enxergam o hábito de escrever como, não dão importância, não reconhecem o valor “Fica aí fazendo nada”
- Tema do vídeo= o vídeo trata de quê? Metodologia do Ensino Fundamental= Alfabetização
- Maria José= personagem principal, a história se passa em torno dela. Não há diálogos. Representação imagética. Reflete uma realidade específica= do sertão. A trilha sonora do vídeo apresenta características de lamentos, da triste vida nordestina= “o lugar comum”
- Indicado aos profissionais da educação, mais precisamente os profissionais que atuam na área de alfabetização e ao público em geral.
- Considerações finais.

Conforme poderemos perceber adiante, essa parte do esquema foi elaborada na medida que os estudantes discutiam a respeito do curta-metragem e da estrutura da resenha.

Na entrevista, D. nos explicou a razão de fazer um planejamento escrito. Vejamos:

D: Eu, eu gosto de fazer um esquemazinho de como vai ser o meu texto, como vai se estruturar o meu texto. Aí, depois das leituras, depois da revisão, no caso, de assistir ao vídeo né? Aí, eu vou só preenchendo os espaços, e aí, de acordo vai ficando bom ou não, eu vou mudando esse esquema. Então, assim, de início eu gosto de fazer estruturado, como que vai compor o meu texto.

Vale lembrar que, segundo Koch (2013), enquanto planejam o texto, os interlocutores imaginam o plano geral dele, e é esse plano que determina a organização geral do texto. Como vemos, nos dados apresentados, é exatamente isso que D. e G. fazem: elaboram o plano geral do texto, através de esquemas escritos, levando em consideração os fatores já mencionados, e

relacionando-os de acordo com as suas necessidades e objetivos. Todavia, é importante salientar que a idealização do plano geral do texto não se trata, necessariamente, de um planejamento escrito. Lembremos que Flower e Hayes (1981) afirmam que o processo de planejamento pode ser realizado como um código visual ou perceptivo, que o escritor deverá transformar em palavras. M. e M.L., por exemplo, planejam partes do seu texto a partir das ideias que vão sendo geradas, sem a necessidade de escreverem um planejamento.

Queremos, ainda, destacar uma fala do excerto do diálogo da dupla 2, dita por G.: “Ué, já tá na minha cabeça aqui, que que é uma resenha, como se configura, por onde vou começar, como é que tá o meio, depois o fim... Assim.”. Conforme vimos em Koch (2013), os conhecimentos linguístico, de mundo e interacional são os grandes sistemas que contribuem para o processamento textual. Desses, destacamos aqui o conhecimento de mundo, que, de acordo com Koch e Travaglia (2014), é armazenado na memória de longo prazo em modelos cognitivos como os *frames*, os esquemas, os *scripts* e os esquemas textuais. A fala de G. demonstra a mobilização de esquemas textuais, ou, mais especificamente, o esquema retórico da resenha acadêmica. No diálogo da dupla 1 também é possível observar a mobilização desses esquemas, quando M. afirma que se deve começar a resenha falando sobre a obra.

No momento seguinte, as duplas discutem sobre como devem iniciar uma resenha:

Ciência da computação	Letras Vernáculas
3m41s M.: Como a gente começa? Explicando a obra primeiro? M.L.: É. Qual é o nome do autor? M.: Nome do autor... Começa do autor? M.L.: Não, só quero saber... (...) M.: ...esperar carregar de novo o vídeo... pra achar o nome do autor. M.L.: Mas aí num vai mostrar, não. Só se dar play nessa bagaça. M.: Deixa eu por no mudo pra num atrapalhar. Primeiro a gente vai continuar falando o que? Escrevendo o resumo, e descrevendo a obra... descrevendo... dando nossa opinião de acordo a... o resumo, né? 6m20s M.L.: Então, vamo lá. Como é que a gente começa? M.: Identificando a obra. O filme... Isso é um filme? M.L.: Nãaaoo... M.: A animação né? A animação?	2m30s D: Certo? E se é resenha, ela quer uma resenha crítica, então tem que ter uma opinião. G: É. D.: Então são os aspectos... G.: Existentes, né? D.: Ao abordar. G.: Deixa colocar. (Pausa) Oh, primeiro eu gosto de falar do autor (...), do autor do vídeo. D.: Cê conhece o quer mais de Márcio Ramos? G.: Nada. D.: Esse é o problema. G.: Por isso... Por isso que eu queria pesquisar, mas assim... D.: Esse é o problema. G.: Você já começa falando do... Do autor, quem é o autor do vídeo. D.: Aqui, a gente pode conseguir algumas informações na... G.: Pois é. D.: Na parte final do vídeo. G.: Na parte técnica. D.: É. G.: Da produção, né? Tipo assim, fazer um

M.L.: O curta. Fica melhor assim, mais imponente. (Risos) Começa com o curta? M.: Botar só o nome curta? M.L.: Não, pô... (...). M.: Pode colocar o curta, o nome... M.L.: O curta-metragem... 8m45s M.L.: Aí vai falar aqui o nome da galera que produziu. M.: Precisa disso? M.L.: Ah! M.: Produzido pelo Trio Filmes? M.L.: Sei lá. M.: (...) que a pessoa tem que dar informações sobre a obra, de qualquer forma, então... M.L.: É. M.: Produzido pelo Trio Filmes. Será? M.L.: Foi o nome que eu achei ali. 16m18s M.: Na introdução. O que que se faz na introdução de resenha? M.L.: Fala sobre a obra M.: Sobre os autores da obra... Identifica a obra... M.L.: Sim...	parágrafo, o vídeo tal, tal, tal, é de autoria de fulano... D.: Hunrum. G.: Com cicrano tal, tal, tal. D.: Quantos minutos, eu anotei aqui. G.: É. Quantos minutos, é. Depois... É mais ou menos o que você tá fazendo aqui. D.: Pois é. G.: Aí eu começo fa, fazer um resumo da história, falar da... Tipo aqui, por exemplo, falar do autor do vídeo, aí o tempo, né? D.: Hunrum. G.: O tipo de... De vídeo que é, curta-metragem, longa-metragem. D.: Hunrum, e... G.: Características... Características técnicas. D.: E por que esse vídeo, para que esse vídeo, qual é a temática dele, né?
--	--

Como podemos perceber, tanto M. e M.L. quanto D. e G. apontam aspectos a respeito da estrutura da resenha acadêmica que são compatíveis com a descrição esquemática da organização retórica das resenhas, proposta por Motta-Roth (1995): os estudantes afirmam que, no início da resenha, eles precisam apresentar a obra, mostrando, de maneira crítica, a sua temática geral e as suas características, além de falar sobre quem a produziu, em outras palavras, os escreventes dizem que é preciso definir o tópico geral da obra e informar sobre o autor, duas *sub-functions* que fazem parte do *move* “introduzir a obra”. Além disso, as duplas mencionam a necessidade de dar uma opinião. Lembremos que, segundo Lima-Silva (2009), na produção de uma resenha, é preciso articular descrição e posicionamento. Nas falas acima, vemos que os nossos sujeitos demonstram conhecer essa especificidade do gênero e se preocupam com onde e como colocar os seus elementos típicos, buscando obedecer a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo da resenha.

Cabe acrescentar que, nos trechos apresentados, não percebemos a presença de qualquer conflito: as ideias são geradas pelos dois componentes de cada dupla e a produção conjunta segue com tranquilidade nos dois casos. Todavia, um pouco adiante, enquanto ainda discutem

sobre a maneira como deveriam começar o texto, há uma conversa entre os componentes da dupla de Letras Vernáculas que nos dá indícios de que um deles irá sobressair. Vejamos:

5m36s

G.: Que também, sabe como eu gosto de fazer, D.? Eu gosto de... De mudar, assim, o primeiro parágrafo, por exemplo, não começar, o vídeo... É... É... Esses... Esses inícios assim de texto que todo mundo faz.

D.: Clichês, né?

G.: Que todo mundo fala. Clichês. O vídeo tal, tal, por exemplo, você colocou que Márcio Ramos... Márcio Ramos em seu curta metragem tal, tal, tal, entendeu?

D.: Hunrum.

G.: De cerca de oito minutos...

D.: Você quer começar como?

G.: Não. Você concorda com o que eu disse?

D: Pra mim, tanto faz.

G: Então, nesse primeiro parágrafo, que seria a introdução, a gente pode falar... Márcio Ramos... Quem é o outro... O que tem o... Márcio Ramos como diretor...

No diálogo apresentado acima, uma afirmação em específico chama a nossa atenção. Ao ser questionado por G. se concorda ou não em fazer o início do texto de maneira diferente, fugindo aos clichês, D. responde: “Pra mim, tanto faz”. Essa afirmação nos dá pistas de que G. está se sobressaindo em relação a D. na produção escrita, pois, ao dizer “tanto faz”, D. dá a entender que não fazia diferença para ele começar ou não o texto com o que G. chama de clichês. Dessa forma, aparentemente, G. acaba dominando esse momento da produção. Porém, vale destacar a última fala de G., a qual colocamos propositalmente ao selecionar este fragmento, a fim de ilustrar que o posicionamento indiferente de D. fez com que a dupla acabasse seguindo pelo caminho tradicional. Lembremos que Bakhtin (2011a) afirma que o falante aguarda uma ativa compreensão responsiva, e o ouvinte, ao compreender o discurso, ocupa uma ativa posição responsiva, concordando ou discordando, completando, reformulando etc. Todavia, nesse momento, percebemos que faltou uma ativa posição responsiva por parte de D. ao responder apenas “Pra mim, tanto faz” para a ideia do seu colega de iniciar o texto de maneira diferenciada. Dessa forma, G. preferiu não seguir adiante com sua sugestão.

Nesse ponto, voltamos a afirmação que fizemos acima de que, aparentemente, G. estaria dominando este momento da produção, pois a impressão que temos é que, já que para D. não faria diferença a maneira como o texto seria iniciado, G. aproveitaria para colocar a sua ideia no texto. Todavia, se observarmos o texto pronto, verificamos que este começa da forma nomeada por G. de clichê.

Vejamos outro momento da produção, em que as duplas fazem uma interpretação do curta-metragem, refletindo sobre aspectos sociais reais.

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
2m37s M.L.: Tá aqui o nome da obra... Ganhou um prêmio... M.: Qual é o nome do projeto? (Lendo) Este projeto é apoiado pela Lei Estadual de Incentivo à Cultura do Governo do Ceará... Poxa, que massa que o governo do Ceará propõe! M.L.: É como se falasse pra galera estudar, né véi? Mas, tipo assim, mostrando o... Comé que eu posso dizer? A realidade. M.: Hunrum. M.L.: Como se falasse assim, que a galera tem um interesse em estudar, mas por conta das circunstâncias que eles tão vivendo aí acaba mudando o interesse: O interesse sai de estudo pra sobrevivência. M.: O que, de uma certa, forma é até ignorância... M.L.: Anram. M.: ...por parte do... M.L.: É. M.: ...dos pais, no caso. Ele viveu aquilo e aí tá reproduzindo, ao invés de tentar fazer diferente. 35m27s M.L.: Que, aí, era assim... Eu lembro da galera da roça que eu conheço, que o máximo delas é o que? É até o 3º ano do ensino médio. Aí pergunta “Que que você vai fazer quando terminar?” “Não, eu vou cuidar da roça, eu vou casar”. Só tem isso na cabeça. M.: É. Não tem compromisso. M.L.: Trata isso como uma solução. M.: Hum... “Você quer fazer o que quando crescer?” “Casar, ter filho”.	8m04s D.: Hunrum. Esse filme me faz alusão a um livro, agora não consigo lembrar de quem. G.: Hum. D.: Trabalhei na disciplina de Z., de Metodologia, justamente essa questão aí da escrita, né? G.: Sim, o que da escrita? Fala aí para mim... D.: Por... G.: Pra eu anotar aqui. D.: Éee... Que pra pessoas que não tem já essa cultura letrada, é... Escrever, ler, escrever, é perda de tempo, né? Vai mais pros aspectos materiais da vida. G.: A questão da escrita... D.: Aspectos culturais. G.: Que cê fala dos personagens? Em relação aos personagens lá do vídeo? D.: Não, de forma geral. G.: As pessoas... (Deixa eu anotar aqui). D.: Porque o vídeo é uma caricatura do que acontece na vida real. G.: Hum. As pessoas de forma geral (...) que cê falou de repente. D.: Agora tá difícil. G.: Em relação a car... da escrita que não... não... depois que... não tem essa cultura letrada, né? (...). D.: De letras, dá importância de ler e saber ler e saber escrever, enxergam isso como alguma, alguma coisa superficial, que é supérflua, não é essencial a vida... G.: Hum... D.: Tanto que ela fala: “Fica aí fazendo nada”, e no final ela retoma a fala da mãe, fica fazendo nada. É... Os aspectos mais materiais... trabalhar, e aí você percebe, casa humilde, é... quase não chove... então é o que? É o Nordeste aí... né? Caatinga, sertão. G.: Hunrum. Não dão importância o hábito da escrita. D.: Não, não. Eles não reconhecem o valor. G.: O valor.

Nos excertos anteriores, as duas duplas comentam que o filme traduz uma realidade do nosso país: por questões econômicas, muitos acabam abandonando os estudos para trabalhar, deixando a leitura e a escrita em último plano.

Os estudantes seguem fazendo essa reflexão:

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
4m24s M.: O nome do negócio Vida Maria. M.L.: Já anotei já. É o mesmo nome que ta aqui em cima. M.: Ah, é. Vida de... E no final quando passa o... aquele tanto de Maria: Maria não sei quem, Maria não sei quem... M.L.: É, são as descendentes... M.: Ah, é, né? M.L.: Ai você entende que é a mesma história pra todo mundo... é sempre a mesma história. Porque se você for parar pra reparar a mãe de Maria José tava de preto também, ou seja, detrás dela tava rolando um, um enterro. M.: Foi? M.L.: Ó, repara pra você ver. M.: Eu num, num reparei isso não. (Reproduzem o vídeo). M.L.: Ó lá. M.: É, ta de preto. Mas num tinha gente aqui não, ó... na sala. M.L.: Mas perceba que, no final do vídeo, ela também está de preto. Ai depois você entende que ela tá botando a menina pra ir pra sala, bem assim, no início: “Você não vê que não é hora de tá fazendo isso?” M.: É verdade. (Pausa) É verdade. M.L.: Entendeu? (Pausa) Ou seja, enquanto tá todo mundo lá velando o corpo de alguém, sei lá, que é da vó dela, ela tem que ajudar nos serviços domésticos. M.: É, porque a cena é reproduzida igualzinha no final. M.L.: Hunrum. (Pausa). M.: É verdade. M.L.: Entendeu o que eu falei? M.: Hunrum. Entendi. E ela se acomodou com a vida que levava... M.L.: Hunrum. M.: Porque, por mais que a mãe dela pudesse ter obrigado ela a fazer isso, ela poderia ter feito diferente... M.L.: Poderia ter feito outra coisa. M.: Mas se acomodou. Casou com o... M.L.: Antoim (Risos).	12m36s G.: Cê não percebeu assim, que... que o autor... que o autor do... do vídeo quis mostrar que... Que eu penso que, assim, ele quis mostrar que as várias gerações de, das Marias, “Vida Maria”... a gente poderia pensar em vidas né? As várias gerações das Marias, elas... Não conseguiam... D.: Romper. G.: É, sair da... mudar a realidade, a questão da mudança da realidade. D.: Não rompe. G.: Por conta de não valorizarem a escrita. D.: Isso. 13m33s D.: Vida Maria, Vidas de Marias também, né? Se tivesse a preposição, aí a gente já enxergaria como um, como uma coisa, uma prática constante. Com todas as Marias, acontece a mesma coisa, Maria da Conceição... G.: É, só que a última lá é... D.: Maria de Lourdes. G.: A última é Lourdes, só não sei se é Maria de Lourdes, porque ela fala assim: “Lourdes”. D.: Chama de Lourdes, né? G.: É. D.: Aí vem Maria da Conceição, Maria de Fátima, Maria José, são várias Marias, né? “Vidas de Maria”. G.: Eu acredito que é Maria de Lourdes também, porque ela tá escrevendo aqui no começo do vídeo, oh. D.: Não, é depois, essa é Maria José. G.: Ah é. D.: Essa, já é no final. G.: Ah é, a filha de Maria José que é Lourdes. D.: É lá no final. G.: Ah é, então tá, Maria José. Então tá, personagem principal da história é Maria José. D.: Com certeza, porque vai centrar nela pra recontar todas as histórias. G.: Maria José...

Como vemos, os escreventes reforçam o que discutiram anteriormente, a partir da compreensão de que o filme mostra a história da rotina da personagem Maria José, uma menina que é obrigada a abandonar os estudos para cuidar dos afazeres domésticos e trabalhar na roça e, enquanto trabalha, ela cresce, casa, tem filhos e envelhece, como um ciclo que se repete na vida

das várias marias. M. e M.L. acreditam que isso acontece por acomodação; já D. e G. afirmam que é em virtude de não valorizarem a escrita.

Essas reflexões que os estudantes fazem durante a produção do texto são posicionamentos ideológicos construídos socialmente. Conforme discutimos no terceiro capítulo, a comunicação discursiva só se concretiza no contexto sócio-histórico real, o que implica um contexto ideológico real. Segundo Bakhtin/Volochinóv (2014), toda palavra é sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico, ou seja, toda palavra carrega uma carga de valores que expressam opiniões, choques e contradições da sociedade.

Outra questão que nos chama a atenção nos trechos dos diálogos apresentados é a plena concordância que ocorre entre os componentes das duplas: um compreende o discurso do outro, concorda e completa, em uma atitude ativamente responsiva.

Nas falas dos estudantes, surgem, ainda, observações interessantes a respeito do curtemetragem:

Ciências da Computação	Letras Vernáculas
1m05s M.: Bom, primeiro a gente tem que... Como a gente é de computação, primeiro a gente tem que analisar a arte gráfica, (risos). M.L.: Deus me livre. Não. (Risos). Quêta moça. Se não, a gente vai estragar o enredo. M.: (Risos) Tô brincando. M.L.: É... Também a gente pode falar dessa parte. M.: É. Porque é uma animação, né? M.L.: A gente fala da qualidade e tal. 17m36s M.L.: É. (Pausa) A gente joga umas características, fala tipo assim... Arranca esse aborda daí, e fala assim: com... A gente fala do gráfico, sei lá, algum a coisa do gráfico, do, do, do local do filme, não sei o que... M.: É, foi boa, essa foi boa... M.L.: Foi boa, num foi? Ihh, véi, ó! M.: Pronto, agora falar do local, cenário... M.L.: Do local, cenário, pra depois jogar a história. 26m29s M.L.: Ainda acho que tinha que falar das cores. M.: Sim, a gente fala das cores nesse mesmo parágrafo, mas aonde?	7m00s G.: Trilha sonora... É isso que eu tô querendo resgatar aqui, ó. (Pausa) O filme de Márcio Ramos, de trilha sonora... D.: Hérlon Robson. G.: Isso. Então assim, cê, cê percebe que isso já tá atrelado ao vídeo? D.: Hunrum. G.: Entendeu? (Pausa longa) G.: Hérlon Robson... Então já faz o gancho daqui, já a resenha, já parte daqui oh. D.: A importância... G.: Não, não... É esse, esse que entra agora, ó. D.: É importante... G.: As informações técnicas. D.: Entender... G.: As informações que tão subindo, mas esses dois nomes pra mim são os centrais da... do vídeo, entendeu? D.: Eu entendi. G.: É como se fosse, com a parceria dele, dessas duas pessoas, Márcio Ramos... D.: É importante a gente caracterizar também... G.: (Hérlon Robson) D.: Por que da trilha sonora? É tanto que ele destacou aí, né? G.: É justamente. Então a trilha sonora, a trilha sonora... O que que é o vídeo? É a imagem e som.

Nas falas apresentadas, podemos perceber que os estudantes identificam aspectos do vídeo que chamam a atenção: M. e M.L comentam a arte gráfica e D. e G. destacam a trilha sonora. Fizemos perguntas a esse respeito, e as respostas dos estudantes nos mostram que as observações dos escreventes foram feitas a partir do conhecimento de mundo, armazenado na memória de longo prazo, que, como destacam Koch e Travaglia (2014), “desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência” (KOCH; TRAVAGLIA, 2013, p. 72). Vejamos:

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
M.: Eu trabalho, eu trabalho com isso aqui, então, eu trabalho analisando designer de sites, então, a gente analisa cor, a gente coloca fundo azul na tela, porque ele, como se fosse, como se saísse mais luz, então, pro olho ficar mais agradável. Eu estudo isso, eu trabalho com isso, então, quando a gente vai analisar a gente percebe que os tons eram mais escuros, aí a gente fez a observação. M.L.: Só que eu tinha esquecido, porque eu sou quem mexe com esses negócios de desenho, e aí, eu tinha esquecido que a palavra era quente, que as cores quentes são aquelas cores que, por exemplo, laranja, vermelho, e visualmente essas cores colocadas no desenhos, elas transmitem à pessoa um ar de quente, de, de, de sertão, de pobreza. Éee... Dá essa visão, então, a gente queria passar isso também pra o leitor.	G: Bom, a questão de trilha sonora de filmes, ela é, geralmente, tem um profissional responsável para compor a trilha sonora né? Como eu disse. Então, assim, é, os tons né? A música tem tons tristes, alegres e tal, então, não entendo de música, não sou especialista, mas, assim, determinadas batidas, vamos supor, com jazz, o jazz tem uma batida, então, não é um lamento, é uma coisa mais, não sei caracterizar bem aquela, mas, então, assim, percebe, pela batida da música que tem determinados tons, então, existem determinados tons para determinados tipos de filmes, para determinados temas.

Como vemos, M. e M.L destacam os aspectos gráficos do curta-metragem, levando em consideração conhecimentos específicos adquiridos em suas experiências pessoais com o estudo e o trabalho com computação gráfica e design; D. e G., por sua vez, apontam a trilha sonora a partir de conhecimentos mais gerais, adquiridos na experiência diária; além disso, vale salientar que G., enquanto cursava a graduação, participou de cursos e projetos de extensão que tratavam de objetos cinematográficos, fotográficos e midiáticos e, por essa razão, ele estabelece a relação imagem-som logo no início da produção. Durante a entrevista, o estudante nos fala um pouco dessa relação:

G.: Eu lembro até eu, a gente pensou assim... Eu falei assim do Glauber Rocha né? Pra Glauber Rocha cinema é imagem e som, então, eu fiquei pensando assim com D., eu falei: “Pô, D., talvez, Márcio Ramos ou José Ramos seja o responsável pelas imagens e o outro pelo som, e aí... Isso que é o cinema, que é o vídeo.

A partir da fala de G., podemos perceber que ele possui algum conhecimento sobre cinema armazenado na sua memória de longo prazo. O estudante chega a mencionar Glauber Rocha, um dos mais importantes cineastas brasileiros. Dessa forma, podemos dizer que a proposta de escrever uma resenha de um produto filmico mobilizou esse conhecimento e, dessa mobilização, surgiu a ideia de comentar a respeito da trilha sonora do vídeo.

Lembremos que, segundo Koch e Travaglia (2014), o conhecimento de mundo é adquirido na medida em que tomamos contato com o mundo e experienciamos uma série de fatos. Assim, adquirimos conhecimentos gerais sobre o mundo e conhecimentos relacionados a vivências pessoais e eventos situados em tempo e espaço específicos. A partir dos postulados dos autores, é possível afirmar que os estudantes mobilizaram *frames* e *scripts*, relacionando os elementos “arte gráfica” e “trilha sonora” às cenas da experiência humana.

Ainda no âmbito do conhecimento de mundo, chamamos a atenção para os conhecimentos relativos à área de atuação dos sujeitos e sua influência na elaboração textual. Conforme pudemos observar, os aspectos gráficos de “Vida Maria” vêm à tona devido ao fato de M. e M.L. manterem uma relação direta com computação gráfica e design, uma vez que são estudantes de Ciência da Computação e trabalharem um com desenho especificamente e outro com análise de designer de *sites*. Já na primeira fala da dupla, esse aspecto é mencionando, quando M. fala, em tom de brincadeira, sobre a possibilidade de caracterizar o vídeo quanto à arte gráfica, já que “a gente é de computação”. Dessa forma, perguntamos: a área de atuação dos escreventes interfere na elaboração de uma resenha? De acordo com as falas da dupla, tanto no momento da elaboração textual, quanto na entrevista, é possível afirmar que sim. Sobre isso, Motta-Roth e Hendges (2010b) salientam que certos aspectos de uma obra resenhada podem ser lembrados em determinadas áreas e, em outras, ignoradas: o que tem relevância para uma pode não ter para outra. Como veremos, nos dados a seguir, a dupla de Letras Vernáculas também destacou aspectos relativos à sua área de atuação.

Letras Vernáculas	
Elaboração do texto	Entrevista
10m25s G.: Então este vídeo trata de que? Da questão da escrita, de como as pessoas de forma geral, que não detêm a cultura letrada enxergam o hábito de escrever, não dão importância, não reconhecem o valor. 11m26s D.: É. A temática (Pausa)... Processo de escrita, né? Alfabetização.	G: (...) A questão de, da escrita, da... Eu vejo (...) da alfabetização, desse pouco contato que a personagem do vídeo, as personagens que não aparecem, mas que a gente pode inferir que também não mantiveram contato com a escrita, então... Eu não sei se é porque eu sempre associo essa questão do que o vídeo pode trazer, o que o vídeo... Eu vejo a educação como uma base mesmo né? Que a educação transforma, pode transformar... Então, eu sempre via isso, via lá a

12m04s G.: Por que você associou isso a disciplina? D.: Porque a disciplina é de Metodologia. Metodologia de que? Do ensino fundamental. Onde você vai aprender alfa... Éee... As práticas, né? De alfabetização. G.: Do ensino fundamental... Metodologia do ensino fundamental. D.: Tem um livro sobre ele, mas eu não consigo lembrar o autor, não consigo lembrar o autor. G.: Alfabetização. Cê acha que tem a ver com alfabetização né? D.: Com certeza. 19m55s G.: É porque assim, porque eu também já tinha assistido ao filme, a esse vídeo na disciplina da educação. Então, eu acho que é pra esse, pra esse tipo de gente. O vídeo foi feito pra perceber que a, a realidade do, da educação da, da alfabetização pode mudar a realidade das pessoas.	personagem tentando escrever, como a educação é uma espécie de possibilidade de mudança da vida. Então, pra mim, a educação ali era o tema do, do vídeo. Pra mim, o carro chefe, também, do vídeo foi essa questão da educação. Pesquisador: Vocês acham que essa história ainda ocorre com frequência em nosso país? D: Infelizmente. G: Acontece. Com certeza. D: Infelizmente. Pesquisador: Muito... Se repetindo esse ciclo. G: Esse ciclo vai se repetindo. Por isso que eu falei da questão da educação que eu achei que era mais importante... Que é um ciclo que a gente percebe que tá acontecendo, que continua né? Então, não tem expectativa de mudança né? Eu acho que o vídeo quis mostrar isso: como mudar essa realidade né? Brasileira...
---	---

Os estudantes de Letras Vernáculas trazem à tona questões relativas à alfabetização e letramento, que, como sabemos, são amplamente discutidas em diversas disciplinas dos cursos de Letras em geral.

No capítulo 2, vimos que, de acordo com Soares (2004), a alfabetização é o processo de aquisição do sistema convencional da escrita, enquanto o letramento é o desenvolvimento do uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Para D. e G., na zona rural, diante da vida de pobreza que levam, muitas pessoas, assim como a personagem principal do filme, veem as atividades de ler e escrever como supérfluas e desnecessárias, o que mais do que um problema de alfabetização seria falta de uma “cultura letrada”.

Voltemos a tratar a respeito das reflexões sobre a arte gráfica do curta-metragem, feitas por M. e M.L, e da trilha sonora, feitas por D. e G., uma vez cada dupla discute como encaixar os aspectos que observaram no texto.

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
18m55s M.L.: Trata-se de uma animação... M.: De uma animação... M.L.: Que com seus gráficos... M.: E cores. M.L.: Fortes, transmitem... M.: Cores escuras, fortes.	9m48s D.: Isso. E também tem a questão da trilha sonora, isso... G.: Pera aí, pera aí, deixa eu... D: Isso é um peso. 15m50s

M.L.: Mas aí, é como se fosse cores fortes...

M.: (...) Como é que é? Nubladas, não.

M.L.: Não, pô, são cores fortes...

M.: São cores tristes.

M.L.: São cores fortes

M.: Não, mas o amarelo...

M.L.: Cores fortes indicam seca.

M.: Mas num é, o nome não é forte não, né?

M.L.: (...).

M.: É, tipo, cor... Cor escura, não. Cor... Noturna, cor marrom, amarronzada.

M.L.: São cores fortes.

M.: É? Certeza?

M.L.: Cores fortes.

M.: Lembrou...

M.L.: Cores fortes, de tons avermelhados.

M.: Lembrou Vidas Secas de José de Alencar.

M.L.: Que, que José de Alencar, vê?! É Graciliano Ramos.

20m28s

M.: Eu acho que é com cores fortes. Cores escuras? Tons escuros?

M.L.: Tons fica mais, assim, imponente, né?

26m59s

M.: Produzido por Trio Filmes, trata-se de uma animação... (Pausa) Humm... Trata-se de uma animação... Ó, vou escrever e aí, a gente muda depois. Trata-se de uma animação... A gente deveria ter colocado ao contrário, ó: Não sei o que, trata-se de uma animação, produzida pela Trio Filmes, em que não sei o que, não sei o que, não sei o que...

M.L.: Joga aí. Às vezes, às vezes funciona.

M.: Vamo trocar, inverter a ordem aqui. Trata-se de uma animação, produzida vem aqui... Produzida por Trio Filmes vem depois. Isso aqui vem aqui. Esse produzido por vem pra cá. (Pausa) Hum... Cadê? Aqui, ó: O curta-metragem Vida Maria, ganhador do 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, trata-se de uma animação, produzida por... Oí, ficou legal... Que conta, é... Em que seus personagens, não... Em que o cenário...

M.L.: Como é que é o negócio aí?

M.: Inverter essa posição aqui, ó...

M.L.: Lê aí de novo.

M.: O curta-metragem Vida Maria, ganhador do 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, trata-se de uma animação, produzida pelo não sei o que, pelo Trio Filmes, em que...

M.L.: É, ficou massa, ficou massa. É porque, também, esse final aqui, a gente pensou agora a pouco.

D.: E outra coisa que você falou no início.

G.: Hum?

D.: Da de retomar é, a, os autores né? Que falam lá. O filme de Márcio Ramos, trilha sonora de Hérlon Robson.

G.: Hunrum.

D.: Né isso? É... É o tempo todo com essa nota de pesar, não é uma, uma, um som alegre.

G.: É um... No caso um lamento.

D.: É um enredo assim, um enredo não, porque é música né? Uma palavra aí.

G.: Ah, cê fala as, a sonoplastia.

D.: Isso. É uma, uma, um tom assim pesaroso, não é? Uma...

G.: Da música ou do vídeo em geral?

D.: Da música que associa ao vídeo, né? Porque não ia colocar uma música que tipo assim, uma...

G.: Então você tá falando que o aspecto da sonoplastia do vídeo tem características do, do... Vou botar trilha... (Escrevendo) A trilha sonora do vídeo apresenta características, é... De lamentos. Assim?

D.: Daquela vida triste nordestina, né? Você percebe isso em vários outros vídeos é, é... Não que seja essa música, mas esse tom.

17m58s

G.: Os autores do vídeo tal, a sonoplastia tal. Então... Aí, essas informações que eu tô anotando aqui, que cê tá falando da trilha sonora, já coloca lá quando for falar do...

D.: Transforma tudo isso em texto.

26m23s

G.: Então vamos chegar a um consenso. Então, (Lendo) o, o, o curta-metragem de Márcio Ramos e trilha sonora de Hérlon Robson, cerca de tantos minutos lá, lá, lá, lá. Aí aqui, quando for falar da trilha sonora, aí a gente fala... Já caracteriza a trilha sonora aqui? Como isso que você falou, de ser uma trilha sonora que apresenta uma característica de lamento, das... Que reflete a vida nordestina, esse lugar comum.

D.: A gente pode falar disso aí quando estiver falando do filme em si.

G.: Então, deixa pra falar do filme em si, né?

D.: É.

30m17s

G.: (Escrevendo) ...minutos, produzido por Márcio Ramos e que conta com a trilha sonora de Hérlon Robson, de Hérlon Robson... (Pausa) Entendeu?

D.: Ok.

31m05s M.: Com tons... Num é... Éee... Num é tom forte, ainda acho que é tom escuro. Com tons neutros, não, que num é neutro. Com tons... Que forte pra mim ainda é uma cor muito forte, e isso aí num é forte é ao contrário. M.L.: Como num é forte? M.: Ah, é cor escura. M.L.: Quente, cores quentes. M.: Não. Cores quentes é laranja, vermelho... M.L.: E essa cor aí é o que? M.: Isso aqui? Marrom. M.L.: Laranja lá no chão, no terreiro. M.: Num é, é uma cor escura. M.L.: É quente. Cores quentes, pra dar sofrimento. M.: É. Tá, faz sentido. (Voltam a ver o vídeo) M.L.: Ainda quer discutir com a pessoa que desenha, né? É duro viu! M.: Desculpa, foi mal.	52m09s D.: Outro ponto importante a ser abordado, em relação o vídeo, a esse vídeo, é o aspecto característico da trilha sonora. G.: (Lendo) Outro aspecto importante a ser ressaltado, diz respeito a composição da trilha sonora do vídeo. 53m22s G.: (Escrevendo) Robson... (Lendo) Aspecto importante a ser ressaltado, diz respeito a composição da trilha sonora. Hérlon Robson utiliza de recursos... D.: Não tem recurso nenhum, a não ser os instrumentos aí. 55m54s G.: (Lendo) Outro aspecto importante a ser ressaltado, diz respeito a composição da trilha sonora do vídeo. Hérlon Robson utiliza de recursos próprios para ressaltar a triste realidade nordestina. Em acordes melódiosos de um violão, cujas batidas parecem embalar um lamento pela vida sofrida. D.: Ok, mas... 56m26s D.: Recursos próprios? G.: Recursos o que, então recursos o que? Musicais.
---	---

Antes de refletirmos sobre os dados acima, vamos relembrar: na dupla de Ciências da Computação, a primeira pessoa a sugerir que a arte gráfica do curta-metragem fosse mencionada no texto foi M., que teve sua ideia, inicialmente, refutada por M.L. e, logo em seguida, aceita e ampliada; na dupla de Letras Vernáculas, foi G. quem observou a relação imagem-som presente no filme e sugeriu que isso fosse colocado na resenha, ideia imediatamente aceita por D.

As falas que ora apresentamos mostram que, com as ideias aceitas, os sujeitos buscam recursos linguísticos para textualizá-las, e, para isso, recorrem aos conhecimentos armazenados na memória de longo prazo, sobretudo ao conhecimento linguístico, pois, enquanto redigem o texto, buscam organizar as ideias na superfície textual, procurando elementos coesivos adequados, fazendo a seleção lexical e expressiva adequada ao contexto. Conforme Franchi (1987), o sujeito faz opção por um recurso expressivo, em meio às várias possibilidades disponíveis, levando em consideração os critérios de relevância estabelecidos por ele próprio, de acordo com o contexto de produção do seu discurso. Esse trabalho com a linguagem

realizado pelos escreventes acontece, segundo Fiad (2013), de maneira mais consciente na escrita: todos os movimentos que o escritor de um texto faz em função do seu objetivo significam um trabalho que será mais ou menos consciente, mais ou menos elaborado, a depender dos recursos linguísticos disponíveis e dos conhecimentos que ele tem sobre a língua.

Podemos observar também que, nesses momentos de discussão, o diálogo entre a dupla 2 acontece sem a ocorrência de nenhum embate e há influências mútuas. Como vimos, a primeira pessoa a falar na trilha sonora do filme é G., afirmando que esse aspecto está atrelado ao vídeo, mas D., ao concordar, faz comentários que ampliam a observação e, conseqüentemente, o que viria a ser inserido no texto, como, por exemplo, a relação de tons pesarosos, de lamento, com a vida sofrida do Nordeste; verificamos também, que ambos constroem o texto, um complementando as escolhas do outro. Portanto, juntos os estudantes orientam a enunciação, influenciando e sendo influenciados nas suas escolhas.

No caso da dupla 1, também é possível perceber uma atitude ativamente responsiva por parte dos dois indivíduos. Todavia, observamos a ocorrência de um conflito, gerado pela escolha de adjetivos que caracterizem a arte gráfica do curta-metragem: primeiro M.L. afirma que são cores fortes e M. se opõe dizendo que são cores tristes, nubladas, escuras; em seguida, M.L. fala em cores quentes, mas M. insiste que são cores escuras; por fim, M. concorda que são cores quentes. A esse respeito, vimos que M.L. conseguiu influenciar M. na escolha dos adjetivos a serem utilizados. Mas em outro momento, M. sugere uma modificação na estrutura do texto, invertendo o posicionamento de duas sentenças: “produzido por Trio Filmes, trata-se de uma animação” por “trata-se de uma animação produzida por Trio Filmes”. Após buscar compreender a ideia, M.L. a aceita sem qualquer questionamento, mostrando uma pequena influência de M. Podemos dizer, portanto, que houve influência das duas partes, e que, mesmo nos momentos em que a atitude responsiva do outro era de discordância, os escreventes negociaram sem maiores confrontamentos.

As discussões seguem e, em certos momentos, as duplas comentam que, na resenha, eles precisam chamar a atenção do leitor para convencê-lo, deixá-lo com vontade de assistir ao vídeo (no caso do curta-metragem resenhado). Observemos as falas dos escreventes:

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
7m12s M.L.: Êee... Bóra, bóra botar essa... negócio, assim, pra chamar atenção. Que aí na hora que a pessoa ler: “Pô, véi, ganhador de prêmio!” 14m21s	4m09s G.: Contar a história todinha, tem que contar tudo o que se passa no vídeo, porque, porque o texto de resenha é assim, é um texto que vai convencer, que tem que convencer a pessoa a assistir ao vídeo, entendeu?

M.L.: É porque... É mesmo, num pode contar o final, não. Tem que deixar o leitor com vontade de ver. 36m24s M.L.: A introdução ta, ta chamando atenção, aí o povo vai querer assistir o vídeo.	
--	--

Podemos observar que os estudantes se preocupam com o seu potencial leitor. Eles sabem que, conforme Lima-Silva (2009) destaca, o produtor de uma resenha precisa convencer os leitores, atendendo as exigências do contexto em que o gênero é produzido. Dessa maneira, os escreventes buscam se adequar ao contexto situacional em que estão envolvidos, discutindo o que escrever e porque escrever, considerando o potencial leitor. Mais uma vez, vemos que os escreventes pensam, antes de tudo, no gênero resenha e em sua configuração típica.

Ainda no que se refere ao potencial leitor, vejamos o que os estudantes comentam a respeito de um movimento retórico importante para a resenha: a indicação da obra.

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
1h26m16s M.: Agora a gente tem que indicar a obra. M.L.: A gente já indicou lá no início. Assista. M.: Mas indica é no final. M.L.: Então, indica nessa parada aí. M.: Indicar aqui? M.L.: Oxe! Tem que arranjar um jeito de indicar. 1h30m43s M.: Como é que faz pra indicar esse filme? Eu não me lembro de nada assim agora. Que o... M.L.: Não. Você não vai falar (...) M.: Eu sei. M.L.: Mas, assim, ao longo que a pessoa ler o trem aqui, eu acho que ela vai ficar interessada. Lê aí pra ver se num fica interessada. Eu fico interessada, foi eu que fiz. Eu fico interessada, foi eu que fiz. (Risos). M.: Agora a gente vai falar do (...). O roteirista do curta, vírgula, deixa claro por meio deste. Éee...	4m37s G.: E aí, depois que você faz esse resumo, resumo mesmo, bem elaborado, toda a história do vídeo, aí você vem no ou... Outro parágrafo, você vem e indica. D.: Isso. G.: Esse vídeo é indicado para profissionais da área da educação, por isso, por isso, por aquilo. Aí finaliza, faz um... 19m00s G.: Bom, quando eu vou falar dessa questão, de quem, pra quem é indicado o filme, eu gosto de, primeiro, voltar mais pra questão, né?

É possível perceber, nos dados acima, que as duplas entendem o movimento de indicar a obra de maneiras diferentes. Ao que parece, M. e M.L. não dão muita atenção a esse movimento e o veem como o ato de deixar o leitor com vontade de procurar a obra, através de uma boa

apresentação crítica do seu conteúdo. Já D. e G. entendem como o ato de recomendar a obra para um público específico.

Levando em consideração os *moves* e as *sub-functions* elencados por Motta-Roth (1995), podemos dizer que a dupla de Ciência da Computação utiliza as *sub-functions* “definindo o tópico geral do livro”, “fornecendo uma visão geral da organização do livro” e o *move* “fornecendo uma avaliação final do livro” para alcançar o objetivo de fazer o seu leitor ficar interessado pela obra resenhada. A dupla de Letras Vernáculas, por sua vez, utiliza as *sub-functions* “informando sobre o potencial leitor” e “recomendando/desqualificando definitivamente o livro”. Vale ressaltar que a dupla 1 utilizou esses movimentos retóricos no decorrer do texto, embora M. tenha declarado que “indica é no final”; a dupla 2, por sua vez, elabora um parágrafo específico para “indicar a obra”: o último. Nesse sentido, é importante lembrar que, segundo Motta-Roth (1995), movimentos retóricos, como os que ela expõe na descrição esquemática da organização retórica de resenhas, são uma tendência e não uma regra e, por isso, as *sub-functions* podem aparecer fora da sua posição original. Nos nossos dados, vemos que, diferentemente de M. e M.L., D. e G. seguem a tendência de recomendar a obra no final do texto.

Vejamos outros momentos em que as duplas discutem sobre o movimento de indicar a obra:

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
11m21s M.L.: Não. Vamo colocar, assim, umas coisas, assim, bem triste, sabe? Umas caráter... Uns adjetivos... bem tristes, assim: a história trágica... M.: Dolorosa? M.L.: A dolorosa história... Assim, sabe? Pra pessoa já assistir o filme, emocionada. Começar o filme, já assistindo emocionada... Já pra esperar... 13m37s M.L.: Eu já falei pra' gente colocar um negócio mais, assim, sabe? Triste. M.: Ah é, foi mesmo. Aborda... é, a difícil e triste vida no interior... No sertão... M.L.: A trágica e imutável vida... M.: Não. (Risos). M.L.: Bem emo, né, véi? (Pausa) Ah, imutável porque, de geração em geração, passou a mesma, a mesma história. M.: E tinha mais de dez Marias lá.	19m11s G.: Que eu acho que ele tá voltado pra questão da educação, profissionais da educação de Língua portuguesa e depois eu digo assim... D.: Não só serve pra Língua Portuguesa. G.: Não. Não. Isso que vai alfabetizar, entendeu? Quem vai alfabetizar é professores de língua portuguesa e professor de pedagogia. D.: Também se associa a questão histórica. G.: Então, (Escrevendo) indicado para profissionais da educação, concordo. D.: Concordo. Educação, concordo. G.: Mais precisamente... D.: Agora pode ter uma abordagem, pode ser... G.: Não. D.: Uma abordagem... G.: Não, é só isso. D.: Uma abordagem histórica, né? 20m23s G.: Bom, as inferências que eu tô fazendo, tô querendo dizer assim... mais precisamente, ó, indicado para profissionais, mas não significa que

M.L.: Dez Marias dentro daquela caverninha. (Pausa) Imutável... Triste, dolorosa e imutável vida das Marias. M.: Mas aí a gente antecipando... já tá contando que o final vai ser triste. M.L.: É porquê... É mesmo, num pode contar o final, não. Tem que deixar o leitor com vontade de ver. M.: De ver, exatamente. A gente tá contando... M.L.: Mas só que a gente tem que falar que é triste. A gente não pode falar que é feliz. <i>Happy End.</i>	é só eles não, mas é justamente isso que eu queria falar. D.: Pois é, foi o que eu disse. G.: Então, a gente coloca que é indicado a essas pessoas, e, também é dos alunos. D.: Ah, é... Pra esses profissionais e interessados. G.: Interessados? D.: Interessados, pessoas que se interessam com a própria temática.
--	---

Na tentativa de deixar o seu leitor interessado pelo curta-metragem que está sendo resenhado, M. L. sugere o uso de palavras que caracterizem o filme como triste. É aí que surge o primeiro conflito da dupla, já que M. contesta a ideia, afirmando que o leitor não deve saber o que acontece no final, pois, se souber, não fará sentido assistir ao filme. Questionados a respeito dessa discussão, os estudantes respondem o seguinte:

Pesquisador: Então, M.L. diz: “vamos colocar umas coisas bem tristes” (Risos). Por que tinham que colocar coisas bem tristes? Qual a importância disso para o leitor?

M.L.: Já pra o leitor ficar ciente que não vai ter um final feliz e não rolar decepção. (Risos) Ué, tem que ser assim, pô! (Risos)

M.: Ela queria dramatizar o texto inteiro.

M.L.: Eu queria dramatizar o negócio, porque aí a pessoa já ia ficar ciente do que ela ia encarar.

Pesquisador: Por que não se podia contar o final do filme para o leitor?

M.: Senão, perde a graça. (Risos) É pra ver o vídeo. Se ele já sabe o que vai acontecer, não tem sentido ele pegar e assistir o filme, se já tá contando tudo na resenha.

Pesquisador: Na resenha. Então, a resenha é isso: Ela tem que o que? Que...

M.: Ela tem o que assim? Ela tem que indicar a obra...

M.L.: Ajudar o leitor a procurar aquela obra e saber o que que é o conteúdo.

M.: Qual o conteúdo da obra sem dizer, de fato, a história.

Dessa forma, as respostas dos sujeitos estão voltadas para dois aspectos: o potencial leitor e o objetivo da resenha. Nesse sentido, a dupla concorda que o objetivo de uma resenha é indicar uma obra, mostrando o seu conteúdo ao leitor e, por isso, era importante relatar o conteúdo sem contar, de fato, toda a história. Os escreventes, portanto, estão cumprindo com o que, para Motta-Roth e Hendges (2010b), é o objetivo da resenha: fornecer informações e uma opinião crítica a respeito de uma obra. Com isso, uma nova reflexão vem à tona:

16m34s

M.L.: Oxe, a gente joga uma avaliação já aí no início... Do que a gente achou. Assim, tipo... Só que uma avaliação mais, mais assim, superficial, não contando tudo.

M.: Tipo?

M.L.: Do que eu te falei: tragicamente, imutável e sei lá... Bem emo. (Pausa) Você entendeu o que eu falei, né?

M.: Entendi. Tô só pensando e refletindo.

M.L.: Se tem sentindo o que eu falei.

M.: Tem sentido. Mas fica bom já na introdução?

24m18s

M.: Deixa pra dar opinião no próximo parágrafo, no desenvolvimento. Deixa a introdução só pra descrever a... Só pra descrever.

É possível perceber que M. tem dificuldade para aceitar a ideia de M.L. de colocar palavras tristes para caracterizar o curta-metragem, primeiro porque, com isso, o leitor já saberia que o final do vídeo era triste e, em seguida, por não saber se seria interessante fazer uma avaliação como essa na introdução da resenha. A esse respeito, a dúvida de M. faz sentido, já que a avaliação da obra costuma aparecer no último parágrafo da resenha. Na descrição esquemática de Motta-Roth (1995), por exemplo, a *sub-function* “fornecer a avaliação do livro” é o último movimento retórico. Entretanto, conforme dissemos anteriormente, a autora chama a atenção para o fato de que os movimentos retóricos são apenas uma tendência verificada em uma pesquisa, e não uma norma que deve ser seguida cegamente. Dessa forma, entendemos que é possível fazer uma avaliação ainda no início da resenha.

Aqui, podemos dizer que M.L. teve maior influência sobre M., visto que além de as palavras tristes aparecerem no texto, o movimento de avaliar já começa a ser realizado desde a introdução, conforme sugestão de M.L.

A dupla de Letras Vernáculas, como dissemos, entende o movimento de indicar como recomendar a obra a um público específico. Sendo assim, os estudantes debatem sobre para quem o curta-metragem é indicado, e acabam tendo uma divergência: embora ambos concordem que “Vida Maria” é indicado para profissionais da educação, G. acredita que a obra tem maior relação com professores de Língua Portuguesa, responsáveis por alfabetizar, já que, para ele, o vídeo volta-se para o fato de que a alfabetização pode mudar a realidade das pessoas; D., por sua vez, destaca que há uma questão histórica envolvendo o filme e, por isso, ele é indicado para um público mais amplo. Na versão final do texto, podemos observar que há uma influência mútua nas escolhas da dupla: tanto o posicionamento de G. de que o vídeo é indicado a profissionais da educação que lidam com a questão da alfabetização, quanto o posicionamento de D. de que o vídeo interessa, também, a outras pessoas, aparecem.

Passemos a observar as falas das duplas, no momento em que terminam de escrever o primeiro parágrafo de suas resenhas:

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
32m27s M.L.: Que com tons quentes e marcantes, retrata a triste... M.: Retrata. (Pausa) A triste realidade... M.L.: Oi, véi. Massa. (Pausa) Das Marias do sertão brasileiro. M. e M.L.: Êee! M.L.: O segredo tá na introdução. M.: É verdade. (Pausa) M.L.: Lê aí pra ver se tá massa. M.: O curta metragem Vida Maria, ganhador do 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, trata-se de uma animação produzido por... Eu não acho que é ‘por’. Produzido por Trio Filmes, em que, com tons quentes e marcantes retrata a triste realidade das Marias do sertão brasileiro. Num é ‘por’ aqui não, eu acho.	29m22s G.: Não. Primeiro: Vida Maria é um curta metragem, produzido por Márcio Ramos... Poxa! Eu queria colocar o tempo primeiro... É um curta metragem de cerca de tantos minutos, produzido por fulano, entendeu? D.: Ó, coloca assim, é o vídeo vi... Vida Maria em ce, em aproximadamente oito minutos, conta a história de não sei que, não sei o que, aí a gente pode por... 37m11s G.: (Escrevendo) A triste realidade do sertão brasileiro...e de como... (Pausa) Assim ó... (Pausa) Aqui... Coloquei assim: O vídeo aborda de forma caricatural a vida de várias Marias, que vivem a triste realidade do sertão brasileiro e de como, mesmo ao passar das gerações, nada muda... Porque são várias Marias, são gerações de Maria que estão sendo retratadas. D.: Ok. G.: Como o tempo não muda, como... o que você acha? Tá bom? D.: Tranquilo. G.: Nada muda. Então fechamos aqui a introdução. D.: Agora vamos resumir o vídeo?

Há algo que precisamos chamar a atenção sobre a elaboração do primeiro parágrafo pelos estudantes. Como dissemos anteriormente, a primeira coisa que a dupla 2 faz ao tomar contato com a proposta de produção textual é um planejamento prévio de todo o texto de maneira escrita. É nesse momento de planejamento que os sujeitos discutem o que colocarão ou não em cada parágrafo da resenha, gerando e organizando suas ideias. Assim, quando decidem redigir o primeiro parágrafo, os conflitos de ideias de D. e G. já foram resolvidos, a produção do parágrafo é feita com tranquilidade e as discussões giram em torno de escolhas lexicais. A dupla 1, por sua vez, não planeja todo o texto de uma única vez: as ideias são geradas e organizadas ao mesmo tempo em que são redigidas. Dessa forma, os escreventes discutem e escrevem um parágrafo, sem refletir sobre o que virá em seguida. Daí a diferença de tempo gasto na produção da introdução: enquanto a dupla de Ciência da Computação dedicou trinta e quatro minutos à construção desse parágrafo, a dupla de Letras Vernáculas utilizou apenas doze minutos.

Outro detalhe que pode ser observado nos dados acima é que, diferentemente da dupla 2, a dupla 1, ao terminar de escrever o parágrafo, faz o que Flower e Hayes (1980; 1981) chamam de “examinar” no processo de escritura, e que, para nós, é um momento de revisão: M. e M.L.

decidem, conscientemente, rever o que já foi escrito, antes de continuarem a construção do texto.

Em relação ao primeiro parágrafo de cada texto, podemos dizer que houve influência mútua entre os componentes de cada dupla: os estudantes entendem o pensamento um do outro, concordam ou não, completam ou reformulam, em uma atitude ativamente responsiva. Cabe salientar que alguns dos dados que apresentamos não fazem parte da construção dos primeiros parágrafos das duplas, mas de outras partes dos textos, mas, como sabemos, o processamento da escrita não acontece de maneira linear, assim, também os nossos dados não são apresentados linearmente.

Uma vez que terminaram os seus respectivos primeiros parágrafos, as duplas seguem com a produção, tentando desenvolver o texto. Vejamos:

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
34m17s M.L.: Vamo. Agora no desenvolvimento... Tratar da história, de como é que a menina... Né? M.: Né. M.L.: Que até rola um interesse pelos estudos, mas as circunstâncias da vida não permitem. M.: A... M.L.: A mudança. M.: A ignorância. M.L.: Não, véi, vai ficar muito agressivo. M.: É. Mas, então, tem que achar uma palavra menos agressiva, porque, de certa forma... M.L.: É uma ignorância. 36m06s M.L.: E como é que vai ser o desenvolvimento? M.: Vamo começar. É, nesse sentido... [...] M.L.: Agora a gente vai jogar do início do filme. Falar que a história começa com Maria José e a mãe dela, que num sabe o nome, que depois a gente descobre, no final, que o nome da mãe dela é Maria A, Maria Aparecida, parece. 38m05s M.L.: Agora a gente vai jogar do início do filme. Falar que a história começa com Maria José e a mãe dela, que num sabe o nome, que depois a gente descobre, no final, que o nome da mãe dela é Maria A, Maria Aparecida, parece.	38m36s G.: Ó, eu vou colocar assim... Primeiro eu tenho que falar da, do vídeo, da história, que é a questão, que é essa história que a gente resumiu. A história se passa em torno da personagem Maria José, certo? E aqui a gente já vai pegar essas ideias e colocar, ó... Representação imagética que reflete uma realidade específica do sertão. Aí depois eu falo da trilha sonora, porque eu falo do autor... Porque eu quero falar aqui agora... No curta metragem, da trilha sonora, aí vou falar a questão das várias Marias e das gerações e tal, e depois volto pra questão da escrita, indico e termino. D.: Pronto. G.: Certo? Então... (Escrevendo) A história se passa em torno da... Não pode ser em torno da personagem Maria José, são... D.: Se centraliza na personagem Maria José. G.: Muito bem. Za? D.: Za. Centraliza. G.: (Escrevendo) Da personagem Maria José. Em torno da personagem Maria José... Sim. D.: Que desenhar suas letras, primeiras letras. 40m58s G.: E começa na infância... Tem que falar né? D.: É, é. G.: Da infância. D.: Mas é na infância... Éee... Aprendendo... G.: Desenhar... Tem que falar desenhar, o verbo é esse. D.: Aprendendo a desenhar as primeiras letras... G.: (Escrevendo) As primeiras letras do seu nome. Ó, vai ficar grande viu.

M.L.: Agora a gente tem que começar falar da história. M.: Da história. M.L.: Do breve histórico do, do, do negócio lá. M.: Éee... (Pausa) É... O início do filme... A gente podia ir dividindo por partes, tipo, o início do filme, a gente comenta... M.L.: Mas tem que contar o, a história toda. M.: É... O filme nos faz refletir. O filme nos traz uma reflexão. M.L.: É, pô. A partir da história de Maria José. E aí a gente começa contar o negócio. 49m50s M.L.: Aí tem que começar falando que ela tinha interesse de estudar aí, depois M.: Que, quando criança, demonstra seu interesse pelo... M.L.: Pelo estudo. M.: Pelo estudo, e é obrigada pela mãe. M.L.: A tomar. E toma, e toma novos rumos, sei lá. M.: (...) no início da história. M.L.: Escreve menos, M., fica desperdiçando as pontas. M.: Não. Essa é a minha. Profunda e analítica. Cadê? E analítica reflexão acerca da vida de Maria José, protagonista da história, que começa, ainda quando criança. Que ainda quando criança. M.L.: Que quando criança... M.: Que ainda quando criança... M.L.: Que... M.: Demonstra. Que, ainda quando criança, demonstra interesse... M.L.: Interesse. M.: (Escrevendo) Que ainda... Criança, demonstra interesse, interesse pra ler... M.L.: Pelo conhecimento. M.: Não. Não necessariamente pelo conhecimento. Pra ler e escrever, na verdade. Que... (...) conhecimento, tá, tudo bem. M.L.: Sei lá, (...) num encaixa mesmo. M.: Demonstra seu interesse pelo... Pelo que mesmo? Pelo conhecimento. M.L.: Mas acho que não vai encaixar não. M.: Demonstra interesse pelos estudos. Demonstra interesse pela cultura letrada. M.L.: Letrada não. Que isso?	D.: Eu percebi só pelo esquema aqui, ó, mas... G.: Não, aí a gente já passa pra'qui. D.: Impedida pela mãe... 42m16s G.: (Escrevendo) Impedida pela mãe, que também se chama Maria... Pela mãe de prosseguir... (Pausa) Com as letras? G.: Impedidas de continuar com letras tá ótimo. D.: Ó, centraliza em torno? Centraliza na personagem Maria José... Que começa... G.: Na infância. D.: Na infân... G.: (Lendo) Aprendendo a desenhar as primeiras letras do seu nome, do seu nome. Impedida pela mãe, que também se chama Maria, de prosseguir no aprendizado. D.: Peraiinda. G.: O problema de fazer coisa em dupla é esse. 43m40s D.: Ó, que na infância... Não, coloca aqui... Que quando criança, que... G.: Jesus!! D.: Quando criança, está aprendendo a desenhar as primeiras letras do seu nome, mas é impedida pela mãe... repreendida talvez, né? Pela mãe.
---	---

As duas duplas têm um pensamento semelhante sobre o que precisam fazer no desenvolvimento da resenha: resumir a história de Maria José, contada no filme. O que os estudantes intentam fazer é a *sub-function* 6 apresentada por Motta-Roth (1995), “fornecer uma

visão geral da organização do livro”, ou, como se trata de um vídeo, “fornecer uma visão geral do vídeo”.

É possível perceber, também, que os escreventes resumem o vídeo de maneira semelhante. Para eles, “Vida Maria” conta a história de Maria José, uma menina que está aprendendo a escrever e que é obrigada pela mãe a deixar os estudos de lado. Enquanto narram a história, as duplas pensam em como dizer que a mãe da menina é a culpada por ela abandonar o desejo de estudar, além de finalizarem o parágrafo que estão escrevendo:

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
54m07s M.L.: Tem que explicar, pra você entender o que eu tô pensando. Que... É... Sobreviver, sabe? Passou a ser, assim, primeiro plano do que os estudos. Tipo, o sustento deles. Como se eles tivessem passando uma necessidade, aí precisava de todo mundo ajudando pra dar tudo certo. M.: E outra coisa... M.L.: Aí, ela mudou o foco dela de estudos... M.: Mas não foi nem porque ela quis, foi a mãe. M.L.: Não, mas... Foi a mãe, pô, mas mesmo assim, ela poderia ter mudado, ela cresceu. M.: Devido... M.L.: Mas aí, ela acabou acomodando. M.: É. Devido à falta de cultura dos pais, não, da mãe. Devido à falta de cultura da mãe e acomodação... M.L.: Não, pô, esse negócio de cultura num fica muito legal não... M.: Fica muito grosso, né? M.L.: Porque fica muito assim, fica muito grosseiro. Porque cultura, cultura é... Depende. M.: É. Tô ligada. Devido à falta de conhecimento... Falta de influência? Dese, desestímulo... Para... Desestímulo da mãe para com os estudos. 56m07s M.L.: Isso, isso aí é porque a pessoa não tem esclarecimento. M.: Esclarecimento. 59m20s M.L.: É obrigada... M.: A trabalhar na roça. M.L.: Não. M.: Aos afazeres domésticos. M.L.: A realizar... M.: Afazeres domésticos.	44m10s G.: Hunrum. (Pausa) Tem que falar também da questão da mãe ser bem bruta. Reprendida brutalmente, brutalmente pela mãe. D.: Pronto. 45m03s D.: Ela deixa de escrever e vai trabalhar e depois disso, ela começa trabalhar e não volta mais a escrever, e passa- se o tempo, passa- se o tempo, ela casa-se, tem novos filhos... G.:- Novos não, tem filhos. D.: Tem filhos. (Risos) G.: Falando de filhos ainda. (Lendo) Maria José, que quando criança, tenta desenhar as primeiras letras do... do seu nome, impedida brutalmente pela mãe, Maria José... Ée... Reflete uma realidade específica do sertão... (Pausa) Por isso... Sim? Não? talvez? D.: Talvez. (Pausa longa) G.: Botei: Triste realidade marcada pelo trabalho duro da roça. D.: Hunrum. G.: Certo. D.: Ok.

M.L.: Para garantir sua sobrevivência. Sua so... Sua sobrevivência. Sua, não. A sobrevivência de sua família. Sei lá, alguma coisa assim.

1h00m58s

M.: A se submeter...

M.L.: Aos...

M.: Caprichos.

M.L.: Não. Calma.

(Pausa).

M.L.: Aos duros trabalhos rurais e domésticos... Porra! (Pausa) Rurais... E domésticos, vírgula, para, assim, vírgula, garantir a sua e a sobrevivência, e a sobrevivência de sua família. Lê aí, depois, pra ver se tá certo.

Podemos observar que, apesar de as duas duplas entenderem que a mãe de Maria José foi a responsável pela menina abandonar os estudos, M. e M.L. decidem atribuir essa culpa à mãe de maneira menos agressiva e, por isso, substituem o adjetivo “ignorância” por “esclarecimento”; já D. e G. acreditam que precisam deixar claro que a mãe da menina é “bruta” e, dessa forma, afirmam que a personagem foi “repreendida brutalmente”. Vemos, ainda, que os escreventes utilizam estratégias diferentes para finalizar o parágrafo: a dupla de Ciência da Computação opta por dizer qual foi o destino de Maria José ao deixar de estudar, e a dupla de Letras decide registrar que a personagem reflete a realidade do sertão, que é marcada pelo trabalho rural. Todavia, como veremos adiante, as duplas construirão parágrafos em que essas estratégias irão se inverter.

Lembremos que, de acordo com Bakhtin (2011a), as escolhas linguísticas dos sujeitos estão relacionadas à questão do estilo. Para ele, quando escolhemos as palavras, levamos em consideração o projeto do enunciado, que é sempre expressivo e, a cada palavra selecionada, transmitimos a expressão desse enunciado. Portanto, há uma relação entre as emoções dos sujeitos da enunciação, o objeto do discurso e os recursos linguísticos. Assim, podemos dizer que falar de maneira mais ou menos agressiva a respeito da mãe de Maria José revela marcas de estilo das duplas. Talvez essas escolhas possam ser explicadas pela área de atuação dos sujeitos. Motta-Roth e Hendges (2010b) afirmam que escritores de resenhas de áreas diferentes utilizam estratégias diferenciadas para descrever e avaliar uma obra. Segundo elas, resenhadores da área de Linguística, por exemplo, tendem a adotar uma argumentação mais extensa e mais elaborada, com um discurso mais “literário”, com recursos metafóricos. Assim, acreditamos que a relação

que os estudantes de Letras Vernáculas têm com a Linguística os fazem ser mais incisivos em relação à mãe de Maria José.

Nos chama a atenção, também, o fato de a dupla 1 fazer as suas escolhas conjuntamente, ou seja, os dois componentes discutem sobre as palavras que vão ou não aparecer no texto; enquanto a dupla 2 discute a ideia em parceria, mas é apenas G. que a textualiza e, ao final, lê o que escreveu e questiona ao colega se concorda ou não. Sendo assim, é possível afirmar que M. e M.L. fazem o trabalho em dupla com mais facilidade que D. e G. Podemos confirmar essa afirmação com a seguinte fala de G.: “O problema de fazer coisa em dupla é esse”. Nos dados abaixo, podemos observar um pouco mais como acontece a negociação entre os sujeitos:

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
1h09m19s M.L.: O que que falta a gente falar? M.: Falta a gente falar do, da história em si. M.L.: O que a gente achou. 1h09m45s M.L.: Eu tô fazendo uma análise aí, pra ver o que falta a gente jogar no negócio. M.L.: Humm... É, a gente pode falar... M.: Tipo, colocar algo assim, vê ela impotente, vê que ela ta sendo o símbolo de, do que a soci... Não, num tem a ver com sociedade impõe. M.L.: Hum? M.: Tem a ver com... A sociedade impõe isso à ela? M.L.: Não. M.: É, não deixa de ser sociedade. M.L.: De certa forma. M.: A mãe e a sociedade, no caso. 1h12m07s M.: Maria é o símbolo... (Pausa) Maria é o símbolo... M.L.: De uma sociedade oprimida. M.: (Escrevendo) Símbolo de uma sociedade oprimida... (Pausa). M.: De uma sociedade oprimida e... 1h13m38s M.: Maria é símbolo de uma sociedade, vou riscar. Colocando embaixo. (Escreve a frase lendo baixinho). M.L.: Que isso?	47m39s G.: Aí aqui eu vou falar que... Com pouco acesso a cultura letrada e os textos tal. Botei cultura letrada, a questão da letra, vou falar a questão da escrita agora. As pessoas de forma geral da roça. Os personagens... Tô lembrando da aula de V., principais, secundários, é... D.: Planos, redondos. G.: É. (Escrevendo) Os personagens secundários demonstram... Demonstram não deter conhecimento de uma cultura letrada. D.: Agora deixa eu ler. G.: Calma, deixa eu terminar essa... D.: Sua ideia. Ok. G.: Enxergando o hábito da escrita como, como que? Desnecessário. E aí, volto a escrever o trecho da mulher, “fica aí fazendo nada”. D.: É... G.: Como diz... D.: Dentre os poucos diálogos presente no filme, acho importante falar isso, porque o filme é mais imagem do que... as imagens falam por si, né? G.: Ai, que fome! A história se passa... Éee... Aaaa... (Lendo) Maria José se configura, enquanto uma personagem que reflete uma realidade do sertão. Uma triste realidade marcada pelo trabalho duro da roça. Os personagens secundários demonstram não deter conhecimento de uma cultura letrada, enxergando o hábito de escrita, da escrita como desnecessário, como diz a mãe de Maria José. “Fica aí fazendo nada”, no momento em que ela... (Escrevendo) Éee... Escreve seu nome, desenha seu nome, desenhava o seu nome num caderno rabiscado. Tá bom? D.: Tá ok. 50m23s

M.: Eu coloquei sociedade, aí depois eu botei o 'e'. Oprimida por quem? E qual a consequência dessa opressão? M.L.: Num é elite não, é... pelo estado? M.: Como assim? M.L.: Pelo estado. M.: Maria é símbolo da sociedade oprimida pelo estado? Maria é minoria? M.L.: É o símbolo. M.: Sim. Maria é símbolo de uma sociedade oprimida por quem? Oprimida pelo... M.L.: Pelo estado. M.: Oprimida pelo estado? M.L.: Acho que sim. Não sei. É com letra maiúscula.	D.: Acho. Não. Eu... Eu acho legal cê acrescentar aqui... Éee... A parte de que ela não tem depois... O tempo passa e ela vai trabalhar, cresce, casa, tem filhos e não tem mais acesso a escrita. Como a história do filme. G.: Que mais? D.: Que mais acontece no filme? Ela mostra trabalhando em casa, não sei que, não sei que. G.: (Escrevendo) O tempo vai passando e Maria José... Letra linda... Maria José, o que cê falou? D.: Eu não lembro mais o que eu disse. G.: Nossa Senhora! Volta aí à gravação. (Risos) G.: Maria José continua na, na, continua sua vida na roça, sem manter contato com o... Tem filhos, se casa, sem manter contato. D.: Pronto. É esse o tem... Maria José cresce, é, ca, casa, casa-se, né? G.: Casa-se. D.: Tem filhos. G.: Tem filhos. D.: Continua no, na, é, no labor (Risos). Continua no trabalho. G.: (Escrevendo) Continuando... D.: E não tem, e não tem acesso, não tem mais acesso à escrita.
---	--

Nos diálogos apresentados, os escreventes estão discutindo o que colocar no parágrafo seguinte. Vemos que M. e M.L. se perguntam sobre o que ainda precisam abordar no texto, então novas ideias são geradas; D. e G., que já haviam discutido, no planejamento inicial que fizeram, o que deveriam tratar, constroem o parágrafo sem muitos comentários. Os dados acima confirmam o que dissemos anteriormente: os dois componentes da dupla de Ciência da Computação participam ativamente da produção, apresentando ideias, discutindo, negociando e fazendo as escolhas conjuntamente; no caso da dupla de Letras Vernáculas, D. faz alguns comentários e complementações, e chega a gerar uma ideia no final do parágrafo: contar o destino de Maria José, mas é G. que faz a maior parte das escolhas linguísticas e redige o texto: são indícios de que G. se sobressai em relação a D.

Aqui, retomamos uma afirmação que fizemos de que as duplas construiriam parágrafos cujas estratégias iriam se inverter. No parágrafo anterior, vimos que M. e M.L. relatam o que aconteceu com a personagem principal da história, enquanto D. e G. comentam que ela é o reflexo da realidade sertaneja. Já neste parágrafo, M. e M.L. decidem dizer que Maria José simboliza uma sociedade que é oprimida, enquanto D. e G. narram o destino da menina, depois de deixar os estudos.

Cabe acrescentar que, embora as estratégias dos estudantes tenham sido aplicadas em parágrafos distintos, o objetivo foi o mesmo: contar a história da personagem central da história, acrescentando observações críticas a ela. Esse objetivo foi cumprido pelas duas duplas a partir do desenvolvimento de dois parágrafos, as informações contidas em cada um é que foram invertidas.

Como dissemos, a dupla 2 finaliza o parágrafo rapidamente, uma vez que já haviam feito o planejamento do que iria escrever. Mas a dupla 1 segue com a discussão e, nesse momento, surge algo relevante: questionamentos que ajudam na construção do parágrafo. Vejamos:

1h15m13s

M.L.: Fala aí o que você ia falar.

M.: Não. Eu ia falar assim, tipo, ver tudo ao redor. Tipo, por quem que ela é oprimida? Qual foi a consequência dela ser oprimida?

M.L.: Joga aí, joga aí.

M.: Mas como?

M.L.: Você já falou por quem ela foi oprimida.

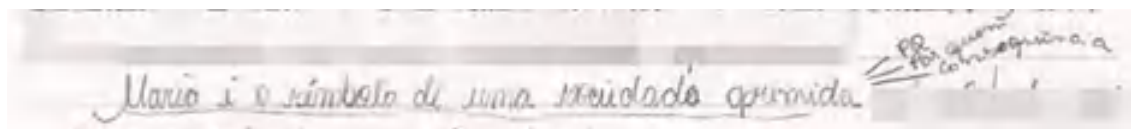
M.: Pelo Estado. Qual foi a consequência disso? Maria é símbolo de uma sociedade oprimida pelo Estado, cujo, a qual, sei lá, em que. Não.

1h16s35s

M.: Só tem que colocar aqui, ó. Maria é o símbolo de uma sociedade oprimida, certo? Agora aqui tem que ter o porquê, o por quem, e consequência.

Vimos, anteriormente, que os estudantes afirmam que “Maria José é o símbolo de uma sociedade oprimida”. Daí, levantam três questões: (i) por que ela é oprimida; (ii) por quem ela é oprimida; (iii) quais as consequências dessa opressão. No rascunho do texto, esses três pontos aparecem da seguinte forma, conforme ilustra a Figura 10, a seguir:

Figura 10 – Trecho do rascunho do texto produzido pela dupla de Ciência da Computação



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A figura acima é um exemplo de como o Paradigma Indiciário nos auxilia na identificação de marcas e pistas que revelam o trabalho dos nossos sujeitos com a linguagem e nos permite levantar hipóteses sobre a participação e as escolhas desses escreventes. Nesse sentido, o exemplo também nos faz lembrar da Crítica Genética, uma vez que essa área da literatura nos ajuda a decifrar os nossos dados e nos possibilita analisar cada rabisco como fonte de informação. As questões que mencionamos anteriormente, por exemplo, foram rabiscadas

no rascunho. Por intermédio desses rabiscos, levantamos a hipótese de que essas perguntas funcionariam como norteadoras para o que os escreventes deveriam informar em seguida. E é exatamente isso que acontece: o que vemos na continuidade do parágrafo são respostas a esses questionamentos: “Maria é o símbolo de uma sociedade oprimida pelo Estado, que devido ao seu desprovido grau econômico, crítico e cultural, tem por consequência uma frustração e uma acomodação incapaz de dar novos rumos à história social”. Portanto, o rascunho do texto nos dá acesso a informações complementares para compreendermos de que maneira os escreventes chegaram até a sua versão final.

Observemos, agora, quais foram as reflexões que a dupla fez, na tentativa de responder às questões apresentadas, pois elas fizeram com que o terceiro parágrafo fosse desenvolvido com facilidade e rapidez. Vale lembrar que os estudantes já haviam respondido à questão “por quem ela é oprimida?”, cuja resposta foi “pelo Estado”.

1h17m04s

M.: Porque que ela é oprimida?

M.L.: Faz assim: vírgula, devido ao seu grau...

M.: Ao seu grau...

M.L.: Calma. Fugiu da mente. Eu tava com a frase elaborada

M.: Maria é símbolo de uma sociedade oprimida pelo Estado, devido ao seu grau?

M.L.: Calma.

1h19m24s

M.L.: Apaga grau... desprovido.

M.: Ao seu desprovido?

M.L.: Espera. Grau econômico, vírgula, crítico e cultural. Lê de novo.

M.: (Lê a frase).

M.L.: Que tem por consequência. Tem uma vírgula?

M.: Tem.

M.L.: Não. (Pausa) (...).

M.: Porque que ela é símbolo de uma sociedade oprimida? Porque ela não tem dinheiro? Porque ela não tem senso crítico e cultural?

M.L.: Oxe! O que que eu falei?

(Pausa)

M.: Que tem por consequência. Ela fica, ela tem, ela se acostumou...

M.L.: Frustração, acomodação.

M.: Acomodação.

M.L.: Frustração, acomodação. Frustração e uma incomodação. Acomodação, quer dizer. E uma acomodação incapaz...

M.: (...).

M.L.: De dar novos rumos a história.

1h22m50s

M.: Aco... E uma acomodação incapaz de dar novos rumos à história. Não, mas tipo, que história? Entendeu?

M.L.: Não, mas é isso que eu tô falando, eu coloquei lá história pra não perder o negócio que eu tava... Mas a gente muda.

1h23m17s

M.L.: É isso que eu falo, é uma acomodação incapaz de dar...

M.: Novos rumos.

M.L.: Novos rumos.

M.: Novos rumos aos seus herdeiros. (Risos).

M.L.: A história social, sei lá. Porque, como ela é símbolo num é exatamente na família dela, aí é uma representação...

M.: Isso. É verdade.

M.L.: Entendeu?

M.: É. Por consequência uma frustração e uma acomodação incapaz de dar novos rumos à (Risos).

M.L.: A história social, sei lá, alguma coisa assim. O texto já tá acabando já.

Como podemos perceber, M.L. responde a uma das perguntas de M. já ditando como a resposta deve ser inserida no texto, sem dar ao parceiro de escrita nenhuma oportunidade de discussão. Na resposta à pergunta seguinte, M. chega a fazer algumas indagações que direcionam as escolhas da dupla, mas, no produto final, são as escolhas linguísticas de M.L. que sobressaem. Porém, é importante salientar que foi M., com seus questionamentos, quem direcionou e, portanto, influenciou toda a construção linguística. Vale acrescentar que, sem os dados processuais, não teríamos como chegar a essa conclusão. Somente por meio dos indícios, das pistas deixadas no diálogo durante o processo de construção do texto, foi possível dizer que o terceiro parágrafo resultou de uma influência mútua.

Em determinado momento, as duas duplas retomam observações que já haviam sido feitas a respeito da autoria/produção do vídeo, no caso da dupla 1, e sobre a necessidade de falar da temática do curta-metragem, no caso da dupla 2. É o que podemos ver nos dados abaixo:

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
1h26m30s M.L.: Ma eu acho... Num tem autor não. É produzido por Trio Filmes, num fala... Fala o povo lá que fez a computação gráfica e não sei o que. M.: Hunrum. M.L.: É. M.: O primeiro nome que sobe nas letrinhas lá, é quem? M.L.: Nem reparei, véi. Eu só vi o nome computação gráfica. 1h28m47s M.: Ó lá, vai aparecer o nomezinho (...). Um filme de... M.L.: Márcio Ramos. M.: O enredo deve ser dele, não é? Deixa eu anotar o nome dele aqui. M.L.: (...) Anota lá em cima.	56m50s D.: Não tá ressaltando a temática do vídeo. G.: Cê tá falando a questão... D.: A temática do vídeo não tá falando. G.: Da escrita? D.: É. G.: Mas eu falei pá você, que tinha is... questão dessa. Não, você falou "não, é a vida dela lá que não muda, o tempo"... D.: Mas o tempo todo eu disse que é uma questão da escrita, rapaz. G.: Ó, a história, as primeiras letras... A gente tá falando... As primeiras letras do seu nome. A triste realidade do sertão. D.: A gente coloca... G.: Seja marcada pelo trabalho, ó... Seja marcada pelo trabalhador na roça. Os personagens mostram não deter conhecimento de uma cultura letrada, enxergam o hábito de escrita como desnecessária

M: Márcio Ramos. É, só tem computação gráfica. M.L.: (...) E foi ele que fez. Esse idiota num sabe nem desenhar. Roteiro Márcio Ramos também. M.: Márcio Ramos. M.L.: Também, também... M.: Tudo é dele. M.L.: Marca de independente. O filme todinho.	e... D.: Tá, aí a gente aborda melhor. G.: (Lendo) Como diz a mãe Maria "Fica aí fazendo nada", no momento que ela desenhava o seu nome no caderno rabiscado. O tempo vai passando e Maria José cresce, casa, tem filhos, marido e continua trabalhando na roça, não tendo nenhum contanto com a escrita. Oí. D.: Ok, a gente coloca aqui melhor, agora na conclusão, pra...
--	---

Curiosamente, esses aspectos que os estudantes voltam a discutir já haviam sido amplamente comentados, sobretudo no início da produção do texto, quais sejam: enquanto elabora o primeiro parágrafo, a dupla de Ciência da Computação afirma que é preciso falar “o nome da galera que produziu” no primeiro parágrafo, afirma que o filme foi produzido pela Trio Filmes e coloca essa informação no texto, o que nos faz pensar que essa discussão não voltaria à cena; mas, com essa retomada, os estudantes decidem iniciar o parágrafo final fazendo referência ao diretor do curta-metragem, Márcio Ramos. A dupla de Letras Vernáculas, desde que decide que precisa falar da temática do curta-metragem, discute a respeito da alfabetização e da escrita, além de refletirem sobre a pouca importância dada à “cultura letrada” pelos personagens; todavia, ao se aproximar do final do texto, D. declara que a temática do vídeo não foi abordada, e os estudantes decidem acrescentar mais informações a esse respeito no último parágrafo. Mais uma vez, lembramos que resenhas acadêmicas não possuem uma estrutura estanque que deve ser seguida cegamente. Portanto, informações sobre a autoria da obra ou sobre a sua temática podem aparecer em diferentes partes do texto.

Nesse momento, observemos as influências sofridas pelos componentes das duplas na construção do último parágrafo da resenha.

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
1h37m17s M.L.: Com brilhante clareza de expressão, o roteirista Márcio Ramos... Ilustra. (Pausa) M.: O que que é pra fazer? M.L.: Isso. Jogar isso aqui. M.: Jogar o parágrafo anterior no parágrafo de baixo. M.L.: É. M.: Como... De forma mais sucinta e mais direta. M.L.: É. Entendeu? Que nem... Juntar o que você quer falar com a conclusão e com as críticas.	57m53s G.: (Escrevendo) O vídeo, Vida Maria... Botar assim... É indicado tanto aos profissionais da educação, mais precisamente aqueles que lidam com... Quanto ao público em geral. Por se tratar de uma temática recorrente... Dois pontos. A questão da escrita? A questão da escrita e a... a possibilidade de mudança que ela... D.: Poderia, né? Afinal, é o que não acontece. G.: A questão do aprendizado da escrita e a possibilidade de mudança... D.: Que ela poderia possibilitar. G.: De vida, que ela... Possibilidade de mudança que ela...

M.: Hunrum. Roteirista do curta ilustra... Como é que tu falou que era? Que num acab... O ciclo contínuo... M.L.: (...) M.: Ah. Ilustra... (...) O contínuo ciclo das Marias. M.L.: Ciclo infinito, sei lá. M.: Ilustra... O infinito? Constante. M.L.: Interminável. M.: E vem como? Ciclo entre aspas. M.L.: Aí encaixar a parte do símbolo. Você entendeu o que eu tô falando, ou não? Fica ruim?	D.: Possibilitaria. G.: Não queria colocar possibilitaria de novo, possibilidade, possibilidade. D.: Ah, G., por causa desse daí, né? G.: Que ela... traria. Possibilidade de mudança que ela traria. (Pausa) Sim, terminando agora. (Lendo) Oh, o vídeo, Vida Maria, é indicado tanto aos profissionais da educação, mas necessariamente aqueles que lidam com a alfabetização, quanto ao público em geral, por se tratar de uma temática recorrente: a questão do aprendizado da escrita e a possibilidade de mudança de vida que ela traria. Considerações finais? Você acha que... Quer lê tudo? Você que vai passar a limpo, passa uma letrinha bem bonitinha.
--	---

Analiseemos, primeiramente, os dados de Letras Vernáculas, uma vez que o processo de negociação entre a dupla de Ciência da Computação se estenderá um pouco mais.

Como podemos perceber nos dados anteriores, assim como em outros, esse parágrafo foi construído muito rapidamente e com pouca discussão, isso porque, lembremos mais uma vez, os escreventes já haviam planejado todo o texto anteriormente. O que chama a nossa atenção é a finalização do parágrafo com a sentença “a questão do aprendizado da escrita e a possibilidade de mudança de vida que ela traria”. Conforme foi registrado no texto da dupla, essa é a temática do vídeo. Todavia, no momento do planejamento, D. afirma com convicção que “o vídeo não fala disso”. Vejamos o que diz o estudante:

23m53s

G.: Então, se alguém ensinou ela a escrever o nome, seja na escola, ou por outra pessoa, essa pessoa poderia, é isso que eu tô falando, poderia mostrar o valor, a questão do, da, do aprendizado da escrita, que eu acho...

D.: Poderia G.

G.: Pois é. Eu vou te ensinar a escrever e ainda vou te mostrar que isso vai mudar sua realidade, não?

D.: Poderia, mas não é o que o vídeo tá tratando.

G.: É o que o vídeo trata, a questão da mudança da realidade dela, que ela chega e fica olhando pro céu, fica olhando assim.

D.: E muda a realidade aqui, G.?

G.: Então é, é isso que ela olha.

D.: Não muda a realidade.

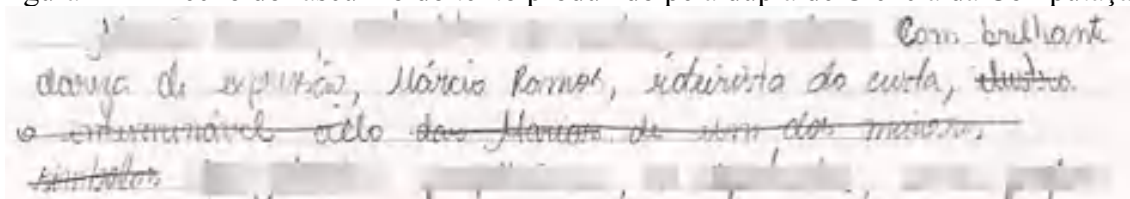
Embora D. concorde que o aprendizado da escrita pode mudar a realidade do indivíduo, para ele o tema do curta-metragem não é mostrar a mudança que a aquisição da escrita pode trazer para a vida das pessoas. Quando a temática do filme volta a ser assunto, G. novamente fala da “questão do aprendizado da escrita e a possibilidade de mudança”. Com isso, D. admite a

colocação da ideia de que o vídeo trata da questão do aprendizado da escrita e da mudança de realidade que ele oferece, desde que o verbo esteja no futuro do pretérito do indicativo, demonstrando, assim, que a vida da personagem central de “Vida Maria” não mudou a partir do aprendizado da escrita. Aqui, vemos o que para Fiad (2013) significa um intenso trabalho com a linguagem: todos os movimentos dos escreventes são desenvolvimento em função do seu objetivo.

Podemos acrescentar, ainda, que, nessa sentença, houve influência mútua, mas foi o posicionamento de G. que prevaleceu. Sobre a primeira parte do parágrafo, já discutimos anteriormente.

Em relação aos dados da dupla de Ciência da Computação, vemos que M.L., enquanto gera ideias para o texto, revisa o parágrafo escrito anteriormente e o que está sendo produzido no momento, e sugere um movimento de permuta, nos moldes de Fabre (1991): deslocar o parágrafo anterior para depois de “Com brilhante clareza de expressão, Márcio Ramos, roteirista do curta ilustra”, fazendo algumas adaptações e transformando-o no parágrafo de conclusão da resenha. Como a ideia estava um pouco fragmentada no início, M. chega a escrever “Com brilhante clareza de expressão, Márcio Ramos, roteirista do curta, ilustra o interminável ciclo das Marias, um dos maiores símbolos”, mas risca, como podemos ver no trecho do rascunho, como mostra a Figura 11, abaixo:

Figura 11 – Trecho do rascunho do texto produzido pela dupla de Ciência da Computação



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Nesse momento da produção, todas as etapas do processamento da escrita, apresentadas no modelo esquemático que reformulamos com base em Flower e Hayes (1980; 1981) acontecem ao mesmo tempo: os estudantes geram e organizam ideias, colocam essas ideias em linguagem visível, revisam e reescrevem parte do que foi produzido.

M. e M.L. seguem discutindo e, nesse momento, vemos M. fazendo novas perguntas que, mais uma vez, direcionam o desenvolvimento do texto.

M.: E se a gente para aqui? Maria é símbolo... (Lê até ‘social’). Aí, ponto. Com brilhante clareza de expressão, Márcio Ramos, roteirista do curta, ilustra o interminável ciclo, pãrãrã, parãrã, ponto. E pronto.

1h42m34s

M.: O que que ele quer dizer com o filme? O que que ele pra pá pum, assim, falar? O que que o filme te traz?

M.L.: O que a gente já falou no texto.

M.: Não, não...

M.L.: Calma aí, agora eu preciso falar com minhas palavras. (Risos).

M.: O que que...

M.L.: (...).

M.: Vai, vamo lá, fala suas últimas ideias pra gente fazer a conclusão. O que que o texto te traz em mente? O texto não, o filme.

M.L.: Eu falei, reflexão.

M.: Então, a gente corta reflexão de lá de cima.

M.L.: Não. Oxe!

M.: É, e bota cá embaixo. Com brilhante clareza de expressão, Márcio Ramos, têrêrê, ilustra o interminável ciclo das Marias fazendo com que haja uma reflexão no espectador. Pronto.

M.L.: Fica bom.

M.L.: Joga aí, meu. Encaixa.

M.: Fica legal?

M.L.: Deu a liga, deu a liga. Ficou legal aí.

M.L.: Ann?

M.: Você vira pra mim e fala: “Faz agora”.

M.L.: Faça.

M.: Ilustra o interminável ciclo.

M.L.: Aí, a gente corta...

M.: Isso. (Lê a frase) Pode ser até uma profunda e analítica reflexão.

M.L.: Pega o que jogou lá em cima e joga aí. (Pausa) Fluindo as palavras da minha cabeça. Hoje eu tava inspirada.

M.: Ilustra... Não, aqui. Com brilhante clareza de expressão, Márcio Ramos, roteirista do curta, do curta, é... promove... Promove não.

M.L.: Não sei o que ao espectador.

M.: Uma profunda e analítica reflexão.

M.L.: Num é promove mesmo não.

M.: É. Através do ci, do interminável ciclo das Marias.

M.L.: Proporciona.

M.: Pronto. Vai ficar essa palavra aí. Ilustra, aqui não, ilustra vai ficar pra depois.

M.L.: Proporciona.

M.: Proporciona, proporciona... Oxe! Ao espectador. (Escrevendo) Reflexão de quê?

M.L.: Num tem mais nada não? Já entra no coisa?

M.: É. Reflexão, reflexão... Através do interminável ciclo das Marias.

M.L.: Mas já falou esse ‘interminável’ aqui em cima, ou tu apagou?

M.: Não. Já cortei.

M.L.: Então, beleza. Então, já encaixa aí.

Como vemos, M. parece não ter concordado com a sugestão que M.L. havia dado e expõe uma nova ideia: deixar o parágrafo anterior como estava e apenas encontrar uma frase para acrescentar depois de “interminável ciclo das Marias”, para finalizar o texto. Ideia esta que é aceita por M.L. Para fazer essa complementação de “interminável ciclo das Marias”, M. faz

dois questionamentos: “O que ele quis dizer com o filme?” e, em seguida, “O que que o texto te traz em mente?”. A resposta de M.L. à segunda pergunta faz M. sugerir uma nova ideia de permuta (no sentido apontado por Fabre (1991)): mover a frase “permite ao espectador uma profunda e analítica reflexão” do segundo parágrafo para o que está sendo escrito. A sugestão é prontamente aceita por M.L. A única mudança que a dupla faz em relação a esta frase é a substituição (também no sentido apresentado por Fabre (1991)) do verbo “permitir” por “proporcionar”. Para completar o parágrafo, M. propõe a sequência “através do interminável ciclo das Marias”. M.L. não faz objeção à proposta. Dessa forma, podemos dizer que, nesse parágrafo, foi M. quem influenciou M.L. na maior parte das escolhas. É possível afirmar, ainda, que a alternância dos sujeitos do discurso (segundo os postulados bakhtinianos), mais uma vez, é clara. Vemos ideias sendo geradas, completadas e reformuladas pelos dois sujeitos, mesmo nos momentos em que a atitude responsiva não é de total concordância. Levando em consideração a descrição esquemática do processamento da escrita que elaboramos, podemos dizer que os escreventes planejam, gerando e organizando ideias, redigem, revisam o que foi escrito e reescrevem determinados trechos, fazendo permutas e substituições.

Com a mudança que fizeram, os estudantes retornam ao segundo parágrafo, pois precisavam reescrevê-lo, acrescentando algo ao espaço que foi deixado pelo trecho que recortaram, como podemos observar:

1h48m50s

M.: Esta animação, que com seus aproximados 9 minutos, conta acerca da vida de Maria.

Num combina não. Tem que ter outro verbo aí.

M.L.: Pode cortar esse ‘conta acerca’ aí. (...) com a outra foi?

M.: Não. ‘Conta’ eu coloquei agora, mas tem que cortar...

M.L.: (Lê a frase)

M.: Contra sobre...

M.L.: Ilustra. Olha aí, pra ver se...

M.: Ilustra.

M.L.: Ilustra a vida de Maria.

M.: Ilustra. Conta. Então, corta esse ‘conta’.

M.L.: (...) Aí. Será que ‘ilustra’ fica bom?

M.: Eu acho que ‘ilustra’...

M.L.: (...).

M.: É de ilustração?

M.L.: Ann?

M.: Ilustra é de ilustração?

M.L.: Ilustra é de ilustração.

M.: Ilustra não. Então (...). É... Conta a cerca...

M.L.: Ilustra.

M.: Ilustra? Ilustra fica bom? Descreve.

M.L.: É. Pode ser ‘descreve’.

M.: Descreve a vida de Maria? A vida de Maria José.

M.L.: É.

O processo de negociação entre os escreventes, mais uma vez, acontece com tranquilidade, e eles escolhem o verbo “descrever” para ocupar o espaço vago deixado pelo movimento da sentença “permite ao espectador uma profunda e analítica reflexão” para o último parágrafo. Nesse momento, lembramos novamente de Franchi (1987), pois vemos M. e M.L. fazendo escolhas linguísticas e selecionando um elemento em detrimento de outro, em um trabalho intenso com a linguagem.

As duas duplas, enfim, terminam de escrever os seus textos, embora, na opinião de D., componente da dupla 2, seja necessário fazer mais um parágrafo para concluir. Os estudantes, então, decidem revisar tudo o que escreveram, avaliando a adequação do texto ao contexto e às normas gramaticais. Consoante Passarelli (2012), o que os sujeitos fazem é verificar se as ideias foram expressas de maneira coerente, objetiva e organizada.

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
1h51m03s M.: O curta metragem... Sim, então esse pedaço ficou bom. (Lê começando de “Esta animação”). Que... Não tem o ‘que’ aqui não. Ai, meu Deus do céu. M.L.: Calma, calma. (Lê o parágrafo) Que, vírgula. M.: Tem que ter o ‘que’ mesmo? M.L.: Calma. (Lê a frase) Tem ‘que’. Agora, eu não sei se tem que ter essa vírgula aqui ou não. M.: Vai. Continua aí. Com brilhante clareza de expressão... M.L.: (Lê até o fim) M.: Pronto. M.L.: Fechou. Agora é só passar a limpo.	1h02m20s D.: Ó, ée... (Relendo)Vida Maria é um curta metragem de aproximadamente oito minutos, é... produzido, produzido por Márcio Ramos e... G.: Hérlon Robson, autor da trilha sonora. (Leitura do texto inteiro) 1h05m28s D.: Ok. A gente tem que fazer um outro parágrafo aqui, e, e... G.: Sintetizar. D.: Não. É... Colocar algum outro elemento coesivo com esse aqui, pra ele não ficar solto. A gente fala da trilha sonora e fica um aspecto solto. G.: É. Não, que outro aspecto? Outro aspecto importante. E aí coloca por fim, contudo, contudo não, portanto... Por todos os aspectos apresentados, o filme... D.: Tal, tal, certo. Cê vai ditando, porque cê entende melhor suas letras e eu vou passando a limpo, ok? G.: Very good. D.: Vamo lá.

Podemos perceber que as duplas reveem os seus textos, fazendo observações, especialmente sobre aspectos gramaticais, pontuação e elementos lexicais. Conforme declara M.L., esse é o momento de “colocar os pingos nos is”. É possível perceber que, nesse momento, a dupla 2, além de revisar, também reescreve partes do texto, fazendo, por exemplo, a adição (nos moldes de Fabre (1991)) de “outro aspecto importante” como um elemento coesivo,

conforme declara D., que conecta o terceiro e o quarto parágrafos. Vemos também que eles decidem não construir um novo parágrafo, como D. sugeriu.

Por último, vem a etapa de “passar os textos a limpo”. Ao realizarem essa atividade, as duplas voltam a revisar o texto e reescrevem algumas partes dele, fazendo adições, apagamentos e substituições de elementos lexicais. A estratégia utilizada para esse momento é a mesma: um dos componentes de cada dupla dita o texto e outro escreve. Vejamos um pouco desse momento:

Ciência da Computação	Letras Vernáculas
1h57m23s M.: Num é bom ver de novo? M.L.: É, reproduz aí. M.: Quem produziu foi aquele... Isso aqui foi co- produção, ó. A produção não foi o Trio Filmes. Vixe! M.L.: Eu ainda não passei a limpo. M.: Essa aí que é a produção. Produzido, produção pela VIACG Produção Digital. M.L.: A gente só bota o nome VIACG. Produzida por VIACG? M.: Hunrum. É tudo junto. O Trio é co-produção. M.L.: Tem que ser com letra maiúscula né? M.: Eu acho que é. M.L.: VIACG. M.: Pronto. 2h01m16s M.L.: Vai me orientando aí, porque eu tô meio louca hoje. M.: Esta animação... É ‘esta’ né? M.L.: É. M.: (Ditando) M.L.: Aí vai pra onde aqui, depois dos 9 minutos? M.: Vírgula, descreve a vida de Maria José. 2h06m04s M.L.: Aí agora é o que? É outro parágrafo? M.: Agora, Maria é o símbolo de uma sociedade oprimida. M.L.: É isso aqui? M.: Hunrum. M.L.: É pra copiar esse trem aí? M.: (Lê o parágrafo) (...) É, tem que colocar que ela é símbolo de uma sociedade oprimida. M.L.: Hunrum. Tá bom. É que eu tava viajando. M.: Esse negócio de jogar reflexão lá pra baixo ficou massa.	1h06m59s G.: Produzido por Márcio... D.: Ponto? G.: Eu acho que não. É um curta metragem, de aproximadamente oito minutos, produzido... D.: Por Márcio Ramos? G.: Hunrum. E Hérton, com acento no ‘e’. Hérton Robson. D.: Ok. G.: Vírgula. Autor da trilha sonora. D.: Ok. G.: Ponto. O vídeo aborda de forma caricatural, de forma caricatural, né? D.: Hunrum. G.: A vida de várias Marias... 1h10m00s G.: Pode colocar aqui vírgula, tudo se repete nada muda. Gosto de colocar vírgula. Tudo se repete, nada muda. Poxa!! Tá ficando legal!! Ponto, parágrafo. A história do vídeo... D.: Vamo mudar de vídeo pra curta? A gente já usou... G.: Mas a gente usou curta agora, a gente vai botar vídeo agora... Primeira vez, aqui, ó D.: Não. G.: É um curta metragem. D.: Não. O vídeo aborda de forma caricatural... G.: O curta, bota só o curta. A história se... D.: Já comecei com "A" aqui. G.: A história do vídeo, curta... Centraliza -se, centraliza-se... 1h28m41s D.: Se utiliza? G.: Utiliza-se. É do jeito que tá aqui. D.: Tá. Hérton Robson... G.: É porque é recursos musicais, moça. Muda aí a... a colocação do pronome. D.: Hérton Robson utiliza de... G.: Utiliza de... É verdade. Recursos, só recursos,

M.L.: Num perdeu nada do que a gente falou.	cê não quer musicais.
M.: Hunrum. (...) Só mudou a ordem.	D.: Bota por aqui recursos musicais.

Como vemos, além de revisar aspectos gramaticais e lexicais, como em “É ‘esta’ né?”, “pode colocar vírgula aqui” e “muda aí a colocação do pronome”, os escreventes também avaliam o texto, movimento que também faz parte da etapa de revisão, ao afirmarem que “tá ficando legal”, que “ficou massa”, demonstrando que cumpriram os objetivos pleiteados, de acordo com o contexto, o gênero e a proposta de produção. No entanto, se observarmos as últimas falas da dupla de Letras Vernáculas, veremos que um dos componentes da dupla não ficou satisfeito.

1h37m23s

D.: Eu não gostei não.

G.: Não gostou do que?

D.: Tá legal não.

G.: O texto não tá legal?

D: Eu não tô...

Fica claro, para nós, que D. não se agradou com o resultado do texto. Lançando um rápido olhar sobre todas as discussões que foram empreendidas pela dupla, veremos que essa insatisfação foi demonstrada em diversos momentos. Vemos, por exemplo, que o estudante pouco discute as suas sugestões e aceita as do colega, muitas vezes com certa indiferença, chegando a dizer “pra mim, tanto faz”, em determinada situação.

Sendo assim, podemos confirmar a afirmação que fizemos no início da nossa análise: de fato, a dupla de Ciência da Computação teve mais facilidade para lidar com a escrita conjunta, negociando e entrando em acordo sobre as ideias apresentadas e sobre a seleção de elementos linguísticos para textualizá-las.

Dessa forma, podemos dizer, também, que a influência de um componente sobre o outro ficou mais clara nos dados da dupla 2, já que G. redigiu praticamente todo o texto, apenas perguntando ao colega “se ficou bom”; além disso, em toda a resenha vemos as suas ideias registradas, o que não quer dizer que não houve participação de D. na produção: suas ideias também apareceram, mas em menor grau, e muitas escolhas de elementos lexicais foram feitos por ele. Portanto, na resenha acadêmica escrita pela dupla de Letras Vernáculas, foi G. quem sobressaiu em relação a D.

No caso da dupla de Ciência da Computação, a intensa negociação entre a dupla, a participação contínua dos dois componentes e as discussões feitas antes da seleção do que deveria ser informado ou não no texto mostram que tanto M. quanto M.L influenciaram e foram

influenciados na mesma medida e, dessa forma, nenhum dos dois sobressaiu em relação ao outro.

Nos dados que apresentamos, pudemos observar, também, que os estudantes se preocupam, desde o início da produção, com o seu potencial leitor. Vemos que as duplas buscam cumprir a intenção discursiva da resenha, que, de acordo com Motta-Roth e Hendges (2010b), é apresentar uma obra e fornecer uma opinião crítica sobre ela. Nesse sentido, percebemos, ainda, que os escreventes demonstraram ter um bom conhecimento a respeito do gênero que estavam apreendendo, inclusive da sua estrutura retórica. Esse conhecimento foi fundamental para a produção do texto, pois, conforme afirma Bakhtin (2011a), quanto melhor dominamos os gêneros, mais livremente os empregamos. Dessa maneira, os escreventes não tiveram dificuldades para adequar suas escolhas às exigências do gênero. Da mesma forma, o domínio do gênero resenha possibilitou o reflexo do estilo das duplas (no sentido bakhtiniano). Esse estilo apareceu, por exemplo, no momento em que M. e M.L. decidiram caracterizar os aspectos gráficos do curta-metragem, detalhes observados devido à influência da área de atuação dos estudantes. Entendemos, também, como marca de um estilo da dupla 1, o uso de elementos tristes para chamar a atenção do leitor e alertá-lo para o que ele veria no vídeo. Em relação à dupla de Letras Vernáculas, podemos dizer que abordar questões de alfabetização e letramento são marcas de estilo empregadas devido à área de atuação dos estudantes. Para nós, o estilo da dupla também apareceu no momento em que comenta a respeito da trilha sonora do curta-metragem, detalhe observado a partir das experiências vividas sobretudo por D., um dos componentes da dupla. Com isso, podemos dizer que, embora a resenha acadêmica seja um gênero mais padronizado, por emergir da esfera acadêmica, ele dá espaço para que os escreventes transitem por ele sem muitos entraves.

Por fim, o que podemos dizer a respeito da escrita conjunta é que ela só pode acontecer efetivamente se houver contribuição, participação, negociação e escolhas de ambas as partes, ainda que uma dessas partes adote uma postura mais dominante. Todavia, essa discussão não se esgota aqui (e nem nesta dissertação). Dessa forma, passamos para as nossas considerações finais, onde retomamos os nossos objetivos e agrupamos nossas reflexões.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117).

Nesta dissertação, propusemo-nos a investigar o processo de construção de resenhas acadêmicas escritas por duas duplas de estudantes universitários, na tentativa de compreender como acontece o processo de negociação de sujeitos escrevendo conjuntamente, verificar as escolhas linguísticas que fazem e a participação efetiva de cada indivíduo durante a produção textual. Para isso, utilizamos como principal base teórica a perspectiva dialógica da linguagem e a concepção de gênero discursivo, ambas postuladas por Bakhtin (2002; 2011a; 2011b; 2014; 2018). Para tratarmos do gênero dentro do qual nossos escreventes trabalharam, a resenha acadêmica, fizemos uso, sobretudo, da descrição esquemática da organização retórica de resenhas acadêmicas elaborada por Motta-Roth (1995). Além disso, visto que consideramos não apenas o texto considerado pronto pelos escreventes, mas todo o trabalho que está por trás do produto final, em uma visão processual, utilizamos e ampliamos o modelo cognitivo do processamento da escrita elaborado por Flower e Hayes (1980; 1981), e recorremos aos recursos teórico-metodológicos da Crítica Genética e do Paradigma Indiciário.

Em primeiro lugar, uma vez que sempre enunciamos tomando por base um gênero discursivo, no segundo capítulo, buscamos discuti-lo a partir de Bakhtin (2002; 2011a), que define os gêneros discursivos como *tipos relativamente estáveis* de enunciados, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera de utilização da língua e se caracterizam pelo conteúdo temático, pela estrutura composicional e pelo estilo. Segundo o autor, existem gêneros cujas formas são mais padronizadas, e outros mais maleáveis e suscetíveis a entradas subjetivas. Também nesse capítulo, definimos a resenha acadêmica, buscando situá-la historicamente e apresentando suas características e seu funcionamento na esfera acadêmica. Vimos que as resenhas surgiram, no final do século XVII, com o objetivo de ajudar os leitores a escolherem o que ler, já que a produção de livros havia aumentado, mas foi no século XVIII que a resenha de livros de temas eruditos se popularizou.

No Brasil, as resenhas surgiram no âmbito jornalístico, em um período de transição, no qual os jornais assumiram a tarefa de avaliar obras culturais populares, restringindo o espaço aos intelectuais, que passaram a produzir textos estruturados, teorizados e formativos, veiculados academicamente. No meio dos jornalistas e intelectuais, surgiram, ainda, os

“homens das letras”, autores das chamadas críticas de rodapé. Com a formação das primeiras turmas das faculdades de Letras, a crítica acadêmica especializou-se e as resenhas passaram a circular nos muros das universidades e nos jornais, com características distintas, de acordo com as condições específicas e as finalidades que cada campo exigia.

No âmbito acadêmico, a resenha passou a ser um dos gêneros centrais, sendo utilizada, segundo Motta-Roth e Hendges (2010b), para avaliar o resultado de uma produção intelectual em determinada área do conhecimento. A esse respeito nossos dados mostraram que, situados na esfera acadêmica, os escreventes procuraram correlacionar a prática da produção de uma resenha aos contextos social, histórico e institucional dos quais ela emerge e, com isso, buscaram cumprir a intenção discursiva do gênero que estavam apreendendo, que é apresentar uma obra e fornecer uma opinião crítica sobre ela. Em toda a nossa análise, foi possível perceber que os estudantes se preocuparam com o seu potencial leitor e com o gênero que estavam escrevendo. Em diversos momentos, pudemos identificar falas como “o que se faz na introdução de resenha?”, “porque o texto de resenha é assim, é um texto que vai convencer”, “a gente tem que indicar a obra”, “depois que você faz esse resumo... aí você vem e indica”, “tem que deixar o leitor com vontade de ver”, e assim por diante.

Vale lembrar que, segundo Lima-Silva (2009), quem escreve uma resenha precisa convencer os leitores, atendendo as exigências do contexto em que o gênero é produzido. Dessa forma, os estudantes relatam a história da personagem principal, Maria José, levando em consideração aspectos históricos, sociais e institucionais. Por exemplo, tanto para M. e M.L. quanto para D. e G., o curta-metragem resenhado traduz uma realidade do nosso país, sobretudo do sertão nordestino: o fato de muitos abandonarem os estudos pela necessidade de trabalhar. O posicionamento dos escreventes refletiu não apenas uma realidade social, mas, também, uma realidade histórica, que há muito tempo é alvo de discussões e estudos. Além disso, uma vez que estão inseridos no ambiente acadêmico, os escreventes procuraram textualizar suas ideias de maneira formal, selecionando elementos lexicais que se adequassem ao contexto.

Pudemos observar, ainda, que as duplas demonstraram ter um bom conhecimento da estrutura retórica da resenha acadêmica, e se preocuparam com onde e como colocar seus elementos típicos, buscando obedecer a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo do gênero. Podemos dizer que os aspectos mencionados pelos estudantes estão em consonância com a descrição esquemática da organização retórica de resenhas, apresentada por Motta-Roth (1995), como veremos adiante. Lembremos que essa descrição inclui unidades maiores (*moves*) e unidades menores (*sub-functions*). Os *moves*, segundo a autora, representam, cada um deles, uma etapa do desenvolvimento da estrutura geral associada ao gênero como um padrão de

discurso. Já as *sub-functions* funcionam como unidades funcionais que realizam as intenções do escritor com as restrições impostas pelo gênero.

O primeiro *move* apresentado pela pesquisadora é o de “introduzir uma obra”, que tem como objetivo contextualizar a descrição e os comentários avaliativos que virão em seguida. Nele, aparecem informações como a ideia geral da obra, o autor, o ano de produção etc. Dessa forma, o *move* 1 é, normalmente, o primeiro parágrafo do texto. Nos nossos dados processuais, vimos que os nossos sujeitos entendem que uma resenha precisa ser iniciada com uma apresentação da obra, na qual deve-se tratar da sua temática geral de maneira crítica, suas características e seus produtores. Em diversos momentos, pudemos identificar falas como “o que se faz na introdução de resenha?”, “porque o texto de resenha é assim, é um texto que vai convencer”, “a gente tem que indicar a obra”, “depois que você faz esse resumo... aí você vem e indica”, “tem que deixar o leitor com vontade de ver”, e assim por diante.

Além disso, enquanto mencionam sobre o que colocar na introdução, as duplas discorrem sobre a necessidade de dar uma opinião. Lembremos que, segundo Lima-Silva (2009), na produção de uma resenha é preciso articular descrição e posicionamento. Para os escreventes, “se é uma resenha crítica, tem que ter opinião”, como comentaram os estudantes de Letras Vernáculas, e essa opinião é dada “de acordo com o resumo”, conforme declararam os estudantes de Ciência da Computação.

A respeito do desenvolvimento do texto, os escreventes afirmaram que este é o momento de resumir a história da obra. Para Motta-Roth (1995), significa a *sub-function* “fornecer uma visão geral da obra”, parte do *move* “sumarizar a obra”.

Ainda, os sujeitos comentaram sobre a necessidade de indicar a obra. Todavia, cada dupla entende o movimento de uma maneira diferente: para a dupla de Ciência da Computação, indicar a obra significa deixar o leitor com vontade de procurar a obra, em razão de uma boa apresentação crítica do seu conteúdo; já para a dupla de Letras Vernáculas, trata-se do ato de recomendar a obra para um público específico. Embora diferentes, os entendimentos dos estudantes não fogem à estrutura do gênero resenha. É possível afirmar, levando em consideração Motta-Roth (1995), que o movimento de indicar, segundo M. e M.L., está relacionado às *sub-functions* “definindo o tópico geral da obra” e “fornecendo uma visão geral da organização da obra”, além do *move* “fornecendo uma avaliação final da obra”. O entendimento de D. e G., por sua vez, se relaciona com as *sub-functions* “informando o potencial leitor” e “recomendando/desqualificando definitivamente a obra”.

Na tentativa de cumprirem o objetivo da resenha (fornecer informações e uma opinião crítica de uma obra) e alcançarem o potencial leitor, os estudantes buscaram informações na

memória de longo prazo e procuraram recursos linguísticos mais adequados ao contexto situacional. Dessa forma, as duplas caracterizaram a obra e teceram comentários a seu respeito, destacando elementos diferenciados, alguns deles relacionados à área de atuação de cada uma e às experiências pessoais. A dupla de Ciência da Computação, por exemplo, optou por caracterizar aspectos gráficos do filme, visto que os sujeitos trabalham e estudam com computação gráfica e design; já a dupla de Letras Vernáculas decidiu chamar a atenção para questões de alfabetização e letramento, que são amplamente discutidas em disciplinas de cursos de Letras. Além disso, M. e M.L. optaram por utilizar palavras tristes na caracterização da obra, pois, segundo eles, isso chamaria a atenção do seu leitor e o alertaria sobre o conteúdo do vídeo; D. e G., por outro lado, destacaram a trilha sonora do curta-metragem, aspecto observado a partir de conhecimentos mais gerais e de conhecimentos adquiridos em cursos e projetos de extensão relacionados ao tema.

Esses aspectos observados pelos escreventes são, para nós, marcas de um estilo da dupla. Nesse sentido, podemos dizer que, embora os gêneros acadêmicos sejam construídos de maneira bastante particular, no que diz respeito ao tema e objetivo, ao público-alvo, e à natureza e organização das informações incluídas nos textos, conforme destacam Motta-Roth e Hendges (2010a), a resenha acadêmica se mostrou como um gênero, de certa forma, flexível, pois permitiu o reflexo do estilo das duplas. Isso pode ser explicado pelo caráter *relativamente estável* dos gêneros discursivos. Lembremos que, segundo Bakhtin (2011a), todo enunciado pode refletir a individualidade do falante, embora nem todos sejam propícios a esse reflexo.

Cabe acrescentar que, para Bakhtin (2011a), existe uma relação entre os objetivos expressivos, os sujeitos da enunciação, o objeto do discurso e os recursos linguísticos, e isso influencia as escolhas dos sujeitos, revelando marcas de estilo. A esse respeito, percebemos em nossas análises que as duplas utilizaram estratégias diferentes ao se referirem à mãe da personagem Maria José: enquanto a dupla de Ciência da Computação foi mais sutil ao atribuir a culpa à mãe pela menina haver abandonado os estudos, utilizando “devido a falta de esclarecimento da mãe” ao invés de “ignorância”; a dupla de Letras Vernáculas foi mais incisiva, dizendo que a menina foi “repreendida brutalmente pela mãe”.

Sendo assim, acreditamos que a resenha acadêmica é um gênero relativamente padronizado, com certas características que devem ser obedecidas. Todavia, conforme destaca Motta-Roth (1995), os movimentos retóricos de uma resenha, como os que ela apresenta, são uma tendência, e não uma norma a ser seguida cegamente. Dessa forma, os elementos de uma resenha podem aparecer em ordem, tamanho e frequência diferenciadas, e também depender do

quê e o quanto o resenhador deseja enfatizar e de acordo com as características da obra ou do estilo do resenhador (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010b).

Além disso, produzir uma resenha envolve conhecimentos que vão além da organização retórica e das normas gramaticais. Quem escreve uma resenha precisa compreender, interpretar, argumentar, avaliar, criticar etc., em uma relação muito próxima com os contextos sociais e históricos. Para nós, o fato de os resenhadores precisarem olhar criticamente para a obra a ser resenhada para descrevê-la e avaliá-la dá margem para que o estilo do escrevente apareça. Portanto, podemos dizer que, na produção de uma resenha acadêmica, há prevalência do estilo do gênero, mas há espaço para que o estilo do escrevente se manifeste, o que confirma a nossa hipótese de que os estudantes fariam suas escolhas linguísticas levando em consideração, sobretudo, o gênero que estavam escrevendo, mas que, ainda assim, conseguiriam explorar os limites internos do estilo do gênero.

No capítulo 3, refletimos sobre o conceito de dialogismo, princípio fundador da concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin, tratamos da escrita enquanto processo e, a partir daí, assumimos que a linguagem é trabalho, é uma atividade que constitui o sujeito e a própria linguagem. Nesse sentido, por meio das nossas análises, pudemos confirmar que, durante todo processamento textual, houve um intenso trabalho com a linguagem, pois vimos nossos sujeitos fazendo escolhas linguísticas e selecionando um elemento em detrimento do outro, a partir dos recursos linguísticos disponíveis e dos conhecimentos a respeito da língua, levando em consideração os objetivos pleiteados. Isso pode ser confirmado, por exemplo, se levarmos em consideração o tempo utilizado por cada dupla para escrever a resenha: M. e M.L. trabalharam com a linguagem duas horas e dezessete minutos, o que resultou em um texto com quatro parágrafos e nos rendeu uma transcrição de 62 páginas de idas e vindas; o trabalho de D. e G. foi realizado em aproximadamente uma hora e trinta e sete minutos, e resultou em um texto com cinco parágrafos e em uma transcrição de 52 páginas. Ao longo da nossa análise, apresentamos diversos trechos dos diálogos mantidos pelas duplas que ilustram diversos momentos de escolhas.

Cabe acrescentar que durante toda a elaboração textual as duas duplas revelaram posicionamentos ideológicos construídos socialmente. Um dos momentos em que isso ficou mais latente para nós foi quando os escreventes discutiram a respeito da história da personagem principal do vídeo. Para eles, Maria José foi obrigada a deixar de estudar para cuidar das tarefas domésticas e trabalhar na roça e, então, ela cresce, casa, tem filhos e envelhece, como um ciclo que se repete na vida de diversas Marias. A dupla de Ciência da Computação entendeu que isso aconteceu por acomodação; a dupla de Letras Vernáculas, por sua vez, acreditava que foi pelo

fato de não valorizarem a escrita. Ainda, conforme dissemos anteriormente, segundo os sujeitos, essa é uma situação comum no Brasil. Essas reflexões dos escreventes aconteceram devido ao fato de a comunicação discursiva só se concretizar em um contexto sócio-histórico real, o que implica um contexto ideológico real, conforme salienta Bakhtin/Volochinóv (2014).

No que diz respeito à escrita na condição de processo, tomamos por base o modelo esquemático elaborado por Flower e Hayes (1980; 1981), e, a partir da necessidade de tratar a questão dos gêneros discursivos no processamento da escrita, sugerimos a ampliação dessa proposta, além de algumas modificações, levando em consideração os pressupostos bakhtinianos. Primeiramente, dividimos o processamento da escrita em quatro grandes unidades, intrinsecamente relacionadas, a saber: (i) contexto situacional; (ii) gênero discursivo; (iii) memória; (iv) etapas de escritura.

Com base nos postulados de Marcuschi (2008) e Koch (2011) sobre contexto situacional, e de Bakhtin (2011a; 2014) sobre gêneros discursivos e enunciação, entendemos que o contexto situacional determina a escolha de um gênero discursivo específico, cujos aspectos característicos são determinados pela esfera de utilização da língua em que se situa, e cuja existência só é possível nas relações dialógicas. Em relação aos nossos dados, precisamos lembrar que o gênero a ser produzido foi definido previamente pelos pesquisadores responsáveis pela coleta e não pelos interlocutores da produção textual e, portanto, a escolha do gênero não se deu a partir do contexto situacional.

A terceira grande unidade, a memória, é o local onde todos os conhecimentos adquiridos em experiências pessoais e sociais estão armazenados. Esses conhecimentos são mobilizados pelo contexto, por meio de estratégias cognitivas, sociointeracionais e textuais. A esse respeito, observamos nas falas de M. e M.L. e D. e G. a mobilização de esquemas textuais típicos da resenha, ou seja, dos conhecimentos a respeito da estrutura retórica da resenha. Há uma fala de G., componente da dupla de Letras Vernáculas, que ilustra essa mobilização: “Ué, já tá na minha cabeça aqui, que que é uma resenha, como se configura, por onde vou começar, como é que tá o meio, depois o fim”. Ainda, em outros momentos, vemos as duplas comentando sobre como deve ser o início de uma resenha, o que deve ter no desenvolvimento, como indicar etc., conforme mostramos em discussão anterior. Além disso, os estudantes recorreram a conhecimentos linguísticos para organizar as suas ideias na superfície textual; ademais, vimos que os escreventes, em diversos momentos, utilizaram conhecimentos mais gerais sobre o mundo e conhecimentos relacionados às suas experiências e eventos situados, como quando as duplas mobilizaram conhecimentos relativos à área de atuação, ou quando a dupla de Letras

Vernáculas comentou sobre a trilha sonora do vídeo, a partir de conhecimentos adquiridos em experiências pessoais.

As etapas de escritura acontecem na relação com as três grandes unidades já mencionadas. Dividimos essas etapas em (i) planejar; (ii) redigir; (iii) revisar; (iv) reescrever. Em termos simplificados, podemos definir cada etapa da seguinte maneira: (i) o planejamento é a geração e a organização de ideias, a partir de informações recuperadas na memória e estruturadas de acordo com o gênero e com o contexto em que o texto é produzido; (ii) redigir significa colocar as ideias em linguagem visível; (iii) a revisão é a etapa em que o escritor lê o que foi produzido e avalia, buscando verificar se as ideias foram expostas de maneira coerente, objetiva e organizada; (iv) a etapa de reescrita consiste na recriação de partes da produção, e envolve apagamentos, acréscimos, substituições e trocas. Nos dados que analisamos, pudemos observar que os estudantes geraram e organizaram ideias, levando em consideração os objetivos pretendidos, redigiram o texto, formulando novas ideias, examinando a produção e reescrevendo trechos, mostrando-nos que o processamento da escrita não é linear, e cada etapa pode acontecer em diversos momentos durante a produção textual. Cabe, aqui, chamarmos a atenção para as estratégias de planejamento utilizadas pelas duplas. Vimos, em nossas análises, que os estudantes de Letras Vernáculas elaboraram o plano geral do texto utilizando esquemas escritos, enquanto os estudantes de Ciência da Computação planejaram partes do seu texto, na medida em que novas ideias iam surgindo, considerando as necessidades do gênero que escrevem. Dessa forma, as outras etapas do processamento da escrita também aconteceram de maneira diferenciada. Por exemplo, com o texto todo planejado, D. e G. o redigiram com mais rapidez e com poucos momentos de revisão e reescrita; já M. e M.L. demoraram mais para produzir o texto e tiveram vários momentos de revisão, além de fazerem maiores modificações.

Ainda, foi possível observar o funcionamento da relação falante-ouvinte, eu-outro, postulada por Bakhtin (2002; 2011a; 2011b; 2014; 2018). Vimos que, durante os dois processos de construção textual (ou durante toda a comunicação discursiva), houve intensa atividade responsiva, na qual os sujeitos do discurso se alternaram: um falante terminava seu enunciado e passava a palavra ao outro ou dava lugar à uma compreensão ativamente responsiva. Essas atitudes responsivas por parte dos interlocutores resultaram em influência de todas as partes: os sujeitos orientaram toda a enunciação, influenciando e sendo influenciados em suas escolhas. Notamos, ainda, que, além do acentuado diálogo entre os interlocutores, houve também um diálogo explícito com outros discursos. O texto de D. e G., por exemplo, foi elaborado, primeiramente, a partir do curta-metragem “Vida Maria” e, também, a partir do esquema que elaboraram. M. e M.L., além de também escreverem a partir de “Vida Maria”, lembraram de

“Vida Secas”, de Graciliano Ramos, obra que retrata a vida de retirantes do sertão nordestino, enquanto refletem sobre os gráficos e cores do vídeo. Além disso, há menções a disciplinas dos cursos dos estudantes, a piadas, a uma novela etc.

Aqui, voltamos ao ponto-chave da nossa investigação: a escrita conjunta. A esse respeito, perguntamos: (i) como aconteceu o processo de negociação entre cada dupla até chegar ao produto final? (ii) como um sujeito influenciou o outro nas suas escolhas? (iii) é possível dizer que um dos componentes de cada dupla se sobressaiu em relação ao outro componente? Ressaltamos que não é nossa intenção responder a cada uma dessas perguntas individualmente, visto que elas estão inter-relacionadas. Assim, apresentaremos alguns trechos dos nossos dados, nos quais o processo de negociação e a influência dos sujeitos ficou evidente durante a nossa análise. Vejamos, primeiramente, reflexões sobre a dupla de Ciência da Computação e, em seguida, sobre a dupla de Letras Vernáculas.

Ao iniciarmos a análise, nossa primeira impressão foi a de que M. e M.L., dupla de Ciência da Computação, teria bastante facilidade em lidar com a produção conjunta. Vimos que os estudantes comentaram a respeito do curta-metragem, levantaram, descartaram e retomaram ideias e, ainda, discutiram sobre como deveriam começar uma resenha, tudo isso em um diálogo sem qualquer tipo de conflito. Nesse primeiro diálogo, notamos maior influência de M. em relação a M.L., uma vez que todas as ideias apresentadas inicialmente foram pensadas por ele e aceitas pelo parceiro.

Adiante, pudemos observar uma discussão dos escreventes a respeito do uso de palavras tristes para caracterizar o curta-metragem. A ideia foi apresentada por M.L., que afirmou ser necessário deixar o leitor ciente de que o final da história não é feliz. M., porém, discordou, dizendo que não se deve contar o final para o leitor e que tinha dúvida se era adequado fazer uma avaliação da obra ainda na introdução. M.L. insistiu na ideia, que acabou sendo registrada no texto, revelando influência de M.L. sobre M.

Outro momento que nos chamou atenção foi a construção do terceiro parágrafo do texto, no qual M. lançou diversos questionamentos que orientaram a produção: o estudante perguntou por que e por quem a protagonista do filme é oprimida e quais as consequências dessa opressão, e foi daí que a dupla conseguiu desenvolver o parágrafo. Porém, ao analisarmos mais profundamente os nossos dados, vimos que foi M.L. quem respondeu aos questionamentos, com poucas indicações de M. Dessa forma, podemos dizer que, nessa parte da produção, os dois componentes da dupla influenciaram e foram influenciados.

Em outra situação, vimos que M.L. sugeriu que um parágrafo recém-escrito fosse transformado em uma parte do parágrafo final da resenha. Todavia, M. não concordou e propôs

deixar o parágrafo como estava e apenas fosse acrescentada uma frase que indicasse o final do texto. M.L., porém, não gostou da ideia. M., então, acabou solucionando o conflito, fazendo novos questionamentos: “o que ele quis dizer com o filme?” e “o que o texto te traz em mente?” Assim, a sua ideia de deixar o parágrafo como estava prevaleceu, e mais um parágrafo foi construído, principalmente a partir das suas sugestões, como deslocar uma sequência do segundo parágrafo para o que estava sendo escrito, e inserir a sentença “através do interminável ciclo das Marias”, mostrando que, nesse momento, M. teve maior influência e sobressaiu em relação a M.L.

A respeito da dupla de Ciência da Computação, podemos dizer que os escreventes discutiram e fizeram escolhas em um processo de negociação amistoso, sem criarem maiores conflitos: um entendia o pensamento do outro, concordava ou não, completava, reformulava, em uma atitude ativamente responsiva. Vimos que, embora em alguns momentos um tenha tido maior influência sobre o outro, na maior parte da produção houve influência mútua, o que não permitiu que, ao final do texto, um se sobressaísse em relação ao outro.

Diferentemente da primeira impressão que tivemos com a dupla de Ciência da Computação, desde início da produção textual, nos pareceu claro que D. e G., dupla de Letras Vernáculas, teria certa dificuldade em lidar com a escrita conjunta. Isso porque, já em seu primeiro diálogo, os estudantes discutem e divergem sobre estratégias de planejamento textual, uma vez que D. disse ter o costume de planejar seus textos utilizando um esquema escrito, e G. afirmou que faz seu planejamento mentalmente. Nesse momento inicial, percebemos que D. conseguiu influenciar G., pois não abriu mão de fazer um esquema escrito.

Vimos, ainda, que os estudantes discutiram a temática do filme em diversos momentos. Para D., o vídeo tratava de questões de educação e aprendizado da escrita; G. concordou e acrescentou que o curta-metragem mostrava que a educação pode mudar a vida das pessoas; D., porém afirmou que “o vídeo não fala disso”. Quando o assunto voltou à cena, G. comentou novamente sobre a “questão do aprendizado da escrita e a possibilidade de mudança”. Foi aí que D. concordou que essa reflexão fosse inserida no texto, desde que o verbo estivesse no pretérito do indicativo, o que mostraria que a educação não mudou a vida de Maria José, personagem principal do filme. A respeito da temática do filme, embora tenha ocorrido influência mútua, foi o posicionamento de G. que prevaleceu.

Em outro momento, ao discutirem sobre para quem a obra deveria ser indicada, a dupla entrou em mais um conflito. Para os dois estudantes o curta-metragem seria indicado para profissionais da educação, mas G. acreditava que o vídeo tinha maior relação com quem vai alfabetizar; D., por outro lado, destacou que havia uma questão histórica por trás e, sendo assim,

o curta seria também indicado a qualquer pessoa que se interesse pela temática do filme. No texto pronto, pudemos verificar que houve influência tanto de um quanto do outro escrevente, pois os posicionamentos dos dois sujeitos acabaram aparecendo: “O vídeo ‘Vida Maria’ é indicado tanto aos profissionais da educação, mais precisamente àqueles que lidam com alfabetização, quanto ao público em geral”.

Por fim, pudemos notar que, embora discutissem as ideias, sobretudo enquanto planejavam, no momento de redigir o texto, os estudantes pouco discutiram e foi G. quem acabou dominando a produção, fazendo escolhas e, na maioria das vezes, apenas perguntando ao colega se “tá bom assim”. Talvez isso tenha acontecido devido à postura indiferente demonstrada por D., que chegou a dizer “pra mim, tanto faz”.

Em relação à dupla de Letras Vernáculas, podemos dizer que os sujeitos, de fato, tiveram maior dificuldade em lidar com a produção conjunta, e isso refletiu em maiores embates ou em posicionamentos indiferentes. Mas isso não significa que não houve diálogo, ou uma atitude ativamente responsiva. Ao contrário, as situações que surgiram exigiram dos escreventes maior necessidade de negociação para que chegassem a um senso comum. E, nesse processo de negociação, tanto D. quanto G. tiveram influência um sobre o outro, mas, na maior parte da produção, foram as escolhas de G. que sobressaíram.

Portanto, em nossos dados, pudemos observar duas duplas que utilizaram estratégias diferenciadas para apreender o gênero resenha acadêmica e estratégias diferenciadas de negociação. Essas diferenças acabaram revelando resultados diferentes: em uma dupla, a de Ciência da Computação, na maior parte da produção, houve influência mútua e nenhum dos componentes se sobressaiu; já na outra dupla, a de Letras Vernáculas, embora em alguns momentos os estudantes se influenciaram mutuamente, na maior parte da produção apenas um deles se sobressaiu. Sendo assim, a nossa hipótese de que, no processo de negociação, um dos componentes da dupla iria se sobressair em relação ao outro, e suas escolhas linguísticas se mostrariam predominantes no texto, foi confirmada em apenas um dos casos, o que reforça a ideia de que essa discussão não se esgota aqui.

Apresentamos, ainda, no capítulo 4, informações detalhadas a respeito dos procedimentos metodológicos que adotamos, fazendo uma exposição detalhada dos pressupostos teórico-metodológicos da Crítica Genética e do paradigma indiciário, visto que suas reflexões nos oferecem um grande suporte para o tratamento e decifração dos nossos dados.

Por fim, no quinto capítulo, discutimos os dados de pesquisa, fazendo efetivamente a análise. Uma vez que a nossa análise foi feita com base nos dados do processo de construção de

duas resenhas escritas por duas duplas diferentes, optamos por fazê-la simultaneamente, pois, assim, pudemos comparar e problematizar os conhecimentos e estratégias de cada dupla. Não prosseguiremos com discussões sobre essa análise, visto que seus resultados foram apresentados no quarto capítulo e sintetizados ao longo desta conclusão. Sendo assim, arrematamos esta dissertação, sem a pretensão de dar por encerrada a discussão aqui iniciada. Ao contrário, esperamos que, a partir das reflexões aqui empreendidas, muitas outras questões a respeito da escrita conjunta sejam levantadas e respondidas.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. et al. Subjetividade, alteridade: reflexos, nas primeiras escritas, da alternância de lugares discursivos. **Estudos linguísticos XXVII** – Anais de Seminários do GEL. São Paulo: USP, p. 43-53, 1997.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: A teoria do Romance**. 5. ed. São Paulo: Hucitec/ Annablume, 2002.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a, p. 261-306.

_____. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b, p. 337-357.

_____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1994, p. 1-9.

_____. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 27-35.

BECKER, Anne. A review of writing model research based on cognitive Writing. In: HORNING, Alice; BECKER, Anne (eds.). **Revision: history, theory, and practice**. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006, p.25-49.

BELLEMIN-NOËL, Jean. Reproduzir o manuscrito, apresentar os rascunhos, estabelecer um prototexto. **Manuscrita** – Revista de Crítica Genética. São Paulo: APML, n. 4, p. 127-161, 1993.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. **The psychology of written composition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BERTÉ, Mauro Marcelo. **Percurso histórico discursivo da resenha literária em revistas brasileiras de atualidades**. 2015. 172f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

BEZERRA, Benedito Gomes. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. 2001. 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

_____. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 4, out./dez. 2012.

BIASI, Pierre-Marc. A crítica genética. In: BERGEZ, Daniel et al. **Métodos críticos para análise literária**. Tradução de Olinda Maria Rodrigues Prata. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 1-43.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1994, p. 11-27.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 91- 194.

_____. Estilo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 79-102.

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

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: De Gutemberg à internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BURKE, Peter. Problemas causados por Gutemberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. **Estudos avançados** [online], v. 16, n. 22, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n44/v16n44a10.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 18.

CALIL, Eduardo. **Autoria: (e) feito de relações inconclusas**. 1995. 240f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.

_____. Rasuras orais em *Madrasta e as duas irmãs*: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 589-602, jul./set. 2012a.

_____. A rainha Comilona: dialogismo e memória na escritura escolar. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 07, n. 01, p. 24-45, jan./jun. 2012b.

_____. O sentido das palavras e como eles se relacionam como o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. **Alfa**, São Paulo, v. 60, n. 03, p. 531-555, 2016.

COSTA, Salezia M. de O. **Entre a escrita e a revisão: a criação de fábulas por alunos do ensino fundamental**. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Gêneros da esfera acadêmica, intertextualidade e hibridismo. **Anais do III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Emoções, ethos e argumentação**. Minas Gerais – Belo Horizonte, abr. 2008.

EDWARDS, Sharon A.; MALOY, Robert W. **Kids have all the write stuff**: inspiring your children to put pencil to paper: or crayon, or felt-tip, or computer. New York: Penguin Books, 1992.

FABRE, Claudine. La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d'écrits. **Repères**, Paris, n. 4, p. 49-58, 1991.

FABRE-COLS, Claudine. **Réécrire à l'école et au collège** – De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée. Paris: ESF éditeur, 2002.

FIAD, Raquel Salek. (RE)escrita e estilo. In: ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1997, p. 155-173.

_____. A escrita na universidade. **Revista ABRALIN**, v. 10, n. 4, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/rabl.v10i4.32436>>. Acesso em: 01 mar. 18.

_____. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão – SC, v. 13, n. 3, p.463-480, set./dez. 2013.

FIORIN, José Luiz. Sobre a natureza e as funções da linguagem – Uma leitura de “Linguagem – atividade constitutiva. In: FRANCHI, Eglê; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Linguagem: atividade constitutiva: teoria e poesia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 9-31.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981.

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

_____. Linguagem: atividade constitutiva. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas: UNICAMP, n. 22, p. 9-39, 1992.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GRÉSILLON, Almuth. Alguns pontos sobre a história da Crítica Genética. **Estudos Avançados**, v. 5, n.11, 1991.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 133-160.

HARDT, Michael. Como escrever a quatro mãos. (Tradução de Jefferson Viel). **Sofia**. Vitória – ES, v. 6, n. 1, p. 166-173, jan./jun. 2017.

HAYES, John R.; FLOWER, Linda S. Identifying the Organization of Writing Processes. In: GREGG, Lee W.; STEINBERG, Erwin Ray. **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p. 3-30.

KELLOGG, Ronald T. A model of Working Memory in Writing. In: LEVY, C. Michael; RANDELL, Sarah (eds.). **The Science of writing: Theories, methods, individual differences and applications**. Mahwah- NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 57-71.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, jun. 1998.

LEMOES, Patrícia Souza. **Escrita acadêmica e revisão textual: a construção do sentido em tese de doutorado**. 2017. 211f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

LIMA-SILVA, Ana Virgínia. **A intertextualidade na produção de resenha no ensino superior**. 2009. 238f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

_____. A produção de resenha acadêmica no ensino superior. **ReVeLe**, n. 2, janeiro, 2011.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, abr./jun. 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, p. 109-122, 2002.

MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo**. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MELO, Márcia Helena de. **A apropriação de um gênero**: um olhar para a gênese de texto no ensino médio. 2000. 174f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Rhetorical features and disciplinary cultures**: A genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics. 1995. 357f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. Publique ou pereça. In: MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010^a, p. 13-25.

_____. In: MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b, p. 27-49.

NINA, Cláudia. **Literatura nos jornais**: A crítica literária dos rodapés às resenhas. São Paulo: Summus, 2007.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. O lugar da resenha crítica acadêmica na universidade. **Linguagem**, São Carlos, v. 26, n. 2, 2016.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Márcia Helena de Melo. **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.

PINO, Claudia Amigo; ZULAR, Roberto. **Escrever sobre escrever**: Uma introdução crítica à crítica genética. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, p. 35-48, 2002.

RIBEIRO, Gerlaine Marinotte; CHAGAS, Ricardo de Lima; PINTO, Sabine Lino. O renascimento cultural a partir da imprensa: o livro e sua nova dimensão no contexto social do século XV. **Akropólis**, Umuarama, v. 15, n. 1 e 2, p. 29-36, jan./jun., 2007.

RIBEIRO, Pollyane Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1º sem. 2010.

ROMANELLI, Sergio. Uma gênese da crítica genética no Brasil: 1984-2014. **Lo que los archivos cuentan**, v. 2, p. 69-87, 2014.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética**: uma (nova) introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

_____. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 2. ed. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

_____. **Crítica genética**: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3. ed. revista. São Paulo: EDUC, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. São Paulo: UNIVESP, 2004.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de; SILVA, Williany Miranda da. A resenha como produto de retextualização em (re)escrita acadêmica. **Revista Trama**, v. 13, n. 28. Marechal Cândido Rondon/ Cascavel: Unioeste, p. 54-85, 2017.

TARGINO, Maria das Graças. Artigos científicos: A saga da autoria e co-autoria. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UERJ – 5^a 9 de setembro de 2005. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0277-1.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **A RELAÇÃO ENTRE ESTILO E GÊNERO VISTA SOB A PERSPECTIVA PROCESSUAL: DESVENDANDO SEGREDOS DA CRIAÇÃO**

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Dra. Márcia Helena de Melo Pereira

Prezado (a) aluno (a),

Eu sou Márcia Helena de Melo Pereira, professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários-DELL, da UESB-VC, e estou realizando o projeto de pesquisa chamado “**A RELAÇÃO ENTRE ESTILO E GÊNERO VISTA SOB A PERSPECTIVA PROCESSUAL: DESVENDANDO SEGREDOS DA CRIAÇÃO**”. O objetivo geral deste projeto é discutir os processos de construção de textos produzidos em ambiente escolar (Ensino Universitário e Médio), na tentativa que os escreventes fazem para se apropriarem de determinados gêneros discursivos, com vistas a trazer novos elementos para a discussão da relação entre o sujeito com a linguagem e da relação existente entre estilo e gênero.

Os participantes da minha pesquisa serão alunos de graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, e alunos do Ensino Médio da escola situada dentro do campus da UESB de Vitória da conquista – a CTEP/VC.

Convido você a participar deste projeto, pois esta pesquisa poderá contribuir para o melhor entendimento da relação que o sujeito mantém com a linguagem, uma vez que ela é composta de dados processuais de textos. Sua participação é voluntária e consistirá em produzir um texto conjuntamente, cuja conversa será gravada em áudio, para que o pesquisador possa apreender o processo de construção desse texto. Numa segunda etapa, você será convidado a responder a algumas perguntas pertinentes ao texto que produziu, a qual deverá ser gravada em áudio também, para melhor consulta posterior do pesquisador. Todo esse processo ocorrerá após a assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Se alguma pergunta da entrevista lhe causar desconforto, você poderá deixar de responder a pergunta que causar tal incômodo. Ao participar desta pesquisa, você não será identificado (a), permanecendo em anonimato e poderá retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem sofrer nenhum prejuízo. Esta pesquisa também não traz gastos financeiros para você, nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por sua

participação. Além disso, sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e, caso não deseje participar da mesma, sua vontade será respeitada.

Os resultados desta pesquisa serão publicados de forma anônima em revistas especializadas, de tal forma que você, nem nenhum outro participante, será identificado. A gravação das entrevistas e sua transcrição em papel serão arquivadas pela pesquisadora por cinco anos.

Você pode solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da participação na pesquisa. Tais esclarecimentos podem ser obtidos com Márcia Helena de Melo Pereira através do e-mail marciahelenad@yahoo.com.br ou do telefone (77) 3424 9818. Em caso de dúvida, você também poderá entrar em contato comigo na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Estrada do Bem Querer, km 4, Caixa Postal 95. Vitória da Conquista - BA CEP: 45083-900, pelo telefone: (77) 3424-8659.

Se você aceitar participar desta pesquisa, precisará assinar o TCLE em duas vias (uma via ficará com você e a outra ficará sob a guarda de Márcia Helena de Melo Pereira; precisará, ainda, escrever um texto conjuntamente, cuja conversa será gravada em áudio, e responder a uma entrevista posterior sobre o texto que escreveu, que também será gravada em áudio.

Em caso de dúvida, você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB) pelo telefone (73) 35289727, pelo e-mail cepuesb.jq@gmail.com, ou no seguinte endereço: Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho, Jequié – Bahia. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que analisa os projetos de pesquisa quanto a seus aspectos éticos.

Desde já agradeço sua atenção!

_____ - BA, ____ de _____ de _____.

Pesquisadora Responsável

Participante