

**DA REVISÃO NA
ESCRITA: uma gestão
exigente requerida pela
relação entre leitor,
autor e texto escrito**

ON REVISION IN WRITING: a
demanding management of the
relationship between reader,
writer and written text

DE LA REVISIÓN EN LA ESCRITA:
una gestión exigente requerida
por la relación entre lector,
autor y texto escrito

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto^{1, 2}

RESUMO

A escolha dos termos mais ajustados a determinados conceitos não se revela uma empresa fácil. Sommers (1978) adianta que, por ter sido urgente lançar uma visão da escrita como processo, não ocorreu propor uma nova terminologia, resultando dessa omissão a permanência do termo “revisão”, com o risco de a revisão continuar a ser vista como a última etapa de uma escrita linear. Tem este artigo como objetivo evidenciar o potencial recursivo da “revisão” da escrita no que esta significa de: 1) verificação do isomorfismo esperado entre o que se pretendeu dizer e o que ficou escrito para que a comunicação resulte no seu melhor; 2) atuação em diferentes níveis,

¹ Doutora em Psicolinguística e Neurolinguística e graduada em Letras pela Universidade do Porto. Professora catedrática do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Diretora do curso de Doutoramento em Didática de Línguas. E-mail: mgraca@letras.up.pt.

² Endereço de contato com a autora (por correio): Universidade do Porto. Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos. Faculdade de Letras. Via Panorâmica Edgar Cardoso, 4150-564 Porto, Portugal.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n4p488>

contemplando ou não a audiência; 3) conjugação do *que* é com o *como* é transmitido; 4) distinção entre a autorrevisão e a revisão profissional e 5) cultura de um distanciamento do leitor face ao material escrito.

PALAVRAS-CHAVE: revisão; recursividade; autorrevisão; revisão profissional; leitor

ABSTRACT

The choice of the most appropriate terms for specific concepts is no easy task. Sommers (1978) mentioned that, because of the urgent need to explore a view of writing as a process, no thought was given to finding new terminology, an omission from which the permanence of the term "revision" was established, running the risk of revision continuing to be seen as the last stage in linear writing. This article intends to explore the recursive potential of "revision" in writing, in what it means as 1) checking the expected isomorphism between what is meant to be said and that which is put into writing, so that communication can be at its best; 2) acting at different levels, taking account, or not, of the audience; 3) conjugating *what* it is with *how* it is transmitted; 4) distinguishing between self-revision and professional revision; and 5) a culture of a distancing by the reader regarding the written material.

KEYWORDS: revision; recursion; self-revision; professional revision; reader

RESUMEN

La elección de los términos más ajustados a determinados conceptos no se revela una tarea fácil. Sommers (1978) avanza que, en virtud de ser urgente lanzar una visión de la escrita como proceso, no se pensó en proponer una nueva terminología, por lo que de esa omisión resultó la permanencia del término «revisión», con el riesgo de la revisión seguir siendo vista como la última etapa de una escrita lineal. Este artículo tiene por objetivo destacar el potencial recursivo de la «revisión» de la escrita en lo que esta significa: 1) comprobación del isomorfismo esperado entre lo que se pretendía decir y lo que realmente quedó escrito para que la comunicación resulte mejor; 2)



ISSN nº 2447-4266

Vol. 3, n. 4, Julho-Setembro. 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n4p488>

actuación, a diferentes niveles, contemplando o no la audiencia; 3) combinación de lo *qué es* con *cómo* se transmite; 4) distinción entre la auto revisión y la revisión profesional; y 5) cultura de un distanciamiento del lector ante el material escrito.

PALABRAS CLAVE: revisión; recursividad; auto revisión; revisión profesional; lector

Recebido em: 26.02.2017. Aceito em: 23.05.2017. Publicado em: 01.07.2017

Peut-être que dans quelques années, grâce aux efforts de tous, nous pourrions dire que la révision est efficacement intégrée dans le processus de rédaction des étudiants ou, du moins, qu'elle est en grande partie automatisée par les réviseurs débutants.

(Bisaillon, 2007a, p. 71)

Nota de entrada

O repto lançado para escrever na *Revista Observatório*, que publica textos de pesquisas em comunicação, jornalismo e educação, a quem se tem vindo a interessar, nos últimos anos, pela revisão da escrita tentando sensibilizar os estudantes universitários para o que esta contribui para elevar a qualidade da escrita académica, constituiu uma oportunidade até aí não fruída de efetuar também leituras sobre a revisão profissional, vertente a que os estudiosos terão consagrado menos atenção, conforme anota Bisaillon (2007b), ultrapassando assim a habitual leitura de bibliografia mais vocacionada para a autorrevisão praticada pelos autores de textos.

É legítimo assinalar como a revisão, com a sua força recursiva em demanda da melhor versão final, está ao serviço da comunicação quando busca oferecer, também através de textos, pontes destinadas a anular diferenças entre pessoas, uma vez que é comunicando, pelas diversas vias, que se gera um movimento de dar e receber. Fornece-se ao outro o que ele não possui e recebe-se dele aquilo de que não se dispõe (BOULINIER, 1989), se, para tal, existir a necessária abertura apoiada no interesse e no desejo de percorrer um caminho que vise uma maior troca de saberes, tirando partido de meios que aproximem as duas partes envolvidas na comunicação. Cabe, porém, neste movimento, atribuir uma atenção particular tanto ao que se transmite, como ao modo como tal é feito. A mais-valia de um texto que visa uma comunicação efetiva assenta, por certo, seja no que encerra, seja na forma como são

veiculados os conteúdos. A diferença entre o quê e o como terá, por conseguinte, de ser bem trabalhada em educação, porquanto, nomeadamente no jornalismo ou em trabalhos científicos, dominar este modo de olhar para o texto final pode favorecer ou não a sua leitura.

O que se transmite e o como se transmite em função do destinatário

Tentou-se no que foi aduzido aflorar a relação que forçosamente existe entre as três principais temáticas da revista: comunicação, jornalismo e educação.

Importa reter, mais uma vez em matéria de comunicação, com implicações para a educação e também para o jornalismo, que o destinatário, como lembra Cloutier (2001), processa a informação que lhe é fornecida firmado no contexto de outras informações que detém, que constituem o seu “ambiente cognitivo” (p. 1) e que lhe vão possibilitar a avaliação da mensagem veiculada. No fundo, este é o retrato do que requer a compreensão, independentemente do que lhe sirva de objeto. O conteúdo informativo de um texto deve, pois, seguindo a mesma fonte, reunir as condições indispensáveis a fim de que a sua receção venha a ter o sucesso esperado, alicerçada num ambiente cognitivo que seja comum a quem escreve/revê e ao destinatário/leitor, o que pressupõe que quem informa deve estar capacitado para prever, mediante o tipo de audiência, o que será ou não captado, condicionando-lhe assim a sua prática de escrita. Intui-se, por isso, como, na hipótese de aos autores(/revisores) de textos lhes ser facultada uma previsão dos seus destinatários e consequentemente dos respetivos ambientes cognitivos, a tarefa de tornar os seus escritos compreensíveis fica mais facilitada (CLOUTIER, 2001). Deve registrar-se, nas circunstâncias, a referência à audiência, ao leitor, nem sempre objeto da atenção devida por parte de quem

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p488>

escreve/revê. Com efeito, este deve ter bem presente que qualquer texto pode ser, à semelhança do que se passa nos artigos académicos, persuasivo. Excluindo a escrita artística, Olson e Oatley (2014) também entendem que a escrita deve ser persuasiva, porquanto “[t]he thoughts expressed are a direct expression of the author’s belief, uttered with the intention of installing a similar belief in the reader” (p. 13). Este enfoque tão particular no leitor, no atinente à revisão (profissional), remete para uma conceção desta que, para Bisailon (2007b), se enquadra numa vertente comunicacional e, por isso, não exclusivamente normativa.

Vários fatores estão assim em jogo para que os textos se revelem inteligíveis. Não basta adaptar o léxico e a sintaxe ao nível de escolaridade e de literacia dos destinatários dos textos, no intento de ir ao encontro das variadas informações recolhidas a este respeito junto destes. É que existe toda uma gama de contextos sociais e culturais que se repercutem na escrita, outorgando-lhe uma visão mais sociocognitiva, e que fazem com que esta não se confine a habilidades e processos a ela associados, quando vista numa perspetiva mais estrita, de índole porventura mais cognitiva, que não excedam o que dela se espera na qualidade de processo descontextualizado (ATKINSON, 2003).

Convém, portanto, que um texto que cumpra a sua função de instrumento de comunicação se valha dos meios disponíveis para granjear a atenção do leitor, com vista a facilitar a sua captação. Deve ser feita, entre outros, a melhor escolha no plano da apresentação visual, com recurso, por exemplo, a sinais tipográficos que ajudem no processamento da leitura, bem como no plano da organização da informação veiculada, utilizando quer indicadores de texto (títulos de secções e de subsecções), quer textos organizadores, que podem ir das introduções, aos esquemas, figuras, tabelas e

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p488>

resumos (CLOUTIER, 2001). Os dois planos aduzidos ressaltam o “como” já focado, que ultrapassa naturalmente o mero conteúdo – o “o quê” – a divulgar.

A título de exemplo, pode referir-se o que se passa nos jornais e nos artigos científicos em matéria de criação da melhor relação entre o “consumidor” e o “produtor”. Relativamente aos jornais, revela-se de interesse conhecer quais são os “pontos de entrada” selecionados pelo leitor que começa a ler uma notícia e como são concretizados por meio do que Holsanova, Holmqvist e Rahm (2006: 69) designam por paratextos (títulos, subtítulos, legendas de fotografias, anúncios, breves sinopses por baixo dos títulos ou, ainda, vinhetas, marcadores temáticos ou marcadores que remetem para secções temáticas). Os paratextos, como prosseguem os autores, tanto podem ser verbais como não verbais, dependendo das opções tipográficas que venham a ser tomadas e da configuração da página. Além disso, não excluindo a atenção que deve ser dada aos textos jornalísticos e aos seus “leads”, podem listar-se, no que se reporta ao espaço semiótico, sete possibilidades de comportamento do leitor de um jornal com base na literatura consultada por Holsanova, Holmqvist e Rahm (2006, p. 71):

1. Readers prefer new information and expect this to be on the right in the semiotic space.
2. Readers prefer the most general information at the top and the most specific at the bottom of the semiotic space.
3. Readers look for the most important information in the centre of the page and less important information on the periphery.
4. Readers look for graphically salient elements [...].
5. Readers look for paratexts.
6. Readers follow elements connected to each other by framing devices such as lines and arrows.
7. Readers scan the semiotic space before taking a closer look at certain units.

Os resultados obtidos por meio de “eye-tracking” muito têm auxiliado para revelar o que se passa quando um leitor pega num jornal e lança o seu

olhar para o que mais o atrai numa página. Servem naturalmente esses dados para que quem faz a última revisão das notícias do jornal antes que ele siga para a fase final conducente à impressão, que pode ser em certas redações de jornais os subeditores, conceda um destaque especial aos pontos de entrada (títulos, subtítulos, entretítulos, citações, fotografias, legendas de fotografias, caixas). Para lá de eliminar informação que já conste da versão que tem em mãos para evitar redundâncias que possam aumentar o fator gordura (“lard factor”) (LANHAM, 2006) da peça noticiosa, que seria o que mais se esperaria desse revisor, compete-lhe, então, a tarefa de acrescentar um ou outro pormenor à notícia para lhe inculir mais força, porque ele sabe que nela existem pontos de entrada que vão ser objeto de uma atenção particular por parte do leitor/consumidor (ver VANDENDAELE, DE CUYPERE e VAN PRAET, 2015).

Quanto aos artigos científicos, sabe-se também que obedecem a uma estrutura que, não sendo respeitada, aquando da sua submissão a qualquer revista da área em causa, o editor da revista e/ou os avaliadores terão de advertir o autor para o cumprimento das regras a que um artigo científico está sujeito por deliberação da comunidade científica a que pertence e que dele espera o seu seguimento, recomendando consequentemente revisões superficiais ou profundas ou mesmo a rejeição do artigo e nova submissão, acaso não seja decidida a simples rejeição.

Um artigo científico, com parte empírica, não se pode confinar só ao que transmite, deve também respeitar, mediante as secções que comporta, uma organização da informação nele contida que constitui, afinal, a sua ordem interna (Nwogu 1997), nem sempre fácil de seguir como notam Mišak, Marušić e Marušić (2005). O autor de um artigo deve, à vista disso, saber, que o que nele consta obedece a uma estrutura já convencionalizada que tanto o orienta a ele

como autor como orienta também o leitor. Interessa relevar que um artigo pode ser lido de diferentes formas. É que o seu possível leitor pode assumir o papel de leitor, de cientista, de editor e de avaliador. Nota Burrough-Boenisch (1999) que editores e avaliadores leem o artigo antes de ser publicado na perspectiva de lhe conferirem condições para que seja divulgado, motivo que os faz reivindicarem que o artigo apresente também a estruturação estabelecida; o leitor, por seu turno, acedendo ao artigo concluído, pode lê-lo sem seguir uma sequência rígida. Quer dizer que a forma como se apresentam os artigos científicos, seguindo Sollaci e Pereira (2004: 366), “may be largely credited to editors, who insisted on papers being clearly formatted to benefit readers and to facilitate the process of peer review”. Burrough-Boenisch (1999) acrescentam ainda que a estrutura exigida aos artigos não corresponde ao percurso da investigação científica, levando os cientistas a escreverem em harmonia com um paradigma diferente do que seguiram no seu trabalho. O cientista, porque busca publicar os dados a que chegou com a sua pesquisa, é forçado a seguir o formato que lhe é imposto pela sua comunidade científica, formato esse que não coincide em termos sequenciais com o percurso que fez para obter os seus dados, que corresponde, sim, à constituição da parte empírica do artigo científico (Métodos e Resultados), que não coincide, contudo, com a primeira secção do artigo (Introdução).

A formatação a que se tem vindo a aludir condiz com a estrutura Introdução, Métodos, Resultados e Discussão (IMRD), às vezes referida como IMRAD ou IMRaD, correspondendo o A/a ao “and” do inglês.

O que é transmitido e o como é transmitido no plano da revisão

Quem quiser fazer a revisão de um artigo científico deverá, então, ter não somente de observar o conceito normativo da revisão que se circunscreve ao

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n4p488>

plano linguístico (BISAILLON, 2007a), mas também de verificar o que deve conter cada uma das citadas secções, o que implica desempenhar também o papel de um revisor profissional, dependendo naturalmente do mandato que recebeu do autor se não for ele o próprio signatário do artigo. Assim, terá de considerar os resultados, sob as mais diferentes formas (gráficos, tabelas, imagens, dados estatísticos), na secção correspondente (Resultados) e saber que se trata da parte mais importante do trabalho (Alexandrov, 2004). Tendo em vista a revisão, talvez seja conveniente ter presente, no que respeita à apresentação da secção Resultados, a seguinte passagem de Alexandrov (2004: 136): “Make data presentation so clear and simple that a tired person riding late on an airplane can take your manuscript and get the message at first reading”. Mišak, Marušić e Marušić (2005) admitem mesmo que esta secção do artigo é a mais original por ser o local onde se localiza a novidade do estudo realizado. A secção Métodos também é avaliada de modo idêntico pelos mesmos autores. Nela deve ocorrer de modo muito claro o desenho do estudo com as suas partes (participantes, materiais, métodos, instrumentos e testes estatísticos, entre outros), descritas de uma forma que possa permitir replicar o estudo sem que surjam dúvidas de ordem procedimental. Trata-se das secções do artigo que coincidem com a parte empírica, com o trabalho no terreno do pesquisador. Libra (2001) atribui, por seu lado, um papel especial às secções Resultados e Discussão, porquanto nelas estão o que o estudo representa de valor acrescentado, aquilo a que o estudo permitiu chegar (Resultados), assim como o diálogo, sempre profícuo, que tem de se operar entre os resultados encontrados e o que a literatura nos ofereceu até então, apontando para possíveis repercussões do estudo realizado (Discussão).

Não se atribuindo, nesta oportunidade, grande relevo ao resumo e às referências, por não se afigurarem de importância idêntica, no plano da revisão,

à das secções a que se concedeu um pouco mais de espaço neste texto, resta acrescentar a secção Introdução. Esta deve apresentar o problema a ser investigado com a esperada fundamentação teórica, os objetivos a serem alcançados e a questão ou questões metodológicas a que a parte empírica deve dar resposta. Acresce-se, ainda, às secções enumeradas o título, que pode muito bem ser visto como um “ponto de entrada” se for aqui convocada a terminologia adotada para a leitura das notícias de jornal. A ser assim, não se pode deixar de lhe atribuir um papel relevante na conquista de leitores e na seleção dos artigos por parte destes em função dos assuntos em que buscam obter mais informação. Não será, pois, matéria a ser negligenciada quer pelo autor, na sua autorrevisão, quer por quem foi mandatado para a rever.

Esta incursão na estrutura do artigo científico objetiva mostrar que a revisão de um texto deste teor, por parte de quem o escreve, quando encarna o papel de leitor distanciando-se necessariamente da sua escrita, ou por parte de um revisor profissional, deve contemplar tanto o seu conteúdo, como a maneira como este é apresentado com o intuito de chegar nas melhores condições à audiência que o deve acompanhar sem equívocos. A diferença entre estes dois tipos de leitores está no tipo de comparação que subjaz à revisão. No caso do leitor que foi o autor do texto, a deteção de qualquer falha ou discrepância entre o dito e o pretendido é visto como um processo de comparação entre o texto que o autor escreveu e o que tinha em mente redigir; por sua vez, quando se trata de um revisor profissional, a comparação processa-se antes entre o texto escrito por um autor e os conhecimentos do revisor (BISAILLON, 2007a), razão pela qual deve possuir a bagagem necessária para poder atuar nas condições impostas pelo trabalho que aceitou levar a cabo.

O mesmo poderá ser dito no que concerne à revisão das mais diversificadas notícias de jornal que exigem, para além de conhecimentos na

área temática tratada por quem as escreve, uma capacidade especial de análise da forma como a informação é apresentada visualmente. É que, neste caso, para que o órgão de comunicação escrita que contenha essas notícias se venda dentro do desejável e estas sejam rececionadas devidamente por um público diversificado e amplo, cabe ao revisor fazer com que a informação veiculada seja oferecida de modo apelativo, posto que do destinatário médio que a busca não se espera um grande esforço de qualquer teor. O leitor percorre, muitas vezes, os olhos pela página num todo para depois os fixar em manchas gráficas que lhe tenham despertado interesse e assim passar ou não à leitura dos conteúdos que divulgam. O convite à leitura passará, por consequência, pelo que o revisor sabe a respeito do público-alvo, neste caso concreto o público de meios de divulgação mediados pela escrita, e pelas decisões que vier a tomar para que se instale a necessária cumplicidade entre ambos.

A revisão e o seu estatuto

Se a escrita/composição não é uma prática fácil, operar a revisão tanto de um texto próprio, como de um texto redigido por terceiros ainda se pode revelar um trabalho mais escrupuloso e, portanto, mais complexo, sobretudo quando são dela agentes pessoas menos experientes.

Nesta altura, é legítimo justificar a frequência com que tem sido usado até este momento o termo “revisão”, procurando dar dele uma leitura que explique a sua relevância na escrita como processo e a sua dinâmica em função do que dela se aguarda dependendo das circunstâncias.

Não será descabido partir de uma definição operacional de revisão como a que ocorre em Fitzgerald (1987), que foi parcialmente retomada por Allal e Chanquoy (2004) e com a qual Bisailon (2007b) não concorda inteiramente porque focada numa perspetiva de revisão mais profissional, que nem sempre

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p488>

implica mudanças no texto. De resto, essa é também a posição de Vandendaele, De Cuyper e Van Praet (2015). Lê-se, então, em Fitzgerald (1987):

Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor. (p. 484)

Antes de prosseguir, justifica-se retomar algumas observações feitas por Sommers (1978) aos modelos lineares da escrita, que advogavam, como o de Rohman (1965), a existência de estádios (pré-escrita, escrita e reescrita), extremamente bem marcados e que teriam originado um processo de escrita unidirecional baseado em fases (planificação, escrita e revisão) a serem seguidas na ordem. O começo da escrita residiria na preparação desta e acabaria na sua revisão, não deixando transparecer o que nesta existe de recursividade ao longo do processo. Uma leitura recursiva e não linear, relativamente às etapas realçadas, passa a identificar, como previne Sommers (1978), os citados estádios com operações da escrita como processo, ultrapassando assim uma escrita vista como um simples produto. Lamenta a autora que a urgência em tratar da escrita como processo e em abandonar a ideia de produto, não tenha levado a rever a terminologia até aí usada e a recorrer a termos mais ajustados.

A este propósito, para mostrar que a revisão não é efetivamente o último estágio do processo da escrita, faz todo o sentido citar Sommers (1978):

One constantly revises as one writes, as one tries to make a work congruent with what one intends. This is a process that occurs prior to and throughout the writing of a work as a writer continues to be surprised and enlightened by his own words and ideas. The idea of a process suggests not just *one*, but a series of ongoing activities. As one composes, one is simultaneously forced into a multiplicity of roles – writer, reader, discoverer, censor, critic, editor; ideas are constantly being defined, selected, rejected, evaluated, organized. (p. 210)

A ideia de que a revisão não é a fase final do processo da escrita também é acentuada por Murray (2013) quando refere que é antes o começo. Ligando a revisão à reescrita, uma possível leitura de revisão, o autor refere mesmo que “[w]riting is rewriting” (p. 2), afirmação que subverte completamente a convicção de que a escrita obedece a uma série de etapas bem marcadas e não suscetíveis de serem deslocadas e convocadas mais do que uma vez. Além disso, adianta mesmo que a reescrita e a pré-escrita se encontram relacionadas, dado que também podem ocorrer antes da primeira versão do texto, o que o leva também a identificar a reescrita com o pensamento. Aliás a ligação da revisão – que pode assumir a forma de reescrita, numa das suas possíveis leituras (HAYES, FLOWER, SCHRIVER, STRATMAN e CAREY, 1987) – a repensar está presente em Lanham (2006), autor que manifestou um empenho particular na tarefa da revisão da prosa, e também da prosa oficial, já no fim da década de setenta do século passado. Esta ligação da revisão, de rever, a (re)pensar em termos de escrita/prosa/composição ainda enfatiza mais a recursividade da revisão a que se aludiu antes. A revisão está presente em todos os momentos do processo da escrita, tal como o pensamento, e obriga o escritor a assumir inclusive diferentes papéis. Um deles é naturalmente o papel de leitor, papel que o escritor tem mesmo de assumir na tarefa de revisão porque, como precisa Murray (2013), é através da leitura e de uma leitura repetida que se vão inserindo no texto os ajustamentos necessários.

A leitura distanciada/crítica de quem revê

Acrescenta Murray que “[w]riting is a reading act” (2013, p. 43). E esse ato de leitura até devia ser praticado em voz alta porque é assim que se tornam audíveis fragilidades que de outra forma podem passar despercebidas a quem está a escrever e que podem ser remediadas antes de o texto passar para

outros leitores. Lanham (2006) está tão consciente do papel que desempenha a leitura em voz alta no processo de revisão de composição que uma das 8 regras do seu método paramédico aplicado à escrita, com vista a melhorar frases que possam estar “doentes”, é precisamente “Read the passage aloud with emphasis and feeling” (p. x). Ao ler em voz alta o que escreveu, é natural que o autor assuma uma distância que lhe permita, na sequência do que aventam Holliday e McCutchen (2004), ler como se fosse o leitor (“reading as the reader”) (p. 91), objetivando afastar-se da sua posição de autor e assumir a posição de um leitor, o que certamente contribuirá para anular, conforme recordam os autores citados, a divergência de atuações face à revisão de um texto próprio ou de um texto alheio.

O escritor que se torna leitor tem de assumir uma distância, uma descentração em relação ao texto que escreveu, uma resistência a qualquer vestígio de egocentrismo (FAIGLEY, 1986; FITZGERALD, 1987; HAYES et al, 1987; OLSON, 1994) seja para verificar se o que escreveu condiz com o que tinha a intenção de escrever, evitando discrepâncias, incongruências, dissonâncias ou outro tipo de anomalias, seja para apresentar ao leitor um texto com a clareza que este espera no intuito de este o poder acompanhar devidamente, cumprindo assim uma conquista sociocognitiva (HOLLIWAY e MCCUTCHEN, 2004).

A revisão e a reescrita

O termo revisão pode considerar-se um termo operacional que cobre dois tipos de tarefas que se distinguem pela forma como o texto ponto de partida é manipulado no intuito de ser melhorado e de colmatar discrepâncias que possam existir entre o que o autor quer dizer e o que acaba por aparecer concretizado. Hayes *et al* (1987) retomam esta discussão terminológica e

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p488>

esclarecem que os revisores (autores ou não autores que possam ou não receber mandatos para o efeito) quando necessitam de rever um texto têm duas opções. Podem reescrevê-lo ou revê-lo. A opção pela reescrita pode tornar-se mais simples porque não vai obrigar a um diagnóstico do problema ou dos problemas que exista(m) no texto com a intenção de resolvê-lo(s) mantendo o (máximo possível do) texto original, que é o que acontece na revisão. Na reescrita, o revisor afasta-se da superfície do texto, vai antes ao seu cerne, optando por, a partir daí, reescrever o texto por meio de paráfrases ou fornecendo uma outra versão diferente da primitiva, dependendo da quantidade de texto que esteja a ser tratada. Ainda, segundo a mesma fonte, a reescrita é escolhida por quem não descobriu a melhor via para resolver o problema como acontece, por exemplo, com os revisores não experientes. Os autores citados, de uma maneira interessante, veem a reescrita e a revisão, enquanto possibilidades de revisão, como pontos de um continuum que remetem para o grau de preservação da superfície original do texto. Nessa ótica, a reescrita respeitará menos o original, imporá menos esforço de diagnóstico e de busca de solução dos problemas detetados, motivo pelo qual pode ser a opção que toma o revisor menos experiente, enquanto a revisão implica a correção dos problemas detetados preservando o mais possível o texto original.

Assume pertinência advertir que o facto de se detetar alguma fragilidade num texto que se está a rever pode não significar que quem a deteta esteja apto a fazer os acertos necessários. Atendendo a que detetar e corrigir, como ainda lembra Shafto (2015), são respetivamente da ordem da compreensão e da produção, pode dar-se o caso de, com a idade, surgir uma assimetria entre ambos os processos, a designada "input/output asymmetry" (SHAFTO, 2015, p. 14446). A existência de uma capacidade de detetar os problemas que ocorrem

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n4p488>

num texto separada da capacidade de os corrigir já tinha sido apontada por Hayes *et al* (1987), que notam ainda que os autores dos textos apresentam mais dificuldades em detetar os próprios problemas do que em detetar os problemas em textos que não seus.

A escolha do melhor leitor

Nesta oportunidade, é de realçar o cuidado posto por Murray (2013) na seleção do melhor leitor, que, afinal, assume, em certa medida, as funções de revisor, por parte de quem está a escrever um trabalho. Podem existir vários leitores possíveis à volta de quem possui um texto que se destine a ser lido por terceiros, mas surge a necessidade de selecionar o mais conveniente. Acrescenta o autor que não será difícil encontrar leitores; torna-se, sim, difícil que a escolha feita corresponda a um leitor que possa ajudar a melhorar o que se escreve. O seguinte comentário de Murray exemplifica bem o seu sentimento acerca dos leitores que, algum dia, colaboraram com ele:

Those who are not a great help respond in terms of the book they want to write or the book they imagine I should write, not the book I am writing or can write. They may be right – but they are not helpful. I need readers who can make my writing better. (Murray, 2013, p. 35)

Esta outra passagem dá força à citação precedente e patenteia, sem rodeios, o papel importante e de muita cumplicidade que Murray atribuía à revisão:

I never return to a reader who doesn't make me eager to get back to my writing desk. The criticism I received may be extensive, hard-to-take, but the good reader makes me see new possibilities, new challenges in the draft. I seek and treasure such readers. (Murray, 2013, p. 35)

As perspectivas linguística e comunicacional da revisão

A diferença entre ler para compreender e ler para rever também deve ser chamada a terreiro neste contexto. Talvez resida precisamente nessa dissemelhança a dificuldade em identificar um bom leitor. Na leitura para compreender, seguindo Roussey e Piolat (2008), os leitores não procuram problemas. Basta extrair do texto, com base nos conhecimentos do leitor, o seu significado. A leitura para rever, em conformidade com a mesma fonte, é uma leitura crítica do texto a diferentes níveis, impondo um outro grau de esforço cognitivo, designadamente exigências da ordem da atenção (Shafto, 2015), além de uma maior distância do leitor relativamente ao texto.

Os problemas que vierem a ser detetados são, contudo, de diferentes teores, razão pela qual alguns são imediatamente corrigidos após a sua deteção, de forma quase automática e sem ser precisa grande concentração, enquanto outros já oferecem mais resistência e reclamam atenção e conhecimento para que sejam corrigidos. Os erros linguísticos (BISAILLON, 2007b), em especial os não contextuais, designadamente os ortográficos, comparativamente aos erros contextuais, que remetem para a gramática e para o significado (Shafto, 2015), são corrigidos mais facilmente, já que são mais superficiais e não reivindicam uma leitura tão rigorosa do texto. Já será prescrita uma leitura mais crítica, se estiverem em causa revisões com uma visão comunicacional que, de acordo com Bisailon (2007a), têm como finalidade tornar o texto mais compreensível ao leitor. O enfoque da revisão poderá, então, estar ou no texto, a diferentes níveis, ou no leitor. No primeiro caso, trata-se da conceção normativa da revisão que, porque se confina ao texto, se torna uma tarefa menos minuciosa, podendo ser a única adotada por alguns leitores/revisores, dependendo da sua experiência na arte ou dos mandatos que recebem dos autores, se não forem autores dos textos. Se o foco da revisão

estiver no leitor, que será o segundo caso, a concepção da revisão é comunicacional e todo o texto pode estar sob apreciação.

É interessante verificar como a revisão, nas suas concepções linguística e comunicacional, na linha de Bisailon (2007a), vai mudando com o nível de escolaridade.

Um aluno do 4.º ano de escolaridade escreveu o que entendia por revisão da seguinte forma:

Para mim, a revisão de um texto é voltar a ler o texto com muito cuidado e estar atento para ver se está tudo em condições: se não demos erros, se fizemos parágrafos e se não nos esquecemos de letras ou de palavras.

Por sua vez, um aluno do 11.º ano de escolaridade respondeu à mesma pergunta escrevendo:

Numa fase inicial de revisão, opto por atribuir maior relevância à pontuação, uma vez que é muito importante para atribuir rigor às frases e por uma questão [sic] de clarificar melhor as frases ao leitor. Já num segundo momento de revisão tento verificar se as frases que construí se encontram coesas e de fácil compreensão ao leitor, porque em muitos casos aquilo que escrevemos apesar de para nós parecer claro, na realidade pode não ser descodificado pelo leitor. Nesta medida, acho que o exercício de escrita é bastante complexo e merece sempre que lhe seja atribuído [sic] grande dedicação.

É evidente como o leitor está mais presente na resposta do aluno do 11.º ano, que já demonstra que a concepção comunicacional de revisão tem de ser contemplada, enquanto este aluno do 4.º ano não atua para lá da concepção normativa da revisão (Bisailon, 2007a).

As leituras implicadas numa revisão

A revisão só pode existir mediada pela leitura, que pode assumir diferentes funções dependendo do que dela postula o trabalho de revisão. Na senda de Bisailon (2007b), consideram-se, neste texto, três tipos de leitura: a

leitura para compreender, a leitura para avaliar e a leitura para verificar. Firmada nos dados obtidos junto de revisores, a autora mencionada refere que os revisores observados só costumam ler a totalidade dos textos, antes de começarem a revisão, se estes forem curtos. Por norma, leem por parágrafos para sentirem o sentido do mesmo e, se tiverem muita prática, podem passar logo à fase da avaliação sobretudo quando o mandato que têm corresponde a uma visão da revisão apenas normativa, ou seja, uma revisão centrada na eliminação de erros de ortografia, de gramática, de vocabulário, de sintaxe ou de pontuação. Em geral, todavia, a leitura para avaliar, que tem em vista detetar o que pode ser melhorado no texto, é feita frase a frase depois de lido o texto por parágrafos. Depois de operadas as correções, desde que o prazo para a revisão o permita, fazem os revisores uma outra leitura avaliativa. No fim de efetuadas todas as correções/modificações, segue-se uma outra leitura destinada a verificar se tudo o que foi alterado está correto e se nada foi esquecido (BISAILLON, 2007b).

Quando se compara o trabalho de revisão de quem escreve e o trabalho de revisão de revisores profissionais, é provável que se sinta que a revisão operada por estes últimos se processa de modo mais linear. No entanto, de acordo com Bisailon (2007a), quando os revisores, depois de terem operado as modificações que acharam necessárias em cada parágrafo, recorrem de novo à leitura para compreender, à leitura para avaliar e à leitura para verificar, poderá dizer-se que a revisão feita pelos não autores também é iterativa, se bem que, inicialmente, possa ser linear.

Fazendo, agora, reincidir a atenção no que o nível de escolaridade pode trazer de diferente à forma de praticar a revisão apoiada nas necessárias leituras, constata-se nas respostas dadas por escrito por alunos do 4.º ano e do

11.º ano de escolaridade, de diferentes maneiras e em variados graus, o que implica, em matéria de leitura, a revisão da escrita.

Um aluno do 4.º ano escreve o seguinte:

Para mim a revisão é reler o texto ver se o texto está com erros ou sem erros e ver se o texto faz sentido ou não se fizer deixo estar como está se não fizer sentido recomeço o texto.

Outro aluno do 4.ª ano responde assim:

Eu faço no fim de escrever um texto ver se tenho erros, ver se tenho os sinais de pontuação e volto a reler.

Um aluno do 11.º ano apresenta a resposta que se segue:

Quando eu acabo de redigir um texto o meu método de revisão é o seguinte: leio uma primeira vez o que redigi; leio uma segunda vez e aí assinalo palavras ou termos repetidos para tentar que o texto não fique muito repetitivo; e corrijo erros que possa ter cometido. Para finalizar, releio novamente o texto.

Outro aluno do 11.º ano dá a seguinte resposta:

O meu processo de revisão dos meus textos produzidos requer uma leitura deste. De seguida, procuro erros gramaticais, vírgulas, acentos e repetições excessivas de palavras. Após fazer estas correções, volto a ler o texto e analiso se este respeita o tema pedido e se é coerente do início ao fim.

Concluídas todas estas tarefas, procuro pequenos erros que poderão existir, como citações mal transcritas e procuro saber se o meu texto está bem organizado.

Fazendo isto tudo, saberei que reduzi ao máximo os erros no meu texto.

Nas respostas transcritas, torna-se, de uma ou de outra forma, evidente que estes alunos, à medida que procedem no nível de escolaridade, passam a praticar, de modo mais visível, a revisão da própria escrita, num movimento linear e interativo, que se aproximará do que Bisailon (2007a) invoca no que

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n4p488>

concerne à revisão profissional. Ademais, também graças ao que vão progredindo nas suas aprendizagens, efetuam a revisão valendo-se de leituras tanto destinadas à avaliação, como à verificação do texto redigido, o que deixa no ar a importância de se alimentar essa tendência junto destas populações para que a revisão textual comece a ser sentida por estes alunos, desde sempre, como uma operação indispensável à composição escrita, com os indiscutíveis resultados favoráveis que dela advêm.

O método paramédico de Richard Lanham na revisão da prosa e exemplificação da pertinência do seu cumprimento

Revela alguma legitimidade perguntar se alguém terá pensado em fornecer a quem escreve um método que o leve a uma prática de escrita de que resulte uma boa correspondência entre o que se tinha em mente dizer e o que se escreveu, bem como uma mensagem que possa ser apreendida com facilidade pelo leitor, que é, afinal, o destinatário do que se escreve, partindo do princípio de que quem escreve pretende ser lido. Na verdade, só se pode concordar com Odell (1980) quando escreve: "Students do not write well because they are not taught to write" (p. 139).

Seguem-se quatro produções escritas da autoria de estudantes universitários extraídas de trabalhos por estes realizados, que, como se torna evidente, carecem de uma revisão. Para a realização de uma possível revisão das mesmas, pensou-se na aplicação à sua análise do método paramédico de Lanham (2006), incluído na sua obra "Revising prose", que poderá sensibilizar os autores dessas ou de outras produções e os seus possíveis leitores para o que se espera de uma escrita que pretenda ser inteligível. Das 8 regras contempladas pelo método, destacam-se, para o efeito, sobretudo a 3 ("Find the *action*"), a 5 ("Start fast – no slow windups"), a 6 ("Read the passage aloud

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p488>

with emphasis and feeling”) e, por fim, a 8 (“Mark off sentence length with a “/”.) (LANHAM, 2006, p. x). É possível verificar-se a importância que o autor dá à intervenção a nível da frase, que acaba sempre por ser a peça que merece ser moldada com perícia a fim de se tornar um elemento que se imponha pela sua clareza de construção e que seja promissor em qualquer texto em que se insira.

A produção abaixo transcrita revela falta de cumprimento das regras 3, 5 e 6. Muito provavelmente, se o autor tivesse lido o que escreveu em voz alta (regra 6), teria constatado que a frase não tinha verbo principal/a *ação* (regra 3) e que o que obstruiu à sua menção foi seguramente a interposição, entre o sujeito e a sua inserção (em falta), de encaixes, sobretudo de orações relativas (regra 5), que impedem uma boa compreensão da frase, de modo imediato, por qualquer leitor e atrapalham mesmo o próprio autor que acaba por deixar a frase por concluir.

S. e B. (19--) no seu estudo experimental para o francês (e originalmente testado em inglês), com crianças entre os 2; 10 e os 7;0 anos, que pretendeu perceber quais as estratégias utilizadas para interpretar três palavras (dois verbos e um nome e dois nomes e um verbo), cujas combinações foram apresentadas em seis ordens distintas de palavras.

Evidencia também o não respeito pelas regras 3 e 6, originando uma frase sem oração principal, o fragmento que se segue:

Embora possa encontrar-se no conteúdo do discurso dos entrevistados que esses estudantes têm dificuldades até mesmo de articular uma leitura e escrita competentes social ou academicamente.

O autor do excerto seguinte, por seu lado, teria seguramente lucrado se estivesse sensibilizado para um tipo de prosa com frases de diferentes dimensões e não constituído por mera justaposição de frases curtas. As regras 6 e 8 do método em apreço previnem quem escreve que deve alternar a dimensão das frases que redige para não tornar a sua prosa monótona e

desaconselhável, muito em particular, nos textos académicos (ver LANHAM, 2006, p. 42-43, quando este autor propõe, socorrendo-se de segmentos de reta de diferentes dimensões, o que admite ser a melhor disposição de frases mais ou menos longas).

O seu grau de interdisciplinaridade foi questionado, pois a disciplina pretendia-se, certamente, autónoma. / Todavia o seu reconhecimento como área interdisciplinar já é uma constatação do seu valor. / O estudo da linguagem e da comunicação convoca vários saberes. / Os avanços teóricos e tecnológicos têm sido uma mais-valia.

O quarto exemplo de produção escrita serve para pensar no que se passa no plano do que as palavras significam, permitindo ou não que se estabeleça entre elas uma relação. Será que, neste excerto, os fenómenos a que se reporta a palavra “estes” por via anafórica têm “comportamentos”?

Da análise dos corpora aqui descrita poder-se-á afirmar que um discurso oral espontâneo é frequentemente interrompido por FPH [Fenómenos de Pausa e Hesitação] e que estes têm diferentes comportamentos conforme o grau de familiaridade com o tema, tendo-se observado que o discurso mais familiar é aquele que apresenta mais FPH.

São aspetos como estes que o método paramédico de Richard Lanham pode ajudar a corrigir, concorrendo dessa forma para que as frases se tornem menos “doentes”, não deixem de incluir o que lhes é essencial, não comportem incongruências semânticas e não contenham tanta “gordura”. No que se reporta à gordura, este autor recomenda que, por meio essencialmente da aplicação das quatro primeiras regras do seu método (LANHAM, 2006, p. x) e através da fórmula que propõe para obtenção do fator gordura (“lard factor”) (LANHAM, 2006, p. 4), se devolva às frases o seu melhor nível de adiposidade. Note-se, no entanto, que essa fórmula de obtenção do fator gordura não deve ser generalizável, cegamente, a todas as línguas, em virtude das particularidades de cada uma, o que convida, desde já, a um exercício de adaptação, que não deixa

de ser um desafio significativo. Com essa operação de redução da gordura, espera-se que só seja veiculado o essencial, inclusive a boa gordura, visto que esta também pode ser “saudável” em matéria de prosa.

Nota de fecho

Se “the writing comes in the writing” (Murray, 2013, p. 28) e “writing produces writing” (Murray, 2013, p. 30), justifica-se que se pergunte o que move o processo gerador da (prática de) escrita presente nas duas citações e que dela se serve como meio.

A resposta à questão levantada encontra-se, sem grande problema, no título da obra de onde foram extraídas as duas frases transcritas (“The craft of revision”), que remete precisamente para a revisão enquanto operação que se pode fazer em qualquer momento da escrita como processo até que a versão final seja do agrado quer do autor, se ele for também revisor do seu texto, quer de um revisor externo, profissional ou não.

Não se imagine que a tarefa que implica a revisão é fácil e ela não o é porque vai ser necessário ler, mesmo reler, o texto e mexer-lhe com uma distância que permita ter dele uma outra visão. E é essa outra visão que ajuda o autor/revisor enquanto leitor a compreender melhor o que significa o que está escrito no texto e que o ajuda a moldá-lo de forma a que o leitor-destinatário acompanhe o pensamento que lhe está subjacente. Retomando Murray (2013), o trabalho de revisão, designada pelo autor por “reescrita”, uma das suas possíveis concretizações, identifica-se extamente com pensar (“[r]ewriting is thinking” (p. 5)), o que lhe incute um potencial psicolinguístico notório.

Face ao texto, várias leituras (para compreender, para avaliar e para verificar) são convocadas pelo autor ou revisor profissional quando está em causa a tarefa de o rever. A leitura instará tanto mais quanto mais problemas

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n4p488>

forem diagnosticados no texto e quanto mais próximo o revisor quiser permanecer do texto original. De resto, é essa maior ou menor proximidade do original que distingue a revisão da reescrita e que torna a revisão uma tarefa mais trabalhosa, mais solicitadora da atenção do revisor e mais congruente com uma leitura crítica, menos superficial e que não perde de vista uma audiência que até pode conhecer o estilo do autor do texto a ser revisto.

A revisão tem como objetivo permitir que a comunicação se efetive com o sucesso almejado, independentemente do gênero textual usado, e requer, para que tal se verifique, que muito se invista em educação para que a escrita-composição se torne uma prática corrente, uma prática que atraia quem a exerce, em vez de o afastar, por força de se vir a tornar uma atividade regular. Ademais, o treino de uma escrita em que a revisão seja tornada explícita contribui para uma consciencialização da tarefa por quem a exerce e para uma participação importante da metacognição, com todos os benefícios que desta possam provir.

Possa este texto alertar para o que representa de mais-valia a revisão da escrita ao exigir do autor/revisor que o faça “lendo como o leitor”, retomando as palavras de Holliday e McCutchen (2004, p. 87), atitude distanciada e crítica de estar, na ocorrência, perante a escrita, mas que pode ser facilmente transponível para qualquer outra situação da vida real.

Referências

ALEXANDROV, Andrei V. **How to write a research paper**. Cerebrovascular Diseases, vol. 18, 2004, p. 135-138.



ISSN nº 2447-4266

Vol. 3, n. 4, Julho-Setembro. 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n4p488>

ALLAL, Linda; CHANQUOY, Lucile. Introduction. Revision revisited. In: ALLAL, Linda; CHANQUOY, Lucile; LARGY, Pierre (Eds.). **Revision. Cognitive and instructional processes**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 1-7.

ATKINSON, Dwight. **Writing and culture in the post-process era**. Journal of Second Language Writing, vol. 12, 2003, p. 49-63.

BISAILLON, Jocelyne, Sur les traces d'un réviseur professionnel d'expérience. In: BISAILLON, Jocelyne (sous la direction de). **La révision professionnelle: processus, stratégies et pratiques**. Canada: Éditions Nota Bene, 2007a, p. 49-73.

BISAILLON, Jocelyne. **Professional editing strategies used by six editors**. Written Communication, v. 24, n. 4, 2007b, p. 295-322.

BOULINIER, Michelle. **Le rythme et l'espace chez l'être humain**. Lettre d'Information de l'Association Langage Lecture Orthographe, n. 7, oct. 1989, p. 3-4.

BURROUGH-BOENISCH, Joy. **International reading strategies for IMRD articles**. Written Communication, vol. 16, n. 3, 1999, p. 296-316.

CLOUTIER, Francine. **La clarté : pour qui?** Recherches en Rédaction Professionnelle, vol. 1, n. 1, 2001, p. 1-9.

FAIGLEY, Lester. **Competing theories of process: a critique and a proposal**. College English, v. 48, n. 6, 1986, p. 527-542.

FITZGERALD, Jill. **Research on revision in writing.** Review of Educational Research, v. 57, n. 4, 1987, p. 481-506.

HAYES, John R.; FLOWER, Linda; SCHRIVER, Karen A.; STRATMAN, James F.; CAREY, Linda. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (Ed.). **Reading, writing, and language processes.** Cambridge, England: Cambridge University Press, 1987, p. 176-240.

HOLLIWAY, David R.; MCCUTCHEN, Deborah. Audience perspective in young writers' composing and revising. Reading as the reader. In: ALLAL, Linda; CHANQUOY, Lucile; LARGY, Pierre (Eds.). **Revision. Cognitive and instructional processes.** Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 87-101.

HOLSANOVA, Jana; HOLMQVIST, Kenneth; RAHM, Henrik. **Entry points and reading paths on newspapers spreads: comparing a semiotic analysis with eye-tracking measurements.** Visual Communication, vol. 5, n. 1, 2006, p. 65-93. Sage Publications.

LANHAM, Richard, A. **Revising prose.** Fifth edition. New York: Pearson Longman. 2006.

LIBRA, Judy A. **How to Write a Paper. Introduction to Scientific Work Seminar, Module 6. International Study Course Environmental and Resource Management,** Brandenburg Technical University Cottbus, Germany 2001.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n4p488>

MÍŠAK, Aleksandra; MARUŠIĆ, Matko; MARUŠIĆ, Ana. 2005. **Manuscript editing as a way of teaching academic writing: Experience from a small scientific journal.** *Journal of Second Language Writing*, vol. 14, 2005, p. 122-131.

MURRAY, Donald M. **The craft of revision.** Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2013.

NWOGU, Kevin N. **The medical research paper: Structure and functions.** *English for Specific Purposes*, vol.16, n. 2, 1997, p. 119–138.

ODELL, Lee. Teaching writing by teaching the process of discovery: an interdisciplinary enterprise. In: GREGG, Lee W.; STEINBERG, Erwin R. (Eds.). **Cognitive processes in writing.** Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1980, p. 139-154.

OLSON, David R. **The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading.** Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

OLSON, David R.; OATLEY, Keith. **The quotation theory of writing.** *Written Communication*, vol. 31, n. 1, 2014, p. 4-26.

ROUSSEY, Jean-Yves; PIOLAT, Annie. **Critical Reading effort during text revision.** *European Journal of Cognitive Psychology*, vol. 20, n. 4, 2008, p. 765-792.



ISSN nº 2447-4266

Vol. 3, n. 4, Julho-Setembro. 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n4p488>

ROHMAN, D. Gordon. **The stage of discovery in the writing process.** College Composition and Communication, vol. 16, n. 2, 1965, p. 106-112.

SHAFTO, Meredith A. **Proofreading in young and older adults: the effect of error category and comprehension difficulty.** Int. J. Environ. Res. Public Health, vol. 12, 2015, p. 14445-14460.

SOLLACI, Luciana B.; PEREIRA, Mauricio G. **The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: a fifty-year survey.** J Med Libr Assoc, vol. 92, n. 3, 2004, p. 364-367.

SOMMERS, Nancy. **Response to Sharon Crowley, "Components of the composing process"**. College Composition and Communication, vol. 29, n. 2, 1978, p. 209-211.

VANDENDAELE, Astrid; DE CUYPERE, Ludovic; VAN PRAET, Ellen. **Beyond "trimming the fat": The sub-editing stage of newswriting.** Written Communication, vol. 37, n. 4, 2015, p. 368-395.