

## Sob a superfície do texto: As palavras apagadas no processo

Luís Barbeiro<sup>1</sup>

### Introdução

A investigação sobre o processo de escrita, sobretudo a partir da década de oitenta do século passado, revelou a variedade de componentes (Hayes e Flower, 1980; Hayes, 1996) e a variedade de operações (Fabre, 1986; Fabre-Cols, 2002; Barbeiro, 1999, 2001) que o caracterizam. Em relação às componentes, com base no modelo de Hayes e Flower (1980), adquiriram relevo as componentes de planificação, textualização e revisão. Estas componentes passaram a ser consideradas na descrição do processo (Barbeiro, 1999; Carvalho, 1999; Azevedo, 2000; Pereira, 2000; Alves, 2013) e na formulação de propostas de ensino-aprendizagem (*vide* Cassany, 1999 e, para o contexto português, documentos programáticos, como Reis, 2009, e propostas apresentadas em Barbeiro, 2003, Barbeiro e Pereira, 2007; Limpo e Alves, 2013).

Em relação às operações, elas pretendem dar conta das transformações que ocorrem no estado do texto, em resultado do decurso do processo da sua escrita. Da categorização dessas transformações, emergem as operações de adição ou inserção, substituição, supressão ou apagamento e deslocação (Fabre, 1986; Fabre-Cols, 2002; Barbeiro, 1999, 2001). A ocorrência das operações tem sido vista, frequentemente, numa perspetiva descritiva, mostrando a atuação das componentes, designadamente da revisão, no decorrer do processo (Allal, Chanquoy e Largy, 2004; Haar, 2006) ou tendo por base os traços que essas operações deixaram no manuscrito (Fabre, 1986; Fabre-Cols, 2002; Calil, 2012, 2016). As transformações podem decorrer da revisão ou reescrita do texto por parte do próprio autor individual ou, no caso da escrita colaborativa, podem ser resultado do contributo de outros, chamados a intervir em determinados momentos (Lowry, Curtis e Lowry, 2004; Santana, 2007) ou a escrever o texto em interação, durante todo o processo, na modalidade de “escrita reativa” (Lowry *et al.*, 2004; Storch, 2005; Sturm, 2016). As TIC trouxeram novas modalidades de colaboração, que passou a poder ser realizada a distância, não

apenas de forma sequencial, mas também síncrona ou quase síncrona, designadamente com recurso a ferramentas como os *wiki* ou programas similares (Pifarré e Fisher, 2011). As operações, contudo, não estão associadas apenas às modalidades e recursos de escrita, mas surgem associadas ao próprio nível de competência da escrita, quando se consideram o nível estrutural e os efeitos sobre o significado, como mostrou Sommers (1980), ao contrastar as operações de revisão de alunos aprendentes com as de adultos experientes.

O conhecimento da frequência dos diferentes tipos de operações e dos níveis estruturais em que ocorrem pode ser relevante para o ensino-aprendizagem, sobretudo se se fundar no contraste entre as operações realizadas por escreventes com diferentes níveis de competência ou de desenvolvimento da escrita. As diferenças poderão orientar a intervenção por meio da promoção de determinadas operações e em determinados níveis, tendo como referência as práticas adotadas por escreventes mais competentes. Para além disso, uma dimensão relevante, que liga operações e dimensões, designadamente a dimensão metalinguística, é constituída pela fundamentação ou consciência que, na perspetiva dos sujeitos, justificam a realização das operações que introduzem modificações no estado do texto. Essa fundamentação poderá ser reveladora das representações dos sujeitos sobre a escrita, dos recursos que é capaz de ativar e dos critérios que faz intervir para a construção do texto.

Neste artigo, focamo-nos na operação de supressão ou apagamento, a partir de dados recolhidos na escrita colaborativa em interação processual (escrita reativa, na terminologia de Lowry *et al.*, 2004), de alunos de diferentes níveis do ensino básico. Esta modalidade de escrita dá acesso às operações que são realizadas e também a eventuais argumentos apresentados como fundamentação. A incidência em diferentes níveis de escolaridade do ensino básico pretende apreender o percurso de evolução, de uma forma mais distintiva, face a contrastes mais latos, como entre crianças e adultos experientes (Sommers,

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

# P

1980). A incidência apenas na operação de supressão visa permitir uma análise mais específica dos níveis e estruturas linguísticas em que esta operação é ativada e dos argumentos que a fundamentam.

O objetivo consiste em captar a presença da operação de supressão, numa tarefa de escrita colaborativa, considerando os níveis em que é realizada e os critérios que fundamentam a sua ativação. De forma específica, procura-se responder a questões de investigação repartidas por três vertentes e considerando os diferentes níveis de escolaridade: 1. Frequência: qual a frequência da operação de supressão? 2. Nível estrutural: quais os níveis linguístico-estruturais em que é ativada? 3. Fundamentação: qual a presença na interação de argumentos que fundamentam a supressão e quais os critérios considerados, de forma mais saliente? Com base nas respostas obtidas, pretende-se projetar os resultados para a ação que poderá ser desenvolvida no ensino-aprendizagem.

Após esta introdução, apresenta-se uma secção dedicada, de forma mais desenvolvida, às operações de escrita e aos resultados obtidos noutros estudos, seguindo-se a descrição do estudo que serve de base a este texto, a apresentação dos resultados e a sua discussão. Conclui-se com a sua projeção com vista ao desenvolvimento da competência de escrita.

## **Operações, níveis e atividade metalinguística**

A investigação sobre as operações linguísticas conducentes à construção do texto recebeu um contributo fundamental da perspectiva da genética textual (Fabre, 1986, 1987; Fabre-Cols, 2002). Esta abordagem consagrou as quatro operações, de adição, substituição, supressão e deslocamento, tendo por base a análise das alterações entre versões anteriores, os rascunhos, e a versão final do mesmo texto. Dos estudos de Fabre, em relação aos níveis iniciais da escolaridade (6-7 anos, correspondente ao “cours préparatoire”), emerge a seguinte ordem decrescente de frequência: supressão > substituição > deslocamento > adição (Fabre, 1986). A posição cimeira da supressão nesses níveis deve-se sobretudo a operações respeitantes a grafemas e a sinais de pontuação (Fabre-Cols, 2002). Nos níveis de escolaridade subsequentes, é a operação de substituição que assume a maior frequência, seguida da adição, da supressão e do deslocamento.

Acima do nível do grafema, já referido, a operação de supressão incide sobre outras unidades e estruturas, desde o nível lexical ao nível discursivo, suprafrásico. Entre os tipos de supressões, emergem as ligadas à construção da referência, tendo por base a redundância, e à pressuposição e inferência, incluindo as relações expressas por conetores; as ligadas à enunciação, designadamente à presença/ausência do verbo enunciativo e, no nível discursivo, a supressão de proposições narrativas ou de comentários na narração (Fabre-Cols, 2002). Num outro rumo de investigação acerca do nível em que atuam as operações, tem sido considerado o contraste entre o nível superficial, ligado a aspetos formais e sem alteração de conteúdo, e o nível profundo, em que o significado também sofre alteração (Sommers, 1980; Aleixo, 2005; Santana, 2007; Pifarré e Fisher, 2011).

Do ponto de vista metalinguístico, Fabre realça que esta operação marca uma capacidade de distanciamento entre o escrevente e o seu texto, pois representa uma atitude radical de abandonar o que já estava escrito. Essa decisão pode dever-se ao facto de os alunos procurarem evitar uma dificuldade, entretanto encontrada, ou também à procura de formas mais conseguidas de formulação (Fabre-Cols, 2002). Contudo, para além da revelação de que esteve em ação a atividade metalinguística, a análise das emendas nos rascunhos, por si só, não permite aceder aos fundamentos que guiaram essa atividade.

O acesso à dimensão metalinguística pode realizar-se por meio de introspeção, quer através da verbalização do pensamento, enquanto decorre o processo de escrita, quer por meio de explicitação após esse processo (Barbeiro, 1999; Hyland, 2016; Sturm, 2016). A primeira apresenta o inconveniente de sobrecarregar o processo, que passa a ter de conjugar a ação com a verbalização, e a segunda de se basear na memória e reconstituição do que foi considerado no momento da realização da atividade, não sendo garantido que tal reconstituição corresponda ao que efetivamente foi tido em conta, no momento, para a ação e decisão.

Em contraste com a introspeção, a escrita colaborativa, quando realizada em interação entre os participantes, implica que estes explicitem as suas propostas de formulação ou de reformulação. Essas propostas podem ser objeto de tomadas de posição, sejam de concordância, hesitação ou recusa, as quais podem ser acompanhadas de fundamentação explícita, no processo de argumentação e de negociação

para a tomada de decisão. A escrita colaborativa correspondente à “escrita reativa” (*reactive writing*), na designação de Lowry *et al.* (2004), coloca este potencial em relevo. Lowry *et al.* (2004) definem esta modalidade de escrita colaborativa como “a strategy that occurs when writers create a document in real time, reacting and adjusting to each other’s changes and additions” (p. 78). A interação revela as propostas, incluindo as que consistem nas operações de modificação do estado textual, e a atividade metalinguística que as acompanha (Barbeiro, 1999; Sturm, 2016). Para além disso, comparativamente ao confronto de versões textuais, a interação dá acesso a propostas (operações) que não chegam a ser transcritas, mas são formuladas apenas oralmente e que também podem ser incluídas na análise. Calil (2012) salienta esta possibilidade e integra a “rasura oral” na análise da interação de díades de alunos na construção de histórias.

A análise das operações tem sido desenvolvida, sobretudo, com base na sua categorização nas quatro operações anteriormente referidas (adição, supressão, substituição e deslocamento) e ainda na macro-operação de transformação, que congrega a intervenção de diversas operações, proposta por Fayol (1997), para dar conta da reformulação mais alargada de uma passagem do texto. Para além da frequência das operações, tem estado em foco nos estudos a sua análise em função do contraste entre modificações de superfície e modificações de profundidade em relação ao nível linguístico-textual e semântico, em que se situam (Aleixo, 2005; Santana 2007; Pifarré e Fisher, 2011). No contexto português, os estudos de Aleixo (2005) e Santana (2007) mostraram o contributo do próprio trabalho colaborativo para que a escrita, designadamente a componente de revisão, alcance maior profundidade. Pifarré e Fisher (2011), num estudo que tem por base quer a colaboração presencial quer a colaboração por meio de wiki, mostraram que nesse contexto colaborativo os alunos acedem ao leque alargado de processo de revisão e não apenas a operações de superfície.

O domínio, nos estudos da categorização em alterações de superfície ou de profundidade tem-se, de algum modo, sobreposto à preocupação em mostrar as estruturas linguístico-funcionais que estão em causa nas operações. Por seu lado, a atividade metalinguística, sobretudo a que apresenta a justificação das posições dos participantes, para além de ser evidenciada, tem recebido análises gerais (Barbeiro,

1999), mas não tem sido objeto de análise, em ligação a cada uma das operações, quanto aos argumentos apresentados. Neste estudo, para além da apreensão da frequência da operação de supressão em diferentes níveis de escolaridade, coloca-se também como foco da análise o nível linguístico-estrutural em que são realizadas as supressões e as justificações que, eventualmente, são apresentadas.

## Metodologia

### Atividade e participantes

A tarefa que serviu de base à recolha de dados consistiu na escrita colaborativa de um texto por parte de alunos do segundo, quarto, sexto e oitavo anos do ensino básico. A tarefa foi realizada na modalidade de escrita em grupo, em interação direta e síncrona (“escrita reativa”, na designação de Lowry *et al.*, 2004). O tema foi comum a todos os anos de escolaridade: cada grupo tinha de produzir, em conjunto, um texto, consistindo no relato de uma visita ficcionada à cidade de Leiria, a cidade dos participantes, por parte de três amigos, cujos nomes eram fornecidos. Para apoiar a ativação do conhecimento e a seleção de elementos a integrar no texto, foram disponibilizadas imagens de pontos turísticos da cidade.

Os participantes foram organizados em grupos de três elementos, formados aleatoriamente na turma, apenas com a restrição de serem grupos mistos quanto ao género. Foram constituídos oito grupos em cada ano de escolaridade, em turmas de duas escolas diferentes. Em cada nível de escolaridade, participaram 24 alunos (12 rapazes e 12 raparigas), perfazendo, no total, 96 participantes e 32 textos. Cada participante devia registar o texto na sua própria folha de papel.

A realização da tarefa foi objeto de registo vídeo e áudio, que foi objeto de transcrição. As folhas em que os textos foram escritos foram recolhidas, para se ter acesso à versão final.

### Análise

Num primeiro momento, a análise foi realizada para identificar as operações linguísticas conducentes à construção do texto, de acordo com a categorização apresentada anteriormente: adição (junção de uma unidade a uma versão anterior), supressão (apagamento de uma unidade resultante numa nova versão), substituição (troca de uma unidade por outra, no mesmo ponto do texto) e deslocamento (alteração da

ordem entre unidades). Com base no registo e transcrição da interação, foram incluídas também na análise as propostas de alteração formuladas apenas oralmente, ou seja, que não chegaram a ser transcritas no papel.

Neste estudo, constituem objeto de estudo apenas as operações correspondentes a alternativas de construção textual, ou seja, consideraram-se estas propostas de forma separada em relação às operações que apresentam a natureza de correção, quer gráfica e ortográfica, quer morfossintática.

Encontradas as operações, a análise aqui apresentada incidiu sobre a operação de supressão: sobre o nível estrutural em que ocorre e sobre a eventual presença de argumentos que acompanham a operação. Em relação ao nível estrutural, tomou-se como referência a oração (nos diferentes níveis hierárquicos em que pode ocorrer) e consideraram-se três níveis: 1. o nível da unidade oracional; 2. o nível das unidades que desempenham funções na oração; 3. o nível interno dos constituintes que desempenham essas funções.

## Resultados

### Frequência da supressão no conjunto das operações

A Tabela 1 apresenta os resultados relativos à frequência de cada uma das operações, tendo como indicadores as médias do número de ocorrências em cada ano de escolaridade e os valores médios das proporções alcançadas em grupo. Em relação à supressão, observa-se que a frequência desta operação se situa atrás da alcançada pelas operações de adição e substituição, em qualquer dos anos, com valores proporcionais bastante inferiores, próximos de 10%. Apenas a operação de deslocamento apresenta uma frequência inferior.

Tabela 1. Operações (valores médios de ocorrências e de proporções)

Ano escol.	Adição		Supressão		Substituição		Desloc.	
	N.º	%	No.	%	No.	%	No.	%
2.º	27.4	53.5	5.0	8.0	19.1	35.6	2.0	2.8
4.º	53.5	44.4	9.5	7.5	60.0	45.9	2.5	2.2
6.º	87.8	42.6	18.8	8.8	99.3	46.3	4.9	2.3
8.º	110.0	36.0	29.8	10.1	156.1	52.4	4.9	1.6

Em relação às diferenças entre anos de escolaridade, elas atingem contrastes significativos apenas no caso dos valores médios do número de ocorrências, ou seja, no caso dos anos mais avançados, ocorrem mais supressões em termos absolutos ( $F_{3,28}=30.900$ ,  $p=.000$ ), mas os valores proporcionais mantêm-se próximos e sem diferenças estatisticamente significativas ( $K-W \chi^2= 4.670$ ,  $p=.198$ ).

### Nível estrutural das operações de supressão

As operações de supressão repartem-se pelos três níveis estruturais considerados, correspondentes ao nível das orações (nível 1), ao nível das unidades que desempenham funções na oração (nível 2) e ao nível dos constituintes internos das unidades que desempenham essas funções (nível 3). Os resultados para cada nível são apresentados na Tabela 2

Tabela 2. Operações de supressão: distribuição por níveis estruturais

Ano escol.	Nível 1		Nível 2		Nível 3	
	Soma	%	Soma	%	Soma	%
2.º	5	12.5	29	72.5	6	15.0
4.º	3	4.1	44	59.5	27	36.5
6.º	11	7.5	83	56.5	53	36.1
8.º	21	8.9	115	48.7	100	42.4
Global	40	8.0	271	55.0	186	37.0

Globalmente, é o nível 2, correspondente às funções na oração, que recebe um maior número de operações e atinge uma proporção superior a metade. Segue-se o nível 3 (com 37%), no interior dessas funções, e, com uma proporção bastante inferior (8%), a supressão de unidades de nível oracional.

Se compararmos os diversos anos de escolaridade, observa-se, entre o segundo e os restantes anos, a tendência de aumento do nível estrutural 3. Em termos proporcionais, esse aumento atinge uma diferença entre 15%, no segundo ano, e 42%, no oitavo ano. Correspondentemente, apesar de manter os valores mais elevados, a proporção do nível estrutural 2 diminui (de 72,5% para 48,7%, entre o segundo e o oitavo anos).

Em relação ao nível estrutural 2, adquirem relevo os seguintes casos, na operação de supressão: i) o conector copulativo “e”; ii) o sujeito nulo; iii) o apagamento de circunstâncias. A proposta de supressão do conector “e” no início da frase apresenta uma ocorrência que se pode considerar relativamente elevada e repartida por todos os anos de escolaridade (com valores de 9, 11, 15 e 20 ocorrências, respetivamente para os 2.º, 4.º, 6.º e 8.º anos). A proposta de opção pelo sujeito nulo, tirando partido da possibilidade proporcionada pela concordância verbal, em vez da realização do sujeito, reparte-se também por todos os níveis de escolaridade (com valores de 4, 3, 7 e 26 ocorrências, respetivamente para a sequência de anos indicada). Neste nível estrutural, as circunstâncias

são mais frequentemente objeto de propostas de supressão, apresentando valores de 10, 18, 35 e 38 ocorrências, respetivamente para os anos em causa). As circunstâncias em foco são sobretudo as de *tempo* (designadamente no que diz respeito à supressão do conector temporal, frequentemente *depois*) e as de *lugar* (designadamente para rejeitar a repetição da localização temporal).

No nível estrutural 3, salienta-se o apagamento de adjuntos do nome decorrente da possibilidade de optar pela implicação, proporcionada contextualmente. Por exemplo, é frequente a consideração da proposta sem o adjunto *de Leiria*, para a referência ao castelo ou à cidade, uma vez que o próprio texto, relativo a uma visita a Leiria, permite ativar essa identificação. Ainda no âmbito do sintagma nominal, adquire também relevância a alternativa entre a presença e a ausência do determinante a anteceder os nomes próprios das personagens (por ex., *o Rui* vs. *Rui*).

### Presença de fundamentação

A interação verbal entre os participantes não se limita à apresentação de propostas, consubstanciadas nas operações, mas pode expressar a fundamentação ou justificação para essas propostas. Na Tabela 3, para a operação de supressão, indicam-se os valores correspondentes à presença de argumentação a acompanhar as propostas.

Tabela 3. Presença de fundamentação a acompanhar a operação de supressão

Ano escol.	Sim		Não	
	Soma	%	Soma	%
2.º	2	5.0	38	95.0
4.º	16	21.6	58	78.4
6.º	34	23.1	113	76.9
8.º	72	30.5	164	69.5
Global	124	24.9	373	75.1

De um modo geral, predomina, em todos os anos de escolaridade, a formulação das operações sem que sejam acompanhadas de justificação. Contudo, observa-se uma tendência crescente dos casos em que ocorre a presença de argumentos de fundamentação. No oitavo ano, a presença de fundamentação corresponde a 31% dos casos, valor que contrasta com a percentagem de 5%, encontrada no segundo ano de escolaridade.

Em relação ao foco dos argumentos que explicitam os fundamentos para a adoção ou não da

supressão, a análise de natureza qualitativa permite encontrar os seguintes temas ou eixos de fundamentação, que estão na base da adoção ou não das formulações resultantes das operações de supressão: i) argumentos fundados na seleção de conteúdos; ii) argumentos fundados na veiculação de conteúdos; iii) argumentos fundados na coerência ou verosimilhança dos conteúdos; iv) argumentos fundados no campo retórico-estilístico. Apresentam-se, de seguida, extratos exemplificativos da ativação destes eixos de argumentação.



# P

No que diz respeito ao eixo da seleção de conteúdos, está em causa se os conteúdos expressos nas propostas para construir o texto são relevantes. A não relevância acarreta o seu abandono ou supressão, como se observa no excerto (1), em que a proposta formulada oralmente “foram a um café” é, quase de imediato, abandonada ou rejeitada pelo mesmo participante com o argumento de que “não têm nada!”; não abrindo perspectivas para o desenvolvimento do relato da visita, a rejeição é confirmada pelo participante, na mesma fala, com a justificação de que “não faz jeito aqui”.

(1) [4.º ano, G10]

S28: foram a um café/ {risos} não têm nada!/ não/ não faz jeito aqui/ hum/

No eixo respeitante à veiculação de conteúdos, está em causa se é necessário explicitar a informação (conteúdo) ou se esta pode ser considerada implícita, subentendida. Em (2), a discussão roda em torno da inclusão ou não da finalidade “para jantar”, em relação à ida dos protagonistas ao restaurante. O sujeito S79 defende que esse conteúdo não é necessário, pois encontra-se implícito (“já se sabe que eles iam jantar” — na sequência temporal referida na interação, o evento é situado no final do dia). O sujeito manifesta mesmo a posição de recusa em escrever essa informação. Contudo, os colegas defendem a sua inclusão, que acaba por ser adotada, contrapondo o argumento de que a ida ao restaurante também pode ser para almoçar (S81).

(2) [8.º ano, G27]

S80: (...) *dirigimo-nos no nosso carro para o restaurante... ..ante para jantar/*

S79: *para*

S80: *não/ para o restaurante jantar!*

S79: *pronto/ para o restaurante// já se sabe que eles iam jantar*

S80: *para/ para jantar*

S79: *ai!/ eu não escrevo isso/ acho que não escrevo isso!*

S80: *então não escrevas!*

S81: *para jantar*

S79: *já se sabe que quando a gente vai ao restaurante/ tem que ser para jantar/ já chega!*

S81: *eh!/ ou almoçar*

Em relação aos argumentos fundados na coerência dos conteúdos, está em causa a verosimilhança dos conteúdos propostos, tendo como referência o conhecimento da realidade, advindo do conhecimento e experiência dos participantes ou da representação nas imagens disponibilizadas. Em (3), exemplifica-se a invocação da realidade para fundamentar a rejeição do segmento “e fomos para o castelo”

(3) [6.º ano, G23]

S68: *saímos à noite// com o nosso guia*

(...)

S67: *e fomos para o castelo// alguma vez o castelo está aberto à noite?!*

Os argumentos do campo retórico-estilístico referem-se a escolhas relativas à própria linguagem. Surge em evidência, no *corpus* das operações de supressão, a fundamentação ligada à instrução, representada pelo professor e pela conformidade com um registo discursivo tomado, no contexto escolar, como mais correto ou adequado. No excerto (4), é invocado o próprio professor, pelo aluno S31, para a recusa da presença do conector copulativo “e” a iniciar a frase, o que conduz ao seu apagamento.

(4) [4.º ano, G11]

S33: *e foram-se embora*

S31: *a professora não gosta muito que as frases comecem por “e”*

S33: *foram-se embora*

S31: *então/ vai*

S33: *para a terra deles*

S31: *não/ o João/ o Rui e a Lena e os pais foram-se embora para a terra deles*

Na continuação deste excerto, no mesmo grupo, em relação à última fala, como se observa em (5), é ainda o conector “e” que é colocado em causa, por estar incluído numa enumeração em que não corresponde ao último termo:

(5) [4.º ano, G11]

[ ... o João, o Rui]

S33: *e a Lena/ a Lena/ não é e/ a Lena/ ...a/ ...a*

S31: *e a Lena!*

S33: não é nada *e*/ porque depois também  
são os pais

S32: *e a Lena*

S31: então é vírgula/ se não é *e*/ é vírgula

Um outro argumento em evidência consiste na recusa da repetição, no âmbito do texto. Estão em relevo as repetições cujo conteúdo é redundante face ao expresso anteriormente, ou seja, a informação pode ser deduzida contextualmente, em vez de expressa novamente, como se mostra no excerto (6), em que estão em contraposição as formulações “depois da aventura no castelo” e “depois da aventura”, ficando a localização espacial implícita nesta última possibilidade.

(6) [8.º ano, G30]

S90: *ha/ depois duma/ de certa aventura/  
depois da aventura no castelo*

S88: *depois da aventura*

S89: *eh pá!/ e vocês a darem-lhe com o castelo!/  
{risos}*

S88: *também acho!/ já tamos meter muito  
o castelo*

Neste caso, a vertente retórico-estilística associa-se à vertente de veiculação de conteúdos para evitar a repetição.

## Discussão

A interação verbal que ocorre na escrita colaborativa, designadamente na modalidade de escrita relativa (Lowry *et al.*, 2004), mostra as operações linguísticas que conduzem à construção do texto (adição, substituição, supressão e deslocamento) e a ocorrência de justificações associadas às propostas que vão sendo apresentadas. Em relação aos estudos que têm por base a comparação entre versões escritas (desde os rascunhos até ao texto final), o estudo da interação entre os participantes durante o processo, para além do acesso referido à vertente de fundamentação, alarga o campo de análise às formulações e reformulações que são realizadas oralmente e não chegam a ser transcritas, apesar de terem sido consideradas para a construção do texto (as “rasuras orais”, na designação de Calil, 2012, ou “attempted text”, na designação de Camps, 1994).

Neste estudo, tomou-se precisamente como base a interação na escrita colaborativa, para caracterizar a intervenção e os fundamentos da operação de supressão. Os resultados da análise mostraram, quanto à frequência, uma divergência face ao estudo de Fabre (1986), realizados com base na análise de rascunhos e versões finais. Nos estudos de Fabre, a supressão tem um relevo, em termos de frequência, que não se encontra no nosso estudo, pois surge muito atrás da adição e da substituição, em todos os anos de escolaridade, enquanto em Fabre (1986) surgia em posição preponderante. A explicação poderá encontrar-se fundamentalmente em dois fatores: i) em primeiro lugar, precisamente no alargamento da análise a (re)formulações apenas enunciadas oralmente (o que faz aumentar o número de propostas consideradas, incluindo as que correspondem a adições para fazer avançar o texto) e ii) em segundo lugar, no facto de, no nosso estudo, terem sido analisadas apenas as formulações que constituem alternativas linguisticamente possíveis, enquanto nos estudos de Fabre estão incluídas operações correspondentes à intervenção da correção, em relação a aspetos como a ortografia e a pontuação.

No que diz respeito ao nível estrutural, adotámos para a análise a categorização segundo o nível oracional, o nível das funções sintático-semânticas e o nível dos respetivos constituintes. Os resultados mostram que a operação atua nos três níveis, com relevo para o nível correspondente às funções na oração. Progressivamente, ganham relevo crescente as operações no nível interno aos constituintes que desempenham essas funções. A categorização segundo o confronto entre alterações de superfície (frequentemente limitadas a correções ortográficas e de pontuação) e de profundidade (associadas a alterações de significado) ganha a possibilidade de ser complementada, tendo em conta o nível linguístico-estrutural em que as alterações ocorrem.

Em relação à dimensão de fundamentação, os resultados revelaram uma presença crescente desta dimensão, nos anos de escolaridade mais avançados aqui considerados, nomeadamente no oitavo ano, em contraste com o segundo ano. No entanto, a presença de fundamentação, designadamente em relação à explicitação de argumentos, encontra ainda muito campo de desenvolvimento, em relação ao conjunto das operações encontradas.

A análise da operação de supressão mostra a emergência do vetor de fundamentação ligado à

# P

seleção de conteúdos. A perspectiva ou interesse do leitor, invocados de forma explícita, como justificção para a aceitaç3o ou n3o da supress3o, est3a praticamente ausente, o que surge em conformidade com a dificuldade da consideraç3o do ponto de vista do leitor, por parte dos alunos do ensino b3sico (Carvalho, 2002; Kellogg, 2008). N3o sendo expressa na perspectiva do leitor, o crit3rio da relev3ncia surge ocasionalmente perspectivado em ligaç3o 3a tarefa, designadamente em funç3o das possibilidades que uma proposta abre para desenvolvimento do texto, considerando o g3nero em que se inclui (neste caso, o relato de visita).

A supress3o evidencia a plasticidade da l3ngua quanto 3a veiculaç3o de conteúdos. Est3o em causa escolhas quanto 3a presenç3a ou aus3ncia de elementos, 3a explicitaç3o ou implicitaç3o, com base na redund3ncia da pr3pria l3ngua, na informaç3o que 3 poss3vel deduzir do cotexto e tamb3m da informaç3o subentendida a partir do conhecimento do contexto ou universo de refer3ncia. Adquirem sali3ncia os argumentos ligados 3 gest3o dos conteúdos que podem ser deduzidos a partir do texto anterior ou subentendidos a partir do contexto.

A presenç3a/aus3ncia de elementos cruza-se com a vertente ret3rico-estil3stica, emergindo, de forma saliente o crit3rio da n3o repetiç3o. Nesta vertente ret3rico-estil3stica, s3o tamb3m invocadas as normas transmitidas pela instruç3o, no sentido de conformar a essas normas o discurso escrito pelos alunos, nos seus textos. Um dos casos mais salientes relativos 3 supress3o diz respeito 3 utilizaç3o do conector “e” no in3cio da frase.

## Conclus3o e implicaç3es

A operaç3o de supress3o est3 atuante no processo de escrita, como revela a interaç3o na escrita colaborativa em interaç3o direta e s3ncrona. A opç3o pela presenç3a ou aus3ncia, no texto, de determinados elementos surge em foco nas operaç3es e na vertente

de fundamentaç3o. Os resultados mostraram que estas dimens3es s3o ativadas na escrita colaborativa entre pares. Ambas as vertentes s3o suscet3veis de serem exploradas e aprofundadas para promover o desenvolvimento da escrita. Com essa finalidade, pode acentuar-se a dimens3o reflexiva, na escrita reativa. Em complemento da escrita colaborativa entre pares, prop3e-se a participaç3o do professor, em modalidades de escrita, nas quais possa conduzir o processo, solicitando a intervenç3o dos alunos, alargando as possibilidades de formulaç3o e orientando a tomada de decis3o, como acontece nas atividades de (re)escrita conjunta proposta por Rose (2012) e Rose e Martin (2012). A sua aç3o pode ser guiada pela preocupaç3o em explicitar, discutir e evidenciar possibilidades e crit3rios de decis3o ligados ao funcionamento da l3ngua, ao funcionamento do texto em construç3o e aos objetivos sociocomunicativos a alcanç3ar no contexto. Se estas vertentes j3 est3o presentes na interaç3o entre pares, no processo de escrita colaborativa, o professor pode facultar novos n3veis de ativaç3o de recursos lingu3sticos e de fundamentaç3o das escolhas, como se mostra em Barbeiro e Barbeiro (2018). A pr3pria atividade de escrita reativa entre pares pode vir a modelar-se, em novas realizaç3es, pela atividade conduzida pelo professor.

No caso espec3fico da operaç3o de supress3o, pode-se projetar a aç3o no sentido de intervir sobre a formulaç3o textual, considerando a inclu3o ou exclus3o de determinados constituintes, quer sejam correspondentes 3 presenç3a/aus3ncia de funç3es na oraç3o, quer 3 presenç3a/aus3ncia de constituintes nos sintagmas que desempenham essas funç3es. A operaç3o de supress3o, quando colocada em foco, d3 tamb3m oportunidade para orientar o conhecimento para a geraç3o e seleç3o de conteúdos, segundo crit3rios de relev3ncia em relaç3o com o g3nero textual e com os objetivos a alcanç3ar junto do leitor. Permite tamb3m explorar a plasticidade da l3ngua e do texto para veicular conteúdos, conjugando o recurso 3 explicitaç3o e 3 implicitaç3o.



## Bibliografia

- Aleixo, Conceição (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: DGIDC.
- Allal, Linda, Chanquoy, Lucile e Largy, Pierre (eds.) (2004). *Revision: Cognitive and Instructional Processes*. New York: Springer Science, Business Media LLC.
- Alves, Rui Alexandre (2013). *A mente enquanto escreve: A automatização da execução motora na composição escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Azevedo, Flora (2000). *Ensinar e aprender a escrever: Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, Luís (1999). *Os alunos e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, Luís (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, pp. 64-76.
- Barbeiro, Luís (2003). *Escrita: Construir a aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias de Educação., Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Barbeiro, Luís e Célia Barbeiro (2018). *O discurso do professor na reescrita conjunta*. Comunicação apresentada no Encontro Nacional sobre Discurso Académico. Leiria: ESECS-IPLeiria.
- Barbeiro, Luís e Luísa Álvares pereira (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bereiter, Carl e Marlene Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calil, Eduardo (2012). Rasuras orais em *Madrasta e as duas irmãs*: Processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. *Educação e Pesquisa*, 38(3), pp. 589-602.
- Calil, Eduardo (2016). O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: Estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. *Alfa*, 60(3), pp. 531-555.
- Camps, Anna (1994). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de didàctica de llengua i la literatura*, 2, pp. 7-20.
- Carvalho, José António Brandão (1999). *O ensino da escrita: Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Carvalho, José Brandão (2002) Developing audience awareness in writing, *Journal of Research in Reading*, 25(3), pp. 271-282.
- Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Fabre, Claudine (1986). Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, 62, pp. 59-79.
- Fabre, Claudine (1987). La réécriture dans l'écriture - Le cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquée*, 68, pp. 15-39.
- Fabre-Cols, Claudine (2002). *Réécrire à l'école et au collège: De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Fayol, Michel (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: PUF.
- Haar, Catherine (2006). Definitions and distinctions. In Horning, Alice e Anne Becker (eds.) *Revision: history, theory, and practice*. Indiana: Parlor Press & The WAC Clearinghouse, pp. 10-24.
- Hayes, John (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, C. Michael e Sarah Randall (eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 1-27.
- Hayes, John e Linda Flower (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg, Lee e Erwin Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 3-30.

# P

- Hyland, Ken (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *System*, 59, pp. 116-125.
- Kellogg, Ronald (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), pp. 1-26.
- Limpo, Teresa e Rui Alves (2013). Modeling writing development: Contribution of transcription and self-regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology*, 105, pp. 401-413
- Lowry, Paul Benjamin, Aaron Curtis e Michelle René Lowry (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), pp. 66-99.
- Pereira, Luísa Álvares (2000). *Escrever em Português: Didáctica e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pifarré, Manoli e Ros Fisher (2011). Breaking up the writing process: How wikis can support understanding the composition and revision strategies of young writers. *Language and Education*, 25, pp. 451-466.
- Reis, Carlos (coord.) (2009). *Programas de Português do ensino básico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Rose, David (2012). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, David e Jim R. Martin (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Santana, Inácia (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Sommers, Nancy (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31(4), pp. 378-388.
- Storch, Neomy (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing* 14, pp. 153-173.
- Sturm, Afra (2016). Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), pp. 301-344.