



Revista Portuguesa de Educação  
ISSN: 0871-9187  
ISSN: 2183-0452  
rpe@ie.uminho.pt  
Universidade do Minho  
Portugal

Barbeiro, Luís Filipe; Álvares Pereira, Luísa; Coimbra, Rosa Lídia; Calil, Eduardo  
**Os títulos no processo de escrita de histórias por alunos do 2.º ano de escolaridade**

Revista Portuguesa de Educação, vol. 33, núm. 2, 2020, Julho-, pp. 71-94  
Universidade do Minho  
Portugal

DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.18339>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37465637005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# Os títulos no processo de escrita de histórias por alunos do 2.º ano de escolaridade

## RESUMO

O título, embora referindo-se ao texto, também funciona de forma autónoma. A sua motivação advém da relação com o texto e com outros títulos conhecidos. O nosso objetivo é entender a génesis dos títulos no processo de escrita de histórias por alunos do 2.º ano. Para isso, a interação entre os alunos, organizados em diádes e produzindo histórias, foi registada utilizando o sistema RAMOS, um recurso audiovisual que capta simultaneamente o diálogo entre os alunos e o que eles estão a escrever. As transcrições da produção de 14 histórias por quatro diádes foram analisadas e o diálogo referente ao título foi considerado como uma unidade de análise. Os resultados mostram o lugar autónomo da construção do título no processo de escrita e a projeção no título de um elemento nuclear da história. Entender o processo de escrever um título pode ajudar os alunos a estar conscientes da sua importância e possibilidades.

**Palavras-chave:** Processo de escrita; Títulos; Histórias.

Luís Filipe Barbeiro<sup>i</sup>  
Instituto Politécnico  
de Leiria, Portugal

Luísa Álvares Pereira<sup>ii</sup>  
Universidade de  
Aveiro, Portugal

Rosa Lídia Coimbra<sup>iii</sup>  
Universidade de  
Aveiro, Portugal

Eduardo Calil<sup>iv</sup>  
Universidade Federal  
de Alagoas, Brasil

## 1. INTRODUÇÃO

O título facilita um meio de referir o texto, de o identificar, mas não se esgota nessa função, quanto às relações que estabelece com o texto. Essa função de referência atribui ao título o estatuto de elemento exterior, em conformidade com a origem da palavra – *titulus* designava a etiqueta presa ao nome, com informação sobre a obra (Hoek, 1981). Contudo, a exterioridade não significa arbitrariedade. A motivação para os títulos advém do cruzamento de relações entre o título e o texto e entre o título e os outros títulos na comunidade letrada (Calil, 2010, 2012b). De facto, na actualidade, o título não corresponde a uma ficha bibliográfica e as relações entre título e texto estão abertas a uma ampla gama de possibilidades.

Essas relações têm sido estudadas com o foco da análise nos produtos finais, quer dos títulos, quer das obras, literárias ou de outra natureza, como as notícias jornalísticas (Coimbra, 1999; Hoek, 1981). O conhecimento das relações instanciadas numa comunidade, entre estes dois polos, os títulos

e os textos, enquanto produtos, coloca as questões de saber que relações estão presentes no processo de construção do documento textual (título e texto) e como se desenvolve a capacidade de construção dos títulos, ao longo da aprendizagem da competência de escrita. O estudo aqui apresentado<sup>1</sup> procura dar um contributo para responder à primeira questão, no que se refere a uma fase precoce da escolarização (2º ano de escolaridade), por meio da análise da interação durante o processo de escrita colaborativa, no âmbito do qual a construção do título também emerge. Os resultados do estudo são suscetíveis de serem comparados com resultados de outros níveis de escolaridade, mais avançados, permitindo apreender um percurso de evolução.

1. Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito do projeto UIDB/00194/2020, pelo CNPq (processo 304050/2015-6) e FAPEAL (processo 60030 479/2016).

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. FUNÇÕES DOS TÍTULOS

A construção dos títulos e a escolha entre diferentes possibilidades colocam em ação estratégias que envolvem as relações com o texto, mas também a projeção para a comunidade, para os efeitos a obter junto dos destinatários (Hartley, 2005; Paquin, 2008; Roy, 2008; Senda & Sinoohara, 2002). Ser produtor de textos na sociedade atual inclui a capacidade de decisão quanto à estratégia a seguir na construção do título.

No que respeita ao domínio literário, Roy (2008) salienta a função dos títulos no desencadeamento de interpretações que ativam o imaginário. No entanto, a escolha intencional ou estratégica de um título, ao serviço de determinada função, não é relevante apenas em relação aos textos literários. No domínio da escrita académica dedicada à divulgação de investigação, perante a alternativa entre atrair ou informar, Hartley (2005) defende a opção pela estratégia informativa. Aprofundando cada uma destas estratégias, Hartley (2007), com base em Crosby (1976), desenvolve uma taxonomia de títulos com 12 categorias, o que mostra a amplitude de possibilidades, mesmo no campo específico da publicação dos artigos de investigação. Em relação a cada uma das funções, informar ou atrair, os recursos são variados. No que diz respeito a informar, nesse domínio, o título pode indicar o tema geral, particularizar um aspeto, colocado como subtítulo, apresentar-se sob a forma de pergunta para a qual se procura a resposta, anunciar essa resposta (a uma pergunta explícita ou implícita), revelar a orientação da argumentação, enfatizar um aspeto da pesquisa, por exemplo a metodologia, anunciar a apresentação de diversos modos de fazer. Em relação aos títulos cuja função consiste em atrair a atenção, as estratégias podem consistir em surpreender, em recorrer a aliterações, alusões literárias, trocadilhos e sugestões ou evocações. A variedade de possibilidades quanto à construção dos títulos no domínio da escrita académica é também posta em evidência por Sahragard e Meihami (2016), ao analisarem as componentes de informação trazidas para o título em artigos de revistas da área da linguística aplicada. O foco da informação pode incidir nas diferentes componentes (metodologia, tópico, resultados, dados analisados e conclusões). As estratégias associadas por Hartley (2005, 2007) às funções de informar e de atrair encontram raízes nas funções que Hoek

(1981) atribui ao título, com base numa perspetiva pragmática. Sintetizando a variedade de funções primárias e secundárias propostas por Hoek (1981), essa perspetiva corresponde a tomar o título enquanto ato ou elemento que congrega as funções de apresentar informação, por si, de anunciar o texto e de agir sobre o leitor.

## 2.2. OS TÍTULOS DADOS PELOS ALUNOS

A atribuição de um título acompanha, em muitas situações, a tarefa de produção textual escolar, nomeadamente no caso de textos que não consistem apenas na resposta direta a uma questão de verificação de conhecimentos, mas em que se pretende produções dotadas de autonomia, como acontece com as histórias. Contudo, os estudos sobre os títulos dados pelos alunos são escassos.

Entre esses estudos, encontram-se os de Calil (2008, 2010). Nestes dois estudos longitudinais, o autor analisa os textos escolares produzidos ao longo de dois anos, em contexto familiar, por duas meninas (N e I) na fase inicial da escolarização, nos seus “cadernos de histórias”. Em Calil (2008), observou-se em 63 manuscritos, registados em três “cadernos de histórias” de N., uma intensa recorrência de temas e de nomes de personagens, assim como a tendência para o recurso a onomatopeias e grafismos de uso corrente em histórias aos quadradinhos infantis (BD), de palavras expressivas e desenhos. Em Calil (2010), procede-se à análise de 35 títulos que acompanham as narrativas ficcionais escritas no primeiro caderno de histórias de I. Neste estudo, conclui-se que a repetição de temas, personagens e léxicos também ocorre nos títulos escolhidos para as narrativas produzidas por I. Além disso, são identificadas relações paraleísticas entre esses títulos.

Do ponto de vista morfossintático, a maioria dos títulos repete estruturas semelhantes àquelas que caracterizam os títulos das bandas desenhadas (*Turma da Mônica*<sup>2</sup>) lidas intensamente por I: títulos com sintagmas nominais (SN) constituídos apenas por um nome próprio, por exemplo, “João”, “Patrícia”; títulos com SN constituídos por determinante e nome, por exemplo, “O chapéu”; títulos que incluem na sua estrutura um sintagma preposicional (SP) com a função de modificador, por exemplo, “A menina da corda”, “O menino do vídeo”. Também há repetições lexicais e semânticas entre os 35 títulos dados, como, por exemplo, o uso do mesmo nome próprio (“João”, “Laura”, “Gabriela”) ou de nomes genéricos (“menino”, “menina”, “amiga”, “pato”, “gato”) em diferentes histórias. Essas repetições, marcadamente influenciadas pelas BD lidas, estabelecem “relações em paralelo” entre os títulos, conferindo-lhes, no seu conjunto, uma certa homogeneidade e unidade.

Esses dois fenómenos linguísticos (repetição e paralelismo), conforme Calil (2008, 2010), parecem cumprir para cada aprendiz, de modo singular e subjetivo, associado às condições socio-históricas e letradas em que estão imersos, uma função estruturante, na medida em que molda e referencia as possibilidades de titulação para as suas histórias inventadas.

Esta conclusão de Calil (2008, 2010), para que também remetem outros dos seus estudos Calil (2012a, 2012b), coloca em relevo o papel que a comunidade de literacia desempenha na construção do conhecimento sobre o funcionamento dos textos e da escrita. Essa construção não aguarda pela

2. A coleção *Turma da Mônica* foi criada por Maurício de Souza nos anos 60 do século passado. Os personagens principais são Mônica, Cebolinha, Magali e Cascão. Continua ainda hoje a ser publicada.

entrada na escola, mas começa no seio da família, como foi evidenciado por Adams (1990). As interações entre a mãe, o pai ou outro familiar e a criança, em torno de materiais impressos diversos e, em particular, dos livros de histórias, constituem momentos de leitura partilhada, nos quais os adultos apoiam a criança na apropriação das características dos textos e de propriedades da escrita (Rose & Martin, 2012). Nessa interação, os títulos das narrativas ficcionais marcam presença pelas funções que desempenham em relação aos textos e também pela sua saliência gráfica, saliência que, geralmente, se manifesta por um tamanho maior do corpo da letra, pela posição no topo da página e pela ocupação isolada da linha ou linhas (Sharples, 1999).

Ainda tendo o produto textual como objeto de estudo, mas discutindo produções efetivadas em contexto de sala de aula, Pereira et al. (2017) analisam as configurações linguísticas dos títulos dados pelos alunos em histórias inventadas, sem sugestão de tema ou título pelo professor, considerando a extensão, a composição morfossintática e categorias léxico-semânticas. O *corpus* é constituído por 133 histórias, incluindo produções individuais e produções em diáde, de alunos do 2º ano de escolaridade de uma escola urbana e de uma escola rural em Portugal. Os autores indicam que a maior parte dos títulos dados (87%) apresentam uma extensão muito semelhante, variando entre duas a cinco palavras. Quanto à configuração morfossintática, há a predominância massiva de títulos formados por grupos nominais, podendo ser constituídos por apenas um grupo nominal simples ou por um grupo nominal composto por coordenação aditiva “e”. Por fim, a análise léxico-semântica revela uma tendência, comum aos dados observados nos títulos produzidos pelos alunos das duas escolas, para a seleção de sete categorias semânticas (animal, inanimado, humano/humanizado, nome próprio, lugar, acontecimento e data) representadas por escolhas lexicais de uso corrente nos contextos sociais da literacia escolar e da família. Tal como em Calil (2008, 2010), também neste trabalho se observa a ocorrência de repetições e paralelismos entre os títulos.

Assim como acontece com os trabalhos sobre os títulos enquanto produto na escrita escolar, são também escassos os estudos que se dedicam à investigação do processo de produção de títulos no contexto escolar. De entre os poucos estudos de que temos conhecimento, destacamos Calil (1995, 1996, 1998, 2003, 2012b, 2020a) e Calil et al. (2015), com base na análise do processo de escrita colaborativa a dois. Emerge desses estudos, todos eles discutindo a gênese e criação textual em tempo real na sala de aula e a emergência da autoria numa fase precoce da escolarização, a constatação de que o título para uma história inventada, escrita sem que o/a professor/a tenha sugerido algum tema ou predefinido um título, é resultado de redes associativas estabelecidas coenunciativamente entre os alunos da dupla. Essas redes associativas são alimentadas por elementos recuperados da memória semântica e episódica, com origem nos contextos de cultura letrada (familiar e escolar) desses alunos. Como mostram esses estudos, o estabelecimento de um título pelos alunos funciona como uma espécie de âncora para o processo de criação da história, na medida em que há “fortes relações de coerência entre o título dado e o conteúdo narrado” (Pereira et al., 2017, p. 619). Esse aspecto parece favorecer o desenvolvimento de reflexões metatextuais, nas quais os alunos procuram manter os elos de sentido entre esses dois componentes textuais.

Contudo, nesses trabalhos, é adotada uma abordagem qualitativa focada em análises microgenéticas de processos de criação de um texto construído por duplas de alunos. Apesar das limitações para a realização de estudos de natureza processual com um número alargado de casos, devido ao volume de dados que é necessário registar e transcrever, é desejável o alargamento a um maior número de casos e o aprofundamento do que é considerado no processo de escrita em relação ao título. Conjugando o alargamento quantitativo com a perspetiva que evidencia qualitativamente os aspetos que emergem da consideração de uma pluralidade de casos, procura-se, neste texto, contribuir para a compreensão da génese e das funções atribuídas aos títulos, numa fase precoce de desenvolvimento da competência da escrita.

A compreensão das concetualizações dos alunos no que diz respeito aos títulos, nessa fase precoce, permitirá incluir, no percurso de desenvolvimento, a amplitude de funções que os títulos são chamados a desempenhar nas sociedades contemporâneas. A inclusão dessas funções nos objetivos de desenvolvimento permitirá ainda, de forma integrada, a apreensão das estruturas linguísticas que as expressam.

Considerando as áreas da escrita literária e da escrita de artigos de investigação como polos de chegada, este estudo incide sobre o polo oposto: o do início do percurso por parte dos alunos. O conhecimento das competências iniciais pode ajudar a delinear o percurso do desenvolvimento da capacidade de formular possibilidades e de tomar decisões no processo de atribuição de títulos aos textos, considerando os objetivos e as comunidades de discurso em que esses textos se integram.

### 3. METODOLOGIA

O material recolhido para este estudo faz parte do projeto InterWriting<sup>3</sup>-DIADE, desenvolvido no grupo ProTextos em parceria com os pesquisadores brasileiros do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). No âmbito do projeto, foi adotado um protocolo metodológico comum, posto em prática nas diversas salas de aula. Os professores foram convidados a proporem aos seus alunos, organizados em duplas<sup>4</sup>, seis tarefas de produção de histórias inventadas, sendo três tarefas com tema livre (tarefa 1, tarefa 3 e tarefa 5) e três tarefas com tema ou personagens sugeridos pelo professor (tarefa 2, tarefa 4 e tarefa 6), propostas alternadamente. Na realização das tarefas e indicação dos respetivos temas, era comum os professores referirem que o tema não tinha de coincidir com o título da história. A sequência de realização dessas tarefas ocorreu da seguinte forma:

- Momento 1 (M1: Organização): a equipa instala os equipamentos;
- Momento 2 (M2: Apresentação): após a saída da equipa de pesquisadores, o professor apresenta as instruções para a tarefa;
- Momento 3 (M3: Combinação): organizados em duplas, os alunos combinam a história a ser inventada;
- Momento 4 (M4: Inscrição e linearização): no final da combinação, os alunos solicitam a folha de papel e caneta para escreverem o que combinaram;

**3.** A execução do projeto “Escrita em tempo e espaço real: Estudo contrastivo com alunos brasileiros e portugueses recém-alfabetizados” – Projeto InterWriting – contou com o apoio financeiro das agências brasileiras de fomento à pesquisa científica: Conselho Nacional para o Desenvolvimento da Pesquisa (CNPq), processo 473765/2013-6, e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), processo 60030 479/2016.

**4.** Seguindo indicações fornecidas nos trabalhos de Vass (2002, 2007), optou-se por permitir, na medida do possível, agrupamentos espontâneos entre os alunos. Desse modo, a formação das duplas teve por principal critério as relações de amizade e empatia já existentes entre as crianças. Ao longo das seis tarefas, procurou-se preservar a mesma formação de duplas (duplas com os mesmos alunos), para que se pudesse obter um material mais homogêneo em relação ao processo interacional de cada uma delas.

- Momento 5 (M5: Leitura): quando cada dupla acaba de escrever a história inventada, antes de o professor recolher a folha, ele solicita a leitura.

Em todas as tarefas, foram utilizados equipamentos audiovisuais (câmaras de vídeo, microfones de lapela, gravadores digitais e canetas inteligentes com o programa *HandSpy* instalado). Todos esses equipamentos foram sincronizados através do Sistema RAMOS (sistema de captura multimodal de processos de escritura em tempo e espaço real), gerando o filme-sincronizado de cada dupla filmada (Calil, 2020b). Para cada tarefa proposta pelo professor, foi gerado um filme-sincronizado, correspondente a cada uma das duplas filmadas. Todas as duplas de cada sala de aula foram filmadas. Cada um desses filmes recebeu transcrição *verbatim* e integral, associadas a descrições de informações visuais (gestos, expressões faciais, deslocamento pela sala de aula, etc.)

No presente trabalho, iremos analisar parte do material recolhido em duas escolas em Portugal (Escola E (EE) e Escola V (EV)), ambas do 1º Ciclo do Ensino Básico, situadas na região de Aveiro, a primeira em ambiente urbano e a segunda em ambiente rural. Em função do que já se encontrava sincronizado e transcrito, foram analisados 14 processos de produção de histórias inventadas por alunos do 2º ano. Esses processos ocorreram durante as tarefas em que as professoras solicitaram a produção de histórias inventadas com temas livres (três na Escola E, por parte da dupla D2, e onze na Escola V, três de cada uma das duplas D1, D3, D4 e duas da dupla D2, pois um dos alunos desta última dupla esteve ausente no dia da realização da tarefa 5).

Na medida em que nosso objetivo consiste em analisar o que dizem espontaneamente os participantes sobre o *título*, tanto do ponto de vista do professor, quanto do ponto de vista dos alunos, a escolha por analisar apenas os processos relativos às três tarefas de produção textual com tema livre justifica-se pelo facto de querermos tomar como objeto de análise a situação em que os alunos têm um campo mais alargado quanto à tomada de decisões, quer quanto ao tema da história, quer quanto ao respetivo título. Nas três tarefas com tema livre, as professoras apenas solicitavam aos seus alunos que inventassem colaborativamente e produzissem por escrito uma história, sem tema predefinido. Em contraposição, nas três tarefas com temas sugeridos, eram dadas instruções que podiam condicionar a escolha das personagens (geralmente retomadas dos contos tradicionais ou do mundo dos heróis da BD) ou o contexto temporal da história a produzir. Deste modo, ainda que não sejam objeto de análise neste estudo, podemos considerar que, no contexto pedagógico mais alargado em que as histórias de tema livre foram elaboradas, os alunos estavam familiarizados com as histórias do maravilhoso tradicional e da BD contemporânea.

A partir do material transcrito, identificamos e analisamos, nas intervenções das professoras e dos respetivos alunos, as referências ao título. Analisamos e discutimos os seguintes aspectos:

- i) O discurso do professor em relação ao título, na tarefa de escrita;
- ii) A emergência do título na interação discursiva dos alunos: dimensão metatextual e momento de elaboração;

- iii) A dimensão de reformulação do título revelada no processo;
- iv) As estruturas léxico-sintáticas e as funções dos títulos dados na narrativa.

## 4. RESULTADOS DA ANÁLISE

### 4.1. INSTRUÇÃO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO TÍTULO

Na Tabela 1, infra, apresentam-se os resultados relativos à ocorrência de discurso do professor, tendo como foco o título. Em relação ao processo de produção de cada história (P1 a P14, correspondentes sucessivamente aos processos de produção das 14 histórias), integraram-se na tabela, para além da indicação da ocorrência ou não deste discurso, os seguintes elementos: quem tomou a iniciativa para tratamento do tópico, o momento em que o discurso ocorreu, quem foi o destinatário (toda a turma ou a diáde) e qual o conteúdo expresso.

**Tabela 1**  
*Discurso/Instruções do Professor em Relação ao Título*

Processo de produção	Escola	Prof. <sup>a</sup>	Discurso	Iniciativa	Momento	Destinatário	Conteúdo
P1			Sim	Alunos	M4	Díade	. Possibilidade de título . Linha para o título
P2	EE	Prof. <sup>a</sup> 1	Sim	Prof. <sup>a</sup>	M4	Díade	
P3			Não				
P4			Sim	Prof. <sup>a</sup>	M2	Turma	. Escrever título
P5			Sim	Prof. <sup>a</sup>	M2	Turma	. Não o primeiro elemento a ser escrito
P6			Sim	Prof. <sup>a</sup>	M3	Turma	. Primeira linha p/ título . Não o primeiro elemento a ser escrito
P7			Sim	Prof. <sup>a</sup>	M2	Turma	. Escrever título
P8	EV	Prof. <sup>a</sup> 2	Sim	Prof. <sup>a</sup>	M3	Turma	. Primeira linha p/ título . Não o primeiro elemento a ser escrito
P9			Sim	Prof. <sup>a</sup>	M2	Turma	. Escrever título
P10			Sim	Prof. <sup>a</sup>	M2	Turma	. Não o primeiro elemento a ser escrito
P11			Sim	Prof. <sup>a</sup>	M2	Turma	. Primeira linha p/ título . Não o primeiro elemento a ser escrito
P12			Sim	Prof. <sup>a</sup>	M2	Turma	. Escrever título

P13		Sim	Prof. <sup>a</sup>	M2	Turma	. Não o primeiro elemento a ser escrito
P14		Sim	Prof. <sup>a</sup>	M3	Turma	. Não o primeiro elemento a ser escrito

A observação dos valores da Tabela 1 mostra que em quase todas as transcrições (13/14) se verifica a presença de discurso da professora em relação ao título do texto que os alunos se encontram a escrever. Apenas no processo de produção P3 da EE, a Prof<sup>a</sup> 1 não fez qualquer observação referente ao título. No caso da Prof<sup>a</sup> 2, da EV, esse discurso está presente em todos os processos e é ela quem toma sempre a iniciativa de incluir o tópico no seu discurso, dirigindo-se a toda a turma, durante os momentos 2 (apresentação) e 3 (combinação). A Prof<sup>a</sup> 1, por sua vez, intervém apenas no momento 4 (inscrição e linearização). Num caso, responde a uma pergunta da diáde e, noutro caso, toma a iniciativa de dar uma indicação relativa ao título, tendo a diáde também como destinatário.

Consideremos, de seguida, o conteúdo expresso no discurso do professor em relação ao título, articulando-o com o momento em que ocorre e ilustrando com excertos da interação. Esse conteúdo incide sobre:

- i) possibilidade de atribuir um título à história nº 1 (P1);
- ii) indicação de que devem escrever um título (P4, P7, P9, P12);
- iii) indicação de que o grupo deve deixar uma linha para o título (P2) ou de que a primeira linha é destinada ao título (P6, P8, P11);
- iv) indicação de que o título (apesar de inscrito na primeira linha) não é o primeiro elemento da história a ser escrito (P5, P6, P8, P10, P11, P13, P14).

No excerto 1, que ocorre quando os alunos vão iniciar a inscrição e linearização, surge em foco a possibilidade de ser dado ou não um título à história, a partir da questão colocada por um dos elementos da diáde à professora. A condição do título como possibilidade prolonga-se na resposta da professora, que remete a decisão para os próprios alunos.

**Excerto 1 [2.º ano, P1, EE, Prof.<sup>a</sup> 1, M4, D2<sup>5</sup>]**

182. *M:* (olhando na direção da professora) Humm, espere, há título na história?

183. *Prof:* Podem pôr título se quiserem, sim.

5. D2 da EE refere-se ao número da diáde que fez a pergunta. Essa diáde foi formada pelos alunos L e M.

Reconhecendo a possibilidade formal de dar ou não um título a um texto, a Prof.<sup>a</sup> 2 trata a questão da atribuição do título a uma história como um conteúdo de aprendizagem que, enquanto tal, deve ser alvo de explicitação e de instrução formal no momento de apresentação da tarefa de escrita, como se observa no excerto 2.

**Excerto 2 [2.º ano, P4, EV, Prof.ª 2, M2, D1]**

28. Prof: Pronto, estão a entender?! E depois vão registar as vossas ideias, o vosso texto, dão-lhe o título, escrevem o título na folhinha e escrevem todo o texto conforme vocês querem. É lógico: seguindo sempre as regras de escrita. Fazer frases...

Como se referiu em relação à saliência gráfica, o título, geralmente, ocupa no texto uma posição espacial própria: aparece frequentemente no topo da página, na primeira linha (ou numa das primeiras, caso existam outros elementos paratextuais inscritos, também antes do texto propriamente dito). A folha de papel disponibilizada aos alunos não continha a inscrição com um campo próprio para o título. Deste modo, cabia aos alunos proceder à colocação do título no espaço adequado, para o que podiam ter a chamada de atenção por parte da professora, como acontece no excerto 3, ao dar indicações ao grupo para preenchimento dos elementos no cimo da página, quando os alunos recebem o papel para escrever.

**Excerto 3 [2.º ano, P2, EE, Prof.ª 1, M4, D2]**

216. Prof: (enquanto dá a caneta ao L e com a outra mão direciona os locais da folha a serem preenchidos) Sabem pôr o nome aqui, não sabem? E a data. Deixar a linha, uma linha para o título e o resto podem escrever.

A Profª 2, em algumas transcrições, como se apresenta no excerto 4, antecipa para toda a turma, logo ao apresentar a tarefa ou na transição para o trabalho de combinação por parte dos alunos, essa indicação de que a primeira linha é destinada ao título, devendo os alunos iniciar o texto na segunda linha da folha dada para produção do texto.

**Excerto 4 [2.º ano, P8, EV, Prof.ª 2, M3, D2]**

27. Prof: (Voltando a explicar) Olha, eu peço desculpas! Já todos sabem mas eu vou relembrar: nome dos dois elementos do grupo na linha escura, cinzenta mais escura, e a data, no final dessa linha que já está no quadro, certo? Primeira linha é para o título, que se pode escrever no...

28. Alunos: (Em coro) Finaaaaal.

29. Prof: Depois que escreverem a história toda, vêm à primeira linha escrever o título.

E começam a escrever em qual linha? Na se...

30. Alunos: (em coro) ...guuuunda!

No excerto (4), já se encontra expressa a outra indicação, bastante saliente no discurso da Profª 2, respeitante à relação entre a construção do texto e a formulação ou escolha do título: a de que o título não é o primeiro elemento a ser escrito, mas deve seguir-se à construção do texto (“Depois que escreverem a história toda, vêm à primeira linha escrever o título”).

Na transcrição do processo P13, a professora integra no seu discurso de apresentação da tarefa a justificação para essa indicação. Como se pode observar em (5), essa justificação decorre de a construção do título poder

beneficiar do facto de já estar concluída a criação da história, alimentando o próprio processo de formulação do título (“Que depois até podem achar... ‘Eia, aqui ficava mesmo bem este título’, ok?”).

**Excerto 5 [2.º ano, P13, EV, Prof.ª 2, M2, D4<sup>6</sup>]**

105. Prof: (...) Então vocês vão pensar... não esquecer que... o título não é logo a primeira coisa a fazer, pois não?

106. Crianças: Não (R. e S., os alunos da diáde, também respondem)

107. Prof: Pode ser só no...

108. Crianças: Fim (apenas S. responde)

109. Prof: Depois de inventarem a vossa...

110. Crianças: História (R. e S. também respondem)

111. Prof: Que depois até podem achar... ‘Eia, aqui ficava mesmo bem este título’, ok?

6. A D4 da EV foi formada pelos alunos R. e S.

#### 4.2. O TÍTULO NA INTERAÇÃO DISCURSIVA DOS ALUNOS

Para além da presença nas instruções do professor, a dimensão metatextual, ou seja, a emergência no discurso de manifestações sobre as propostas, escolhas e decisões quanto aos elementos estruturais e linguísticos que formarão o texto, também ocorre no discurso dos alunos em relação ao título. Essa dimensão revela-se por meio de metalinguagem e por meio de fundamentação ou justificação conducente à decisão sobre o título a atribuir.

**Tabela 2**

*O Título na Interação Discursiva dos Alunos: Dimensão Metatextual*

Processo de produção	Escola	Metalinguagem	Conteúdo	Fundamentação	
				Presença	Incidência e conteúdo
P1	EE	Título	. Questionamento: existência de título . Proposta de título	Não	
P2	EE	—		Não	
P3	EE	Outro	. Proposta de título	Sim	. Proposta: não-gostar, preferência
P4	EV	Título	. Questionamento: local do título; existência de título	Não	
P5	EV	Título	. Completamento do discurso do professor . Proposta de título	Não	
P6	EV	Título	. Completamento do discurso do professor . Proposta de título	Sim	. Proposta: querer pessoal
P7	EV	Título	. Proposta de título	Não	
P8	EV	Título	. Completamento do discurso do professor . Proposta de título	Sim	. Proposta: tema próximo de história anterior
P9	EV	Título	. Tarefa do título	Não	

P10	EV	Título	. Completamento do discurso do professor . Tarefa do título: voltar ao início para escrever o título	Não	
P11	EV	Título	. Completamento do discurso do professor . Tarefa do título	Não	
P12	EV	Título	. Tarefa do título . Proposta de título	Não	
P13	EV	Título	. Completamento do discurso do professor . Tarefa do título: não-primeiro	Sim	. Momento da tarefa do título: não-primeiro . Proposta: incoerência com parte da história
P14	EV	Título	. Completamento do discurso do professor . Tarefa do título: não-primeiro; voltar ao início para escrever o título	Sim	. Proposta: incoerência com parte da história

A referência ao título está presente em quase todas as transcrições do *corpus* (13/14), como se observa na Tabela 2. Esta referência é feita com recurso ao próprio termo *título*, que integra a metalinguagem relativa ao texto e, num caso, recorrendo ao verbo “chamar” (cf. Excerto 6).

#### **Excerto 6 [2.º ano, P3, EE, Prof.ª 1, M1, D2]**

105. *M*: (...) Aaaaaah, podíamos fazer uma história que se chame “Luzes, câmara, ação!” (*L. ri-se*). Achas boa ideia? (*L. continua a rir-se durante cerca de 5 segundos*) Que tal fazer uma história chamada “Luzes”,...?

O título é referido para colocar à professora a questão relativa à inclusão deste elemento no texto (P1, P4), à sua localização na folha (P4), ou para apresentar propostas de títulos (P1, P3, P5, P6, P7, P8, P12). É ainda referido em associação com a necessidade de realizar, no âmbito do processo, a tarefa específica de elaboração do título a dar à história (P9, P10, P11, P12, P13, P14), já que, apesar da explicitação em sala de aula de que o título não tinha de coincidir com o tema, a diferenciação entre os conceitos “tema” e “título” ainda não está consolidada, pois à proposta de “O tema pode ser...”, *R.* responde, na fala 152, reafirmando: “Não, o título deixa para o fim”, como se observa em (Excerto 7). A sobreposição entre esses conceitos continua a manifestar-se.

#### **Excerto 7 [2.º ano, P13, EV, Prof.ª 2, M3, D4]**

132. *R*: (SI) O título fica sempre para o fim. Como é que vamos começar?  
133. *S*: Olha:: dizes tu primeiro pode ser?  
134. *R*: Não.  
135. *S*: Tu!  
(...)  
151. *S*: Olha o tema:: eu digo o tema ok? O tema pode ser...  
152. *R*: Não, o título deixa para o fim.  
153. *S*: O tema :: hum.

Para lá da referência ao elemento estrutural ou às unidades que o constituem, a consciência metatextual respeitante ao título manifesta-se por meio da componente orientada para a fundamentação das decisões. Esta componente está presente de forma menos frequente, emergindo na interação de cinco das transcrições (P3, P6, P8, P13, P14). As decisões podem ser relativas às propostas formuladas para os títulos ou à própria tarefa.

Em relação às propostas, são apresentados argumentos baseados em:

- i) (não)-gostos, preferências ou gostos pessoais, como se mostra no excerto (8), sem que, contudo, sejam objeto de aprofundamento argumentativo (P3, P6);
- ii) proximidade com o tema tratado na construção de uma história anterior (P8);
- iii) (in)coerência com momentos da história (P13, P14 — em qualquer destes processos recusa-se o título *O cão sem dono*, porque, na história criada, um cão que começa por não ter dono acaba por o encontrar).

**Excerto 8 [2.º ano, P3, EE, Prof.ª 1, M3, D2]**

153. *M*: Agora que tal fazer uma história chamada “Luzes, câmara, ação!”?
154. *L*: Eu não gosto!
155. *M*: É para... é sobre ser atrizes e atores!
156. *L*: (abanando a cabeça) Nãã... Gosto mais de uma... história sobre animais giros e queridos, que estão a ser filmados!

Em relação à tarefa da escrita do título, no caso de P13 (Excerto 9), o discurso da professora projeta-se no discurso dos próprios alunos, colocando em foco a defesa da construção do título após a redação, no sentido de assegurar a ligação com o texto. Para além do expresso no excerto 7, no qual é afirmado por R, no início da planificação, que “O título fica sempre para o fim” ou “o título deixa para o fim”, a questão da construção do título emerge novamente, agora, na transição da planificação para a textualização. R. não aguardou pelo final da construção do texto, como poderiam indicar as suas intervenções no excerto 7, mas orienta o outro elemento da diáde para a tarefa específica da elaboração do título — fala 239 do Excerto 9. Em resposta (fala 240), S. defende que deverão pensar nele depois de o texto estar feito (a justificação apresentada relaciona a existência do texto já escrito com a garantia de não haver esquecimento da ligação do texto com o título, subentende-se no contexto da argumentação).

**Excerto 9 [2.º ano, P13, EV, Prof.ª 2, M3, D2]**

239. *R*: Já está? (S. acena a cabeça em sinal afirmativo) O título pode ser qual?
240. *S*: O título vamos pensar melhor quando fizermos porque podemos nos esquecer às vezes e quando está escrito já não se *[sic]* esquecemos.

Dada a saliência que a questão do momento da construção do título adquire, sobretudo na turma da Prof.ª 2, analisámos se a recomendação de escrever o título no final, após a redação do texto, é seguida pelos grupos. Os resultados

apresentados na Tabela 3 mostram que apenas em quatro casos o título é construído após a redação, ou seja, já no momento de revisão/edição do texto, antes da sua leitura. Na maioria dos casos, o tratamento do título ocorre logo em M3, ou seja, no momento de planificação ou combinação da história. Nalguns casos, esse tratamento e as versões anteriores são retomadas no início da inscrição ou redação do texto na folha.

Se considerarmos a coincidência ou não do tratamento do título com a definição do tema, observamos, em conformidade com o que já se havia observado no excerto (7), que emerge também dos resultados a colagem do título ao tema de forma frequente (em metade dos processos de produção). A estratégia de escrever o título após a redação do texto parece favorecer a autonomização dos dois conceitos, pois todos os casos de elaboração do título no âmbito da revisão/edição do texto apresentam uma versão do título cuja formulação não coincide com a delimitação do tema. Nos 10 casos em que o título é elaborado anteriormente à redação do texto, ou seja, no âmbito da planificação (M3), início da redação (M4) e também, no caso de P3, logo na fase de organização (M1), apenas em três processos de produção não se verifica a coincidência da formulação do título com o tema. Por conseguinte, o tema adquire, muito frequentemente, o caráter de tema-título, podendo o título efetivo vir depois a sofrer alterações decorrentes da mudança de tema ou alterações que ocorrem sobretudo na periferia da formulação que foi dada ao tema, como se analisa na secção seguinte.

**Tabela 3**

*Momento de Construção do Título (Planificação/ Redação/ Revisão) e Relação com a Delimitação do Tema*

Processo de produção	Escola	Momento	Plan./Red./Rev.	Relação com a delimitação do tema
P1	EE	M3 M4	Plan. Red.	. Formulação coincidente com o tema . Início da redação; retoma de formulação anterior coincidente com o tema
P2	EE	M3	Plan.	. Formulação coincidente com o tema
P3	EE	M1	Plan.	. Formulação não coincidente com o tema (Obs.: Os alunos antecipam a planificação e a proposta surge ainda no momento da organização da sala, com o equipamento já ligado; o título “Luzes, câmara, ação” reflete esse momento)
P4	EV	M3	Plan.	. Formulação coincidente com o tema
P5	EV	M3 M4	Plan. Red.	. Formulação coincidente com o tema . Início da redação; retoma de formulação anterior coincidente com o tema
P6	EV	M3 M4	Plan. Red.	. Formulação coincidente com o tema . Início da redação; reformulação de versão anterior para coincidir com o tema (o rumo da história não confirmou a versão anterior)
P7	EV	M3	Plan.	. Formulação não coincidente com o tema
P8	EV	M4	Red.	. Início da redação; formulação não coincidente com o tema
P9	EV	M3	Plan.	. Formulação coincidente com o tema
P10	EV	M4	Rev.	. Formulação não coincidente com o tema

P11	EV	M4	Rev.	. Formulação não coincidente com o tema
P12	EV	M3	Plan.	. Formulação coincidente com o tema
P13	EV	M4	Rev.	. Formulação não coincidente com o tema
P14	EV	M4	Rev.	. Formulação não coincidente com o tema

### 4.3. TÍTULO: DIMENSÃO DE REFORMULAÇÃO

Anteriormente, deixámos expresso que a dimensão metatextual pode incidir sobre as propostas apresentadas para os títulos, sejam propostas iniciais, sejam propostas de reformulação. Na Tabela 4, pode observar-se que a dimensão de reformulação que incide sobre os títulos está presente de forma alargada, surgindo em 10 das 14 histórias. O número de operações é bastante diferenciado, apresentando valores que variam entre zero e 10.

**Tabela 4**

*O Título na Interação Discursiva dos Alunos: Dimensão de Reformulação*

Processo de produção	Escola	Reformulação	N.º de operações	Obs.
P1		Não	—	
P2	EE	Sim	10	Focadas em substituições/variações do nome do restaurante que integra o título
P3		Sim	1	
P4		Não	—	
P5		Sim	3	Focadas em substituições/variações do nome/SN
P6		Sim	5	
P7		Não	—	
P8	EV	Sim	8	
P9		Não	—	
P10		Sim	2	
P11		Sim	2	
P12		Sim	2	O primeiro tema-título sofre alteração completa
P13		Sim	1	
P14		Sim	5	

A dimensão de reformulação manifesta-se por meio de operações que, no processo, podem ser realizadas tanto oralmente como na folha de papel, em relação ao que já se encontra escrito (Barbeiro, 1999, 2001, 2019; Calil, 1998, 2017). Considerando a modificação realizada, em relação ao estado anterior do texto, essas operações podem consistir em adição ou inserção, substituição, supressão ou apagamento e deslocação (Barbeiro, 1999, 2001; Fabre, 1986, 1987; Fabre-Cols, 2002), podendo ainda ser considerada a macrooperação de transformação, proposta por Fayol (1997), para dar conta de alterações mais amplas. Quanto às categorias de operações que incidem

sobre os títulos, elas são constituídas sobretudo por substituições (com 18 ocorrências). Em número bastante inferior e reduzido, ocorrem adições (3) e supressões (2). Para uma das reformulações, considerámos a operação de transformação, dado que implica a consideração de mais do que uma operação para dar conta da alteração (passando de *O ovo que nunca cai ao chão* para *O ovo que cai ao chão mas não se parte*).

Estas operações atuam em diversos níveis, podendo abranger a globalidade da formulação (oito ocorrências) ou apenas uma parte (30 ocorrências). As operações que incidem sobre a globalidade do SN correspondem, nas operações encontradas, a mudança de tema e não a mudanças globais de título para o mesmo tema. Por exemplo, encontramos a substituição de *A borra-chá louca/maluca* por *A árvore sem folhas*; *O sapateiro* por *O pato*, *O leão*, etc.

Quando o tema se mantém, as operações decorrem geralmente nos constituintes periféricos do núcleo do SN, predominantemente na posição de adjunto (18 ocorrências). Assim, encontramos propostas de adição de adjunto que completam o núcleo, no sentido de uma maior caracterização ou de orientação para o rumo da história (por exemplo, *O cão sem dono* ou *O cão que faleceu face a O cão*). É a operação de substituição, nesta posição de adjunção, que apresenta maior frequência. Está também em causa a escolha da expressão que, nessa posição, pode completar melhor o núcleo, em conformidade com o rumo tomado ou previsto para a história (por exemplo, no caso da história H14: *O cão que conseguiu ter dono*, *O cão sem dono*, *O cão que encontrou o dono*, *O cão que encontrou dono*).

A substituição também pode ocorrer em relação a elementos coordenados, no âmbito do SN, como na história H3, em que *animais* substitui *ação* no título *Luzes, câmara, animais!*

Um caso específico é constituído pelas variações apresentadas em relação ao nome do restaurante na história *O Restaurante Totónoffzil*<sup>7</sup>. Essas variações passam pela exploração de variantes por meio de substituições na terminação (*Tótózil* vs. *Tótónoff*; *Tótónoffzil* vs. *Tótónovzil*) e também no primeiro elemento (*Strogon-of* vs. *Strogonfzi*).

As alterações no nível interno de um elemento constituinte dizem respeito à supressão do artigo (*dono* vs. *o dono*) ou, morfologicamente à substituição do plural pelo singular (*suspensório* vs. *suspensórios*) ou de um afixo diminutivo por outro (*palhacinho* vs. *palhacito*).

Na Tabela 5, apresentam-se os títulos finais das histórias com a análise das respetivas estruturas sintáticas e elementos da narrativa evocados, considerando a relação com a narrativa. Em relação às estruturas, estamos perante SN, em todos os casos. No entanto, as estruturas internas do SN são variadas. Por um lado, encontramos estruturas sem elementos à direita do N, ou seja, sem atribuição de traços adicionais ao núcleo nominal por meio de complemento ou adjunto (quatro ocorrências, nas histórias H4, H5, H11, H13, a que correspondem os títulos *Os três macaquinhas*, *O palhacinho*, *A Rapunzel*, *O cão*, respetivamente). Por outro lado, existem estruturas em que se procede à atribuição de traços caracterizadores por meio da junção de constituintes colocados à direita (oito ocorrências, nas histórias H1, H2, H6, H8, H10, H12, H14, em que os constituintes detêm o estatuto de adjuntos, podendo tratar-se de N, Adj, SP e F Relativa, e H7, em que o SP constitui um complemento do

7. Em relação a esse título, o artigo “Gênese textual de um título: Estudo sobre as redes associativas e ativação de memórias em alunos recém-alfabetizados” (Calil, 2020a) apresenta uma análise microgenética, a partir de uma abordagem linguístico-enunciativa, do seu processo de criação. Nesse estudo pode-se observar a complexidade das associações e das reflexões metatextuais estabelecidas através do diálogo e das falas espontâneas entre os alunos da diáde e a professora.

nome). Os traços atribuídos referem-se a elementos ou características salientes na própria história. Para além dos casos referidos, encontramos estruturas nominais coordenadas, como nas expressões *Luzes, câmara, animais!* ou *A princesa e a bruxa*.

As alterações estruturais manifestadas nas operações de reformulação encontram reflexos nas categorias da narrativa que são escolhidas para figurar no título. O leque de estruturas sintáticas patente na Tabela 5 encontra correspondência na vertente de escolhas em relação às categorias da narrativa que podem ser chamadas para o título e em relação à especificidade com que são apresentadas. A inscrição de propriedades específicas corresponde à atribuição de relevância ou saliência ao traço inscrito no título, anunciando-o, desde logo, perante o leitor.

**Tabela 5**  
*Versões Finais dos Títulos: Estruturas Sintáticas e Elementos da Narrativa*

Processo de produção	Escola	Título	Estrutura	Elemento da narrativa
P1(H1)		A princesa Soridente	SN[[Det+N]+ Adj]	Personagem protagonista
P2(H2)	EE	O Restaurante Totónoffzil	SN[[Det+N]+N]	Local
P3(H3)		Luzes, câmara, animais!	SN[N+N+N]	Expressão contextual
P4(H4)		Os três macaquinhas	SN[[Det+Quant+N]	Personagem protagonista
P5(H5)		O palhacinho	SN[Det+N]	Personagem protagonista
P6(H6)		O ovo especial	SN[[Det+N]+Adj]	Objeto central
P7(H7)		A ida a África	SN[[Det+N]+SP]	Evento (englobador)
P8(H8)	EV	O rapaz de calças com suspensórios	SN[[Det+N]+SP]	Personagem e objeto relevante no enredo
P9(H9)		A princesa e a bruxa	SN[[Det+N] e [Det+N]]	Personagens centrais
P10(H10)		A cenoura triste	SN[[Det+N]+Adj]	Personagem (caract. inicial desencadeadora)
P11(H11)		A Rapunzel	SN[Det+N]	Personagem protagonista
P12(H12)		A árvore sem folhas	SN[[Det+N]+SP]	Personagem protagonista (personificação)
P13(H13)		O cão	SN[Det+N]	Personagem protagonista
P14(H14)		O cão que encontrou dono	SN[Det+N]+FREL]	Personagem protagonista

No que diz respeito à relação dos elementos inscritos no título com as categorias da narrativa, predomina a categoria correspondente a personagens, que ocupam o papel de personagem protagonista ou de personagens centrais na história (10 ocorrências). Como vimos, para além da referência ou identificação da personagem, podem ser inscritos no título traços que a caracterizam. Estes podem corresponder a características permanentes (*A princesa Soridente*), a características desencadeadoras da ação (*A cenoura triste*) ou determinantes para o enredo (*O rapaz de calças com suspensórios*; *A árvore sem folhas*), ou ainda resultantes dos acontecimentos da história (*O cão que encontrou dono*).

Para além da personagem, surgem também inscritos no título locais (*O Restaurante Totónoffzil*), objetos (*O ovo especial*), eventos (*A ida a África*), ou mesmo expressões ligadas a um contexto específico (*Luzes, câmara, animais!*).

Aos locais, objetos e eventos podem também ser atribuídos no título traços que os definem ou delimitam (“— *Totónoffzil*”, “— *especial*”, “— *a África*”).

## 5. DISCUSSÃO

O título é objeto de aprendizagem, numa comunidade de literacia, como mostraram os trabalhos de Calil (1995, 1996, 2012a, 2012b) e Calil et al. (2015). Essa aprendizagem manifesta-se pela apreensão, por parte dos alunos, das características dos títulos que circulam na comunidade, em relação a determinados géneros, especialmente as histórias. Entre as características apreendidas encontram-se as estruturas sintáticas predominantes (Pereira et al., 2017) e os elementos textuais, designadamente da narrativa, que emergem a partir do texto e são inscritos no título. Nessa comunidade em que o aluno se integra, estabelecem-se ainda ressonâncias com outros títulos, nomeadamente títulos de outras histórias conhecidas dos alunos (Calil, 2008, 2010, 2012b; Calil et al., 2015). O professor, através dos textos trabalhados nas aulas, continua a ação da família, onde se iniciou o contacto com os textos e, de modo especial, com as histórias.

Dentro do processo de escrita, o ensino por parte do professor em relação à construção do título pode também manifestar-se. Neste estudo, focámos a análise na génese da construção dos títulos de histórias inventadas por alunos do 2º ano de escolaridade, com base em dados de transcrição da interação ocorrida no processo, desde a apresentação da tarefa pelo professor até ao final da construção do texto em diádias.

Os resultados mostraram a presença da referência ao título no discurso do professor, por sua iniciativa ou como resposta a questões colocadas pelos alunos. Qual a natureza do título que se manifesta nesse discurso? Este é tomado como um elemento que é exterior ao texto, mas que se encontra em relação com ele. A exterioridade do título é evidenciada, nos resultados, pela questão colocada pelos alunos a uma das professoras: se a história que estão a criar deve ter um título. A sua existência é colocada sob a dependência da resposta da professora, ou seja, dependente da instrução (formulada pela professora). A resposta dada aos alunos que colocaram a questão, afirmando que podem atribuir título, “se quiserem”, reforça que a existência de título não é implicada, de forma absoluta, pela existência do texto. O título tem, assim, uma natureza diferente face, por exemplo, ao que seria a identificação do texto por meio das suas primeiras palavras. Sendo um elemento próprio, pode ser trabalhado por si e na relação a estabelecer com o texto.

A exterioridade e, simultaneamente, a necessidade de estabelecer uma relação com o texto adquire saliência também no discurso da segunda professora, ao recomendar que o título não seja criado e redigido no início, mas apenas no fim, após a redação do texto. Nesse momento, já é possível ter em conta, para a criação do título, a globalidade do texto que foi escrito e tomar decisões quanto aos elementos a inscrever no título para estabelecer a relação entre título e texto.

O facto de o título não ter de ser o primeiro elemento a ser escrito faz emergir o tema como orientador do texto. Quando está presente desde o

início, o título assume o estatuto de tema-título, podendo condicionar o rumo da história. Pode também correr-se o risco de a história construída se afastar desse tema-título. A coerência com o rumo tomado pelo texto e a possibilidade de selecionar para o título elementos que a história revelou como salientes são os argumentos apresentados aos alunos para que o título seja construído após a redação do texto. Esta possibilidade é reassumida no discurso e na prática de algumas diádes. Contudo, continua a estar bastante presente, nos resultados, a construção do texto com base num título formulado desde o início, que assume o estatuto de tema-título.

O discurso dos alunos em relação ao título revela que o termo já integra a metalínguagem, neste nível de escolaridade. Ele é ativado para referir o elemento da estrutura do documento (questionando a sua existência ou o local onde deverá ser inscrito), para referir as unidades ou expressões linguísticas propostas para o título ou para, no âmbito do processo, indicar a necessidade de realizar a tarefa de escrita do título. A dimensão de fundamentação ou argumentação em torno do título é ainda incipiente. O nível de aprofundamento é bastante reduzido, no que diz respeito à justificação das propostas apresentadas. Entre os argumentos, encontra-se a retoma da perspetiva apresentada pela professora quanto à não redação do título em primeiro lugar, para assegurar a ligação entre título e texto. Por outro lado, surge invocado um argumento externo ao título, em si, a proximidade com o tema-título de uma história escrita anteriormente. Os gostos e preferências pessoais são também utilizados como argumentos, sem que, contudo, esses gostos e preferências sejam objeto de explicitação quanto ao que os fundamenta. Isso não significa que, nalguns casos, os títulos apresentados não demonstrem um investimento nas propriedades linguísticas de algumas expressões que surgem no título (Calil, 2020a) e que se podem relacionar com a estratégia de “atrair o leitor” (Hartley, 2005, 2007; Roy, 2008). Tal investimento pode surgir associado à formulação da proposta, no âmbito da construção do texto, sendo depois esse o elemento a ser inscrito no título. É o que ocorre com o nome do restaurante *Totónoffzil* (H2), ou com a expressão *Luzes, câmara, animais!* (H3). Não são apresentadas explicitamente justificações para que sejam esses os elementos a figurar no título. Contudo, a saliência destes elementos no texto projeta as expressões que os designam para o próprio título.

O fator em relação ao qual é apresentada argumentação explícita, quanto às propostas de títulos, diz respeito à relação destas com o texto, designadamente quanto à incoerência com parte da história. Subjacente às posições de alguns alunos, parece estar a conceção de que o título deve abranger toda a história (assim, não seriam adequados títulos que correspondem apenas a um estado de desenvolvimento da história). Contudo, esta é uma conceção que parece estar em transformação, pois nos títulos de alguns textos a expressão que é colocada no título corresponde apenas à situação inicial que desencadeia a história (por exemplo, a falta de amigos que leva a personagem à sua procura em *A cenoura triste*) ou à situação final (*O cão que encontrou dono*).

Além da argumentação, as próprias operações de reformulação presentes na interação são reveladoras do trabalho sobre os títulos. Tal como acontece com as propostas para o restante texto (Barbeiro, 1999, 2001; Camps, 1994; Sturm, 2016), a reformulação incide sobre as propostas relativas ao

título (Calil, 1995, 1996). Estão sobretudo em evidência operações de substituição que podem consistir em substituições globais (ligadas à mudança de tema-título) ou, como no caso de outras operações, à procura iterativa de uma formulação para o título.

Os títulos finais revelam um balanceamento entre uma estrutura nominal de base (a estrutura SN[Det+N]) e a inscrição no título de elementos que completem o núcleo nominal (N) com informação adicional, por meio de adjuntos ou complementos, correspondentes a grupos adjetivais e preposicionais. A primeira estrutura dá saliência a elementos da narrativa, como as personagens, os locais, os eventos, e a segunda inscreve no título um pouco da história que vai ser desenvolvida no texto. Surge assim em foco, nos resultados, a decisão quanto ao grau de especificação informativa que deve ser adotada no título.

## CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES

O discurso entre os participantes na escrita colaborativa revela a complexidade do processo de escrita (Barbeiro, 1999, 2001; Camps et al., 2000; Sturm, 2016) também no que diz respeito ao título. A riqueza de dados presente nessa interação e o trabalho implicado na sua transcrição tem como desvantagem a limitação quanto ao número de transcrições suscetíveis de serem integradas num estudo específico. Essa é também uma limitação do estudo apresentado. Este abrange 14 transcrições, realizadas em duas escolas/turmas, lecionadas por duas professoras. Está, por conseguinte, longe de ser representativo do universo em causa. De qualquer modo, permitiu apreender eixos significativos para a ação dos professores no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da construção dos títulos.

Os alunos do 2º ano de escolaridade mostram-se capazes de se focar no elemento estrutural título e em algumas relações que estabelece com o texto. Esta capacidade evidencia-se, por conseguinte, numa fase precoce da escolarização, como também mostrou Calil (1998, 2012a, 2012b), em relação a alunos do 1º ano. Desde logo, o elemento inscrito no título corresponde a um elemento saliente na narrativa. As possibilidades da sua formulação são variadas, quanto às estruturas linguísticas e quanto ao grau de informação específica apresentada.

Para capacitar os alunos em relação à construção de possibilidades e à tomada de decisão, uma das implicações para o ensino-aprendizagem remete para a inclusão ou reforço, em ligação à leitura, da explicitação das relações encontradas entre os títulos e os textos trabalhados e do papel que o título pode desempenhar no estabelecimento da relação com o leitor. No que diz respeito ao processo de escrita, essa explicitação e exploração de possibilidades é também possível de ser levada à prática sob orientação do professor, por intervenção junto dos alunos ou inserida em atividades de escrita colaborativa que sejam conduzidas e orientadas pelo professor, no conjunto da turma. Deste modo, a sua orientação tenderá a projetar-se para a escrita em grupos mais pequenos e para a escrita individual. As relações título-texto podem constituir estratégias de afirmação do texto e de estabelecimento da relação com o leitor, pelo que devem encontrar o seu lugar no ensino-aprendizagem.

Na sequência deste estudo, que analisou dados do 2º ano de escolaridade, ou seja, numa fase inicial da escolarização, uma questão que surge é relativa à evolução dos aspetos evidenciados. Estes mesmos alunos foram observados, segundo um protocolo idêntico, dois anos depois, ou seja, no 4º ano de escolaridade. No trabalho futuro que pretendemos desenvolver, encontra-se a análise da evolução dos aspetos em foco, relativos à génese, estruturas e funções dos títulos, quando os alunos se encontram nesse nível de escolaridade mais avançado.

## REFERÊNCIAS

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. University of Illinois.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-76.
- Barbeiro, L. (2019). Escrita: Tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*, 54(2), 221-230. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32354>
- Calil, E. (1995). Ao sabor dos títulos: Uma leitura linguístico-discursiva da noção de coerência. In Z. M. Ramos de Oliveira (Org.), *A criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se discutir a educação infantil* (pp. 131-159). Cortez.
- Calil, E. (1996). Título, fim, família F atrapalhada: Uma análise do processo de rasuramento em textos escritos por Crianças. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 1, 35-48.
- Calil, E. (1998). *Autoria: A criança e a escrita de histórias inventadas* (1ª ed.). Editora da Universidade Federal de Alagoas.
- Calil, E. (2003). Processus de création et ratures: Analyse d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écolières. *Langage & Société*, 103, 31-55. <https://doi.org/10.3917/ls.103.0031>
- Calil, E. (2008). “Cadernos de histórias”: O que se repete em manuscritos de uma criança de 6 anos? In A. C. Gomez (Dir.) & V. S. Blas (Ed.), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)* (pp. 55-70). TREA.
- Calil, E. (2010). A menina dos títulos: Repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. *Alfa: Revista de Linguística*, 54(2), 533-564. <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3185/2914>
- Calil, E. (2012a). Texte-dialogal, hasard et rature orale: Analyse des processus d'écriture à deux par des élèves récemment alphabétisés. *SHS Web of Conferences*, 1, 441-458. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100125>
- Calil, E. (2012b). The gluttonous queen: Dialogism and memory in elementary school writing. *Bakhtiniana*, 7(1), 24-45. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000100003>
- Calil, E. (2017). Rasura oral comentada: Definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In C. L. C. Silva, A. Del Ré, & M. Cavalcante (Orgs.), *A criança na/com a linguagem: Saberes em contraponto* (pp. 161-192). UFRGS.

- Calil, E. (2020a). Gênese textual de um título: Estudo sobre as redes associativas e ativação de memórias em alunos recém-alfabetizados. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, 16(1). <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457346306>
- Calil, E. (2020b). Sistema Ramos: Método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. *Alfa: Revista de Linguística*, 64(1), e11705. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11705>
- Calil, E., Amorim, K., & Lira, L. (2015). A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos. In E. Calil & C. Boré (Orgs.), *A criação textual na sala de aula* (pp. 16-42). EDUFAL.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In A. Camps & M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 103-124). Amsterdam University Press.
- Coimbra, R. L. (1999). *Estudo linguístico dos títulos de imprensa em Portugal: A linguagem metafórica* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/4615>
- Crosby, H. (1976). Titles, a treatise on. *College Composition & Communication*, 27(4), 387-391. <https://doi.org/10.2307/356303>
- Fabre, C. (1986). Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, 62, 59-79.
- Fabre, C. (1987). La réécriture dans l'écriture – Le cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquée*, 68, 15-39.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège: De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. ESF.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.1997.01>
- Hartley, J. (2005). To attract or to inform: What are titles for? *Journal of Technical Writing and Communication*, 35(2), 203-213. <https://doi.org/10.2190/NV6E-FN3N-7NGN-TWQT>
- Hartley, J. (2007). There's more to the title than meets the eye: Exploring the possibilities. *Journal of Technical Writing and Communication*, 37(1), 95-101. <https://doi.org/10.2190/BJ16-8385-7Q73-1162>
- Hoek, L. H. (1981). *La marque du titre*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110822786>
- Paquin, N. (2008). Sémiotique interdisciplinaire – Le titre des oeuvres: Un «titulus» polyvalent. *Protée*, 36(3), 5-10. <https://doi.org/10.7202/019629ar>
- Pereira, L. A., Coimbra, R. L., & Calil, E. (2017). Os títulos de contos que Crianças (re)contam: Uma “poética” da brevidade sem a angústia da influência. *Forma Breve*, 14, 617-630. <https://proa.ua.pt/index.php/formabreve/article/view/541/448>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Roy, M. (2008). Du titre littéraire et de ses effets de lecture. *Protée*, 36(3), 47-56. <https://doi.org/10.7202/019633ar>
- Sahragard, R., & Meihami, H. (2016). A diachronic study on the information provided by the research titles of applied linguistics journals. *Scientometrics*, 108, 1315-1331. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-2049-4>

Senda, Y., & Sinohara, Y. (2002). Analysis of titles and readers: For title generation centered on the readers. *COLING'02: Proceedings of the 19th International Conference on Computational Linguistics* (v. 1, pp. 421-424), Taipei, Taiwan.  
<https://doi.org/10.3115/1072228.1072361>

Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as a creative design*. Routledge.

Sturm, A. (2016). Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 301-344.  
<https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.02.05>

Vass, E. (2002). Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(1), 102-110.  
<https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2001.00216.x>

Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity – The role of emotions in children's joint creative writing. *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 107-117. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.06.001>

**i** Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portugal. CELGA-ILTEC - Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada - Universidade de Coimbra.  
<http://orcid.org/0000-0001-5798-2904>

**ii** Universidade de Aveiro, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Portugal.  
<http://orcid.org/0000-0002-9742-2351>

**iii** Universidade de Aveiro, Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (CLLC), Departamento de Línguas e Culturas (DLC), Portugal. <http://orcid.org/0000-0002-8578-673X>

**iv** Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-8696-3697>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:  
Luís Filipe Barbeiro  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais  
Rua Dr. João Soares  
Apartado 4045  
2411-901 Leiria, Portugal  
[luis.barbeiro@ipoleiria.pt](mailto:luis.barbeiro@ipoleiria.pt)

Recebido em 19 de julho de 2019  
Aceite para publicação em 10 de setembro de 2020

## **Titles in the process of story writing by 2<sup>nd</sup> grade student**

### **ABSTRACT**

The title, while referring to the text, also functions autonomously. Its motivation comes from its relationship to the text and to other known titles. We aim to understand the genesis of titles in the process of writing stories by 2<sup>nd</sup> grade students. For this, the interaction between the students, organized in dyads, producing stories was registered using the RAMOS system, an audio-visual resource that simultaneously captures the dialogue between students and what they are writing. The transcriptions of the production of 14 stories by four dyads were analysed and the dialogue concerning the title was considered as a unit of analysis. The results show the autonomous place of the construction of the title in the process of writing and the projection in the title of a nuclear element of the history. Understanding the process of writing a title may help students to be aware of its importance and possibilities.

**Keywords:** Writing process; Titles; Stories.

### **Les titres en cours d'écriture d'histoires d'étudiants de 2e année de scolarité**

### **RÉSUMÉ**

Le titre, bien que faisant référence au texte, fonctionne également de manière autonome. Sa motivation provient de la relation avec le texte et avec d'autres titres connus. Notre objectif est de comprendre la genèse des titres dans le processus d'écriture d'histoires rédigées par des élèves de 2e année. Pour cela, l'interaction entre les étudiants, organisés en dyades et écrivant des histoires, a été enregistrée à l'aide du système RAMOS, une ressource audiovisuelle qui capture simultanément le dialogue entre les étudiants et ce qu'ils écrivent. Les transcriptions de la production de 14 histoires par quatre dyades ont été analysées et le dialogue concernant le titre a été considéré comme une unité d'analyse. Les résultats montrent la place autonome de la construction du titre dans le processus d'écriture et la projection dans le titre d'un élément nucléaire de l'histoire. Comprendre le processus de rédaction d'un titre peut aider les étudiants à prendre conscience de son importance et de ses possibilités.

**Mots-clés :** Processus d'écriture; Titres; Histoires.