



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

CHARLIANA CLÉCIA MOURA RODRIGUES

**O TÍTULO E A CONSTRUÇÃO REFERENCIAL EM TEXTOS DE JORNAL
ESCOLAR**

FORTALEZA – CE

2015

CHARLIANA CLÉCIA MOURA RODRIGUES

**O TÍTULO E A CONSTRUÇÃO REFERENCIAL EM TEXTOS DE JORNAL
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof.^a Maria Helenice Araújo Costa.

FORTALEZA – CE

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Rodrigues, Charliana Clécia Moura.

O título e a construção referencial em textos de jornal escolar [recurso eletrônico] / Charliana Clécia Moura Rodrigues. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 177 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientação: Prof.^a Dra. Maria Helenice Araújo Costa.

1. Título. 2. Subjetividade. 3. Texto. 4. Contexto . 5. Formas referenciais. I. Título.

CHARLIANA CLÉCIA MOURA RODRIGUES

"O TÍTULO E A CONSTRUÇÃO REFERENCIAL EM TEXTOS DE JORNAL ESCOLAR"

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

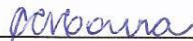
Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 10 / 07 / 2015.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Maria Helenice Araújo Costa (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profª. Dra. Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará - UFC



Profª. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho, especialmente, aos alunos do jornal da Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, por terem sido não só sujeitos participantes do projeto do jornal escolar e da pesquisa, mas também por terem depositado em mim toda confiança e por terem me incentivado, com suas palavras de carinho, em toda essa jornada da pesquisa, a qual espero que não acabe por aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois acredito na sua presença e sei que está sempre me protegendo e me guiando;

À minha mãe Idelzuite e à minha avó Francisca Constantina (*in memoriam*), pela batalha para proporcionar a mim e a minha irmã condições favoráveis, principalmente, para nos dedicarmos aos estudos, embora com dificuldades, e por sempre terem me incentivado a lutar pelas conquistas;

À minha tia Lourdes (*in memoriam*), pelo amor, pelo carinho e pela atenção que me propiciou enquanto minha mãe trabalhava e pelo incentivo que me dava para ser uma pessoa melhor;

Ao meu amado esposo Carlos Kley, por ser um companheiro de todas as horas, por ter me animado nos dias de solidão em que estava mergulhada na dissertação, por sua gentileza e por seu amor;

À prof.^a Helenice, minha orientadora, por sua afetuosa dedicação em me orientar, por ter acreditado no meu trabalho e por sua atenta preocupação em me atender em todos os poucos momentos que tive para dedicar-me à produção deste trabalho, até quando tão atarefadas. Além disso, não posso deixar de agradecer pela contribuição que trouxe para a melhoria da minha vida como professora;

À prof.^a Ana Célia, não só por ter feito parte da banca examinadora da qualificação do projeto e da defesa da dissertação, colaborando com a minha pesquisa, mas também por sempre me dedicar atenção com carinho e empolgação quando preciso, desde quando fui sua aluna na UFC;

À prof.^a Cleudene, por ter contribuído com minha pesquisa desde a qualificação;

À prof.^a Laura Tey, por ter aceitado ser suplente da minha banca, embora tão atarefada;

À prof.^a Mônica Magalhães, por ter me encorajado a fazer mestrado desde que concluí a graduação na UFC, por sempre atender-me de forma humilde, bem-humorada e afetuosa;

Ao prof. Wilson, coordenador do PosLa (UECE), por seu compromisso com o programa e compreensivo com os alunos;

À Keilliane, ex-secretária do PosLa (UECE), pela eficiência, presteza, gentileza e pelo apoio nas resoluções dos trâmites burocráticos de que precisei;

À Andrezza, uma das poucas companheiras de mestrado e “irmã” de orientação, agradeço pela presteza, pelo jeito amável e pelas boas risadas;

À Idália e à Conceição, companheiras de luta e de mestrado, as quais tanto admiro;

À Benedita Sipriano e ao Carlos Eduardo, pelo incentivo que me deram em fazer mestrado e pelo exemplo de luta e de dedicação ao que fazem;

À Mara Solange, amiga admirável, por estar sempre torcendo por mim;

À Diana e à Renata Costa, amigas eternas, por me apoiarem, por confiarem em mim e por me darem muito carinho;

À Viviane, amiga das horas difíceis, por ter me socorrido no trabalho enquanto estive dedicando-me ao mestrado e por ter me propiciado momentos de descontração com cervejinha e caranguejo;

À Yacira, amiga companheira, por suas palavras de fé e de perseverança;

Aos meus amados amigos Herica, Raoni, Tales, Camila e Thaísa, pela força que me deram, por sempre me atenderem quando precisei e por me propiciarem momentos de alegria e de descontração;

Aos colegas de trabalho e ex-alunos do Colégio Ari de Sá, pelo apoio, pelo respeito ao meu trabalho com a produção textual no Laboratório de Redação e pela preciosa troca de conhecimentos;

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal Filgueiras Lima, escola onde estudei e onde comecei minhas atividades laborais como professora da Prefeitura de Fortaleza, pelo encorajamento e pela compreensão que tive quando precisei mudar de horário para poder comparecer às aulas do mestrado em 2013, ano em que o iniciei;

À Francilene, supervisora da Escola Municipal Gerardo Milton Sá, por suas palavras de fé, por sua amizade, pela confiança que deposita em mim, por sua ajuda no trabalho e por compreender as minhas dificuldades pessoais e profissionais;

Aos colegas da Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, pelo apoio recebido da direção, da coordenação e dos professores, por terem acreditado no projeto do Jornal Escolar em que me engajei, por terem me ajudado a desenvolver minha pesquisa e por terem compreendido a minha ausência a fim de que eu me dedicasse à dissertação;

Aos alunos participantes da pesquisa, pelo interesse, pelo respeito ao trabalho desenvolvido, pelas contribuições e pela credibilidade com o projeto do jornal escolar;

À SME, por colaborar com o aperfeiçoamento dos professores;

À ONG Comunicação e Cultura, pelo trabalho desenvolvido com a publicação de jornais escolares, valorizando a cidadania, a cultura e o aprendizado e pelo apoio a professores, estudantes e pesquisadores que se engajam no jornal escolar.

“É muito melhor lançar-se em busca de conquistas grandiosas, mesmo expondo-se ao fracasso, do que se alinhar com os pobres de espírito, que nem gozam muito nem sofrem muito, porque vivem numa penumbra cinzenta, onde não conhecem nem vitória, nem derrota.”

(Theodore Roosevelt)

RESUMO

Preocupados com a forma com que alunos do Ensino Fundamental intitulam seus textos destinados ao jornal escolar, sem muito critério ou destacando apenas a palavra mais corrente, realizamos este estudo sobre título adotando como pressuposto básico a perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem, do texto e do contexto, bem como as contribuições advindas dos pressupostos teóricos da referenciação. Vemos o título como uma estratégia a serviço das intenções do escritor (CORACINI, 1989), que, na tentativa de articular o título ao texto e de influenciar o leitor, faz uso de pistas para alcançar seus propósitos comunicativos. Sendo assim, nosso objetivo principal foi investigar que formas referenciais alunos do jornal escolar usam para intitular seus textos, após serem conscientizados da função estratégica do título na articulação com o texto. Para isso, desenvolvemos nosso experimento em duas etapas: a primeira constou de oficinas de leitura, em que os alunos interagiram com textos diversos, a fim de compreenderem algumas funções do título e de mudarem a visão tradicional de título. Já a segunda consistiu de uma entrevista com sete alunos, questionados sobre a reformulação dos títulos que haviam atribuído a seus textos produzidos antes das oficinas de leitura. Partimos da ideia de que alunos que escrevem para o jornal escolar intitulam seus textos, em um primeiro momento, considerando apenas o tema em foco ou palavras em evidência na superfície textual, mas, após tomarem conhecimento da importância do título, desenvolvem título mais articulado com o texto e com suas intenções, fazendo referência a elementos que não estão apenas na superficialidade do texto, mas também no contexto situacional. Os resultados mostram que, de uma forma geral, os alunos dispensaram maior atenção aos títulos reformulados, os quais se tornaram mais informativos, conforme as intenções do autor, e articulados às expressões referenciais e às inferências derivadas do contexto. Embora tenhamos adquirido resultados animadores, sabemos que há necessidade de os alunos conhecerem outras funções do título, a fim de aperfeiçoarem seus textos.

Palavras-chave: Título. Subjetividade. Texto. Contexto. Formas Referenciais.

RESUMEN

Preocupados por la manera con que estudiantes de la enseñanza básica producen títulos a sus textos destinados al periódico escolar, sin mucho criterio o simplemente resaltando la palabra más corriente, se realizó este estudio sobre título partiendo de la premisa básica de la perspectiva sociocognitiva y de interacción del lenguaje, texto y contexto, y de las contribuciones de los supuestos teóricos de la referencia. Vemos el título como una estrategia a servicio de las intenciones del escritor (CORACINI, 1989), que, en un intento de articular el título al texto y de influir en el lector, hace uso de "pistas" para lograr sus propósitos comunicativos. Por lo tanto, nuestro objetivo principal fue investigar que criterios de referencia los estudiantes del periódico de la escuela usan al producir título para sus textos, después de informados de la función estratégica del título en relación con el texto. Para ello, desarrollamos el experimento en dos etapas: la primera consistió en talleres de lectura, donde un grupo de alumnos leyeron, de forma interactiva, textos para comprender mejor los usos del título y cambiar la visión tradicional de esa parte del texto. La segunda consistió en una entrevista con siete estudiantes interrogados sobre la reformulación de los títulos producidos antes de los talleres de lectura. Partimos de la idea de que los alumnos que escriben para el periódico escolar producen títulos para sus textos, primeramente, teniendo en cuenta sólo el asunto principal o palabras resaltadas en la superficialidad del texto, pero, después de darse cuenta de la importancia del título, se desarrollan títulos más articulados con el texto y con sus intenciones, aludiendo a elementos que no están sólo en la superficialidad textual, sino en el contexto situacional. Los resultados muestran que, en general, los estudiantes tuvieron más atención a los títulos reelaborados, que se quedaron más informativos, más articulados a las intenciones del autor, a las expresiones referenciales y a las inferencias emanadas del contexto. Aunque tuvimos resultados positivos, sabemos que los estudiantes necesitan conocer otras funciones de títulos a fin de que mejoren, cada vez más, sus textos.

Palabras clave: Título. Subjetividad. Texto. Contexto. Formas de Referencia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1–	Concepção de título adotada pelos alunos.....	93
Gráfico 2–	Expectativas – Título “A equipe”.....	95
Gráfico 3–	Expectativas – Título “O amor pesa”	100
Gráfico 4–	Expectativas – Título “Foi sem querer querendo”	102
Gráfico 5–	Escolha do título.....	109
Quadro 1–	Categorias de análise – Primeiro momento.....	87
Quadro 2–	Categorias de análise – Segundo momento.....	89
Quadro 3–	Concepção de título tida pelos alunos.....	93
Quadro 4–	Referentes construídos - Texto “A equipe”.....	97
Quadro 5–	Referentes construídos - Texto “O amor pesa”	100
Quadro 6–	Referentes construídos - Texto “Foi sem querer querendo”	101
Quadro 7–	Títulos sugeridos – Atividade 3 – Texto “Máquina de cliques”.....	108
Quadro 8–	Referentes construídos – Texto “Máquina de cliques”.....	112
Quadro 9–	Títulos produzidos – Atividade 4 – Texto “Basquete à meia noite”.	116
Quadro 10 –	Títulos reformulados.....	121
Quadro 11 –	Texto do aluno 1.....	121
Quadro 12 –	Texto do aluno 2.....	123
Quadro 13 –	Texto do aluno 3.....	125
Quadro 14 –	Texto do aluno 5.....	126
Quadro 15 –	Texto do aluno 4.....	128
Quadro 16 –	Texto do aluno 6.....	131

Quadro 17 – Texto do aluno 10.....	133
------------------------------------	-----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1	CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O TEXTO NA VISÃO SOCIOCOGNITIVISTA.....	22
2.1.1	Sobre a noção de contexto.....	26
2.2	LER E ESCREVER: ATIVIDADES NÃO-ALEATÓRIAS.....	30
2.3	TÍTULO: ENCABEÇANDO A DISCUSSÃO.....	35
2.3.1	Por que estudar o título?.....	36
2.3.2	Concepções de título.....	39
2.4	A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA REFERÊNCIA E O ESTUDO DO TÍTULO.....	46
2.4.1	Princípios sociocognitivistas da referenciação.....	47
2.4.2	Processos de construção referencial.....	50
2.4.2.1	A recategorização lexical e a recategorização metafórica.....	51
2.4.3	O encapsulamento anafórico e a rotulação.....	56
2.4.4	O tópico discursivo.....	61
3	DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA.....	65
3.1	TIPO E NATUREZA DA PESQUISA.....	65
3.2	CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	68
3.2.1	O jornal escolar como contexto da pesquisa.....	68
3.2.2	Os sujeitos participantes das oficinas.....	72
3.2.3	As oficinas de texto.....	73
3.3	INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO.....	74
3.3.1	A observação das atividades didáticas.....	75

3.3.2	Entrevista semiestruturada.....	76
3.4	PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS.....	79
3.4.1	Oficinas introdutórias.....	80
3.4.2	Oficinas principais: conduzindo o experimento.....	82
3.5	CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	85
4	RESULTADOS DA INTERAÇÃO COM OS ALUNOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	92
4.1	ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA.....	92
4.1.1	Checagem da noção de título.....	93
4.1.2	Atividade 1 - Título canônico: “A equipe”.....	94
4.1.3	Atividade 2 - Títulos desnorteadores: “O amor pesa” e “Foi sem querer querendo”.....	99
4.1.4	Atividade 3 - Escolha de título para texto de outro autor.....	106
4.1.5	Atividade 4 - Criando título para o texto de outro autor	113
4.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	118
4.2.1	Intitulação de textos.....	119
4.2.1.1	Análise do TA1.....	121
4.2.1.2	Análise do TA2.....	123
4.2.1.3	Análise dos TA3 e TA5.....	125
4.2.1.4	Análise do TA4.....	128
4.2.1.5	Análise dos TA6 e TA7.....	130
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
	REFERÊNCIAS.....	141
	ANEXOS.....	146
	ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética.....	147
	ANEXO B – Termo de Consentimento livre e Esclarecimento a pais.	150

ANEXO C – Atividade 1 – Texto “A Equipe”	153
ANEXO D – Atividade 2 – Textos “O amor pesa” e “Foi sem querer, querendo”	154
ANEXO E – Atividade 3 – Texto “Máquina de cliques”	155
ANEXO F – Atividade 4 – Texto “Basquete à meia noite”	156
ANEXO G – Transcrição da entrevista realizada com os alunos.....	157
ANEXO H – Código de ética dos jornais escolares.....	165
ANEXO I – Textos reescritos pelos alunos participantes da entrevista.....	166
ANEXO J – Cópia da 1ª edição do jornal escolar <i>Bonifácio News</i>	174

1 INTRODUÇÃO

O título é uma parte privilegiada do texto, pois, devido a sua posição, é o primeiro elemento a ser processado e, mesmo não sendo o único organizador de expectativas nem o fator decisivo na compreensão de um texto, um título pouco claro e mal proposto pode levar o leitor a não se interessar em ler o texto, assim como também pode dar margens a distorções na compreensão.

Essa foi uma preocupação que tivemos quando resolvemos iniciar o jornal escolar na instituição de ensino onde realizamos esta pesquisa, pois, em uma experiência anterior, alunos que escreviam para esse meio de comunicação escolar, apresentavam, dentre outras dificuldades, títulos pouco informativos, e, muitas vezes, reportavam-se apenas ao tema central ou à palavra mais corrente na materialidade textual. Não muito diferente, os alunos participantes desta pesquisa, membros do jornal escolar da Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, ao serem convidados para escrever textos que seriam publicados nesse meio, construíram títulos aparentemente sem muito critério, pouco informativos, destacando apenas a palavra que resumia o tema.

Em vista dessa problemática, propusemo-nos a estudar o título e, ao mesmo tempo, oferecer a esses alunos possibilidades de conhecer melhor algumas funções desse componente textual, para, assim, produzirem textos com títulos mais condizentes com o projeto de dizer deles, com o tema, com o contexto.

Vemos o título como um mecanismo que estimula o leitor não só a ler o conteúdo do texto, mas também a fazer inferências várias para a compreensão. Como uma estratégia a serviço de quem escreve, trata-se de um “lugar privilegiado” de possibilidades, como define Coracini (1989, p. 235), em que o escritor, para articular o título ao texto, faz uso de pistas, muitas vezes de forma inconsciente, conduzido pela situação, pelos seus propósitos comunicativos, pelas informações que pretensamente vão influenciar o leitor. Sendo assim, rejeitamos a ideia proveniente do senso comum de que o título é apenas um resumo do conteúdo do texto ou um nome corrente que designa o tema.

Nessa perspectiva, tomamos o texto como evento comunicativo, em que há a interação de ações linguísticas, sociais e cognitivas (BEAUGRANDE, 1997). À luz dessa concepção sociocognitiva e interacional de texto e reconhecendo que o título é uma estratégia a serviço das intenções do autor, vimos que, no processo de

intitulação, os referentes passam a ser objetos elaborados no discurso, seja via expressões referenciais, formas nominais presentes na materialidade do texto; seja via inferências, informações arquivadas na memória do produtor de texto ativadas pelas pistas linguísticas.

Com esse enquadramento do título, isto é, já que vemos o título como um referente construído por influência de formas referenciais explícitas ou não na materialidade do texto, achamos relevante recorrer a alguns estudos sobre referenciação. Atentamos também ao estudo do tópico discursivo, uma vez que o título é, segundo Terzi (1992), a proposição mais alta da superestrutura do texto, com uma característica de resumo que fica no topo, mostrando a informação mais relevante.

Respaldados nesses pressupostos, objetivamos com esta pesquisa investigar, numa perspectiva sociocognitiva-interacional, que formas referenciais alunos que escrevem para o jornal escolar usam para intitular seus textos, após serem conscientizados da função estratégica do título na articulação com o texto. Para o alcance desse objetivo, resolvemos fixar nossa atenção na construção de referentes realizada pelos alunos frente à relação título-texto, tanto na perspectiva de leitor como na perspectiva de produtor de texto.

Nosso estudo foi orientado para responder às seguintes questões básicas: 1) A leitura compartilhada ajuda os alunos a perceberem que o título de um texto envolve escolhas ancoradas nos sinais linguísticos (expressões referenciais) e em outros sinais inferidos pelo contexto sociocognitivo? 2) A escolha pelo título ajudou o aluno a construir um referente em conformidade com suas intenções e/ou com o tópico discursivo proeminente no texto por ele escrito para o jornal escolar? 3) Que formas referenciais os participantes da pesquisa usaram na tentativa de dar título ao texto que será publicado no jornal escolar? 4) Em vista dessa experiência didática, a concepção de título apresentada pelos participantes, no início da pesquisa, mudou?

Temos como ideia geral a de que os alunos que compõem o grupo do Jornal Escolar, como são habituados a criar títulos sem muito critério para seus textos, tendo em vista a pouca experiência com exercícios que explorem esse aspecto, tendem a intitular os considerando apenas o tema em foco ou palavras em evidência no texto. Após o trabalho de leitura compartilhada com textos de outros autores, os alunos constroem outra visão do título e são capazes de criar títulos

articulados não só com expressões referenciais presentes no cotexto (materialidade do texto), mas também com mecanismos inferenciais.

Além deste capítulo introdutório, que é o primeiro, este trabalho consta de mais três capítulos. No segundo, traçamos um quadro teórico por meio do qual tentamos explicar o raciocínio que desenvolvemos ao longo do trabalho. Esse capítulo está organizado em quatro seções maiores, sendo discutida, na primeira, a noção de texto e de contexto, na perspectiva sociocognitiva e interacional de linguagem, segundo Bakhtin (1992), Beaugrande (1997), Marcuschi (2008, 2012) e Hanks (2010), com a qual trabalhamos nesta pesquisa. Na segunda, à luz dessa concepção sociocognitiva e interacional de texto, apresentamos as atividades de leitura e de escrita como processos de interação verbal, e não como produto acabado, conforme Kleiman (2004), Koch (2009, 2010) e Marcuschi (2008). Na terceira, abordamos o conceito de título, destacando os estudos de Coracini (1989), Marcuschi (1986), Terzi (1992), Menegassi e Chaves (2000), Aguiar (2002), Godoi (2011), e, na quarta seção, buscamos relacioná-los aos princípios da referenciação, de acordo com Mondada e Dubois (2003), aos estudos sobre a construção de referentes, encontrados em Cavalcante (2011), Salomão (1999), Ariel (1996 *apud* Costa, 2007a), Leite (2007) e Ciulla e Silva (2008), e ao tópico discursivo, discutida em Pinheiro (2006), Jubran (2006) e Koch e Penha (2006).

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia adotada no desenvolvimento do trabalho, ressaltando seu contexto experimental, no caso, as oficinas de leitura e a produção textual, atividades dirigidas a alunos engajados no projeto do jornal escolar, as quais foram divididas em dois momentos: um para interagir com a leitura de textos de forma dialogada e outro para realizar uma entrevista com base na produção textual dos alunos. Em seguida, relatamos os procedimentos metodológicos usados na coleta, que, como dito, foram divididos em dois momentos, e, finalizando o capítulo, apresentamos as categorias da análise de dados.

No quarto capítulo, analisamos os dados, em duas partes, segundo as estratégias utilizadas. Na primeira, mostramos como foram conduzidas as oficinas de leitura, em que observamos a participação dos alunos na construção de referentes a partir da relação título e texto; na segunda, descrevemos os resultados da entrevista informal, realizada com sete alunos, que reformularam os títulos que haviam atribuído aos seus textos, empregando, assim, o conhecimento adquirido.

Nas considerações finais, retomamos as questões levantadas no início, procuramos interpretá-las a partir das observações que fizemos ao analisar os dados e constatamos nossa hipótese principal. Por fim, seguem as referências bibliográficas e os anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e, se não tomo cuidado, será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito.”

(Clarice Lispector)

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam nossa investigação no que se refere ao fenômeno da referência e do título. A base da nossa exposição tenta enquadrar o título nos estudos da referenciação, já que reconhecemos esse componente textual como uma estratégia à disposição das intenções do autor e, nesse processo, os referentes passam a ser objetos elaborados por ele no discurso, fundamento da visão sociocognitiva da referência.

Com esse enquadramento do título, achamos relevante, primeiramente, apontar as concepções de texto e de contexto baseadas na perspectiva sociocognitivo e interacional da linguagem, com a qual trabalhamos nesta pesquisa. À luz dessa concepção de texto, apresentamos as atividades de leitura e de escrita como processos de interação verbal, em que podemos compartilhar informações e, assim, perceber as possibilidades de dar sentido ao que está à nossa volta.

Desse entendimento, passamos a uma exposição de conceitos sobre título presentes em Coracini (1989), Marcuschi (1986) e Terzi (1992). Depois, buscamos relacioná-los aos princípios da referenciação, de acordo com Mondada e Dubois (2003), e aos estudos sobre a construção de referentes, já que vemos o título como um referente construído por influência de formas referenciais explícitas ou não na materialidade do texto. Para finalizar essa sequência teórica, abordamos, de forma breve, a noção de tópico discursivo, discutida em Pinheiro (2006), Jubran (2006) e Koch e Penha (2006).

Nesse percurso teórico, primeiramente, vamos entender o conceito de texto atualmente adotado pela Linguística Textual, como evento em que os sujeitos, vistos como agentes ativos e sociais, interagem, e, logo depois, seguiremos na compreensão de outros assuntos pertinentes a esta dissertação.

2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O TEXTO NA VISÃO SOCIOCOGNITIVISTA

Na década de 60, as pesquisas linguísticas limitavam-se ao estudo da frase (fonologia, morfologia e sintaxe). Em decorrência disso, a escola passou a focalizar o ensino-aprendizagem de língua nas regras gramaticais e no vocabulário. Sendo assim, para se analisar o texto escrito, por exemplo, eram considerados, prioritariamente, os desvios ortográficos e morfossintáticos.

Após essa década, com o início dos estudos na área da Linguística Textual (LT), surgem pesquisadores que se interessaram por estudar as relações interfrásicas, criou-se a gramática de texto e, finalmente, passou a haver uma preocupação com os fatores relacionados à produção, à recepção e interpretação de textos.

Estudos mais recentes sobre texto passaram a enxergá-lo como um constante processo de interação mediada pelo diálogo, e não mais como sistema autônomo. Isso tem a ver com a visão bakhtiniana de língua viva que só existe em função do uso que locutores e interlocutores fazem dela em situações (corriqueiras ou formais) de comunicação. Para Bakhtin (1992),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1992, p. 125).

Segundo essa visão, a linguagem passa necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito vale-se do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos e modula o enunciado para o contexto social, histórico e cultural em que está sendo realizado.

A Linguística Textual, tal como é conhecida hoje, tem tomado a linguagem nessa visão dialógica, a qual se associa com a perspectiva de texto. No centro de suas discussões, o texto é tido como uma ocorrência comunicativa, uma vez que ele é resultado de operações linguísticas em situações comunicativas, e não mais uma simples sequência coerente de sentenças.

O estudo a que fazemos menção parte dessa noção de interação, numa perspectiva bakhtiniana. Esse entendimento procede da concepção citada por Bakhtin (1992), que diz ser o texto

O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido ‘não está lá’, mas é construído, considerando-se, para tanto, as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as idéias do autor, complete-as, adapte-as, uma vez que toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente as produz (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Alguns autores como Beaugrande (1997) e Marcuschi (2008, 2012) tomaram um entendimento aproximado para tratar do texto. Segundo Beaugrande (1997), que traz uma noção de texto seguida pela maioria dos trabalhos em LT, o texto é tido como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Para o autor, o texto encontra-se aberto a uma proposta de sentido, exige a interação entre as restrições permanentes da língua e as restrições emergentes do contexto, ou seja, a língua é uma atividade interativa e não apenas forma. Partindo desse mesmo ponto, temos Marcuschi (2008, 2012), que faz importantes considerações sobre texto.

Sobre a noção de texto, o autor considera-o como “resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus veículos com o mundo no qual ele surge e funciona”, (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Em outras palavras, o texto é uma entidade concreta corporificada em algum gênero textual.

Podemos citar aqui alguns pontos importantes sobre texto, considerados por Marcuschi (2008, 2012), que nos interessam mais diretamente. Para ele, o texto:

- Dá-se em relação interativa;
- É um ato enunciativo em constante elaboração;
- Acha-se aberto a várias alternativas de compreensão, mas há limites para isso;
- Apresenta alto grau de instabilidade e indeterminação por ser um sistema complexo;
- Está exposto à adaptação de um objetivo e de um contexto.

O autor chama a atenção para o fato de ser impossível uma teoria formal que permita a geração ou explicação de todos os textos possíveis de uma dada língua e lança críticas às chamadas gramáticas de texto, que propunham regras para se “escrever bem”. Para Marcuschi (2008),

[...] o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Concordamos com esse ponto de vista de Marcuschi, de que o texto não é um modelo pronto, não se trata de um produto pautado em uma série finita de passos em que se usaram algumas regras recorrentes para manter a boa relação frásica. Pelo contrário, como o próprio autor diz, o texto está em constante construção, atendendo a objetivos do escritor e do leitor em um determinado contexto.

Deixemos claro que não estamos aqui desprezando o texto como artefato linguístico, ou seja, como estrutura composicional, mas, sim, afirmando que essa ideia sobre texto não é suficiente para conceituá-lo. Precisamos reconhecer, também e principalmente, os fatores que interagem entre o sujeito (escritor/ leitor) e o mundo vivido por ele.

Hanks (2010) esclarece isso muito bem ao discutir sobre texto e textualidade. Segundo o autor, para se entender o que é texto, precisa-se antes entender o que é textualidade, pois, como diz, “são partes de uma família de conceitos livremente interconectados” (HANKS, 2010, p.75), que inclui outros conceitos, tais como “co-texto”, “meta-texto”, “con-texto”, “pré-texto”, “sub-texto” e “pós-texto”, dos quais vale a pena destacar o “co-texto” e o “con-texto”. Segundo Hanks (2010, p.75), o “co-texto” trata-se do “fragmento discursivo que está associado a uma porção textual num dado texto”, e o “con-texto” refere-se ao “ambiente mais amplo (linguístico, social, psicológico) o qual o texto responde e sobre o qual ele opera”.

A partir dessa abordagem, o autor mostra que os conceitos de texto e de textualidade mudam conforme a compreensão dessa variedade de conceitos; sendo assim, a escolha de um deles dependerá de como alguém situa o objeto textual, ou seja, qual posição deve tomar, o que Hanks (2010, p.81) denomina de “*status do texto*”.

Entendemos, com base no autor, que, em uma análise textual, podemos considerar texto como processo de produção, como produto acabado ou como meio para a refração de outros fins (extratextuais). Nesse caso, embora seja tomado por uma diversidade de visões distintas que colocam o texto como objeto de estudo, Hanks (2010, p.75) considera como uma visão mais consistente de texto a ideia de que se trata de uma “forma lingüística unida à sua interpretação discursiva”. Já a textualidade, é concebida pelo autor “como estilo verbal, é uma propriedade funcional de língua, difusa na fala e convencionada na estrutura semântica e sintática.” (HANKS, 2010, p.76).

Portanto, assim como Hanks, todos os autores citados, ainda que admitam uma visão de texto mais processual, que se constrói e se reconstrói em um dado contexto sociocultural, mostram como é amplo o sentido que o texto passou a ter no âmbito da Linguística Textual, e é importante essa amplitude ser entendida por nós, professores, para que mudemos nosso modo de ver o texto; para que o consideremos não apenas como artefato (visão mais comum na escola), e passemos a dar maior importância às possibilidades de compreensão/reconstrução textual na sala de aula.

Sendo assim, concordamos com a ideia de que uma atividade textual que objetiva alcançar a maior qualidade interpretativa deva funcionar de forma partilhada para que, desse modo, o indivíduo seja capaz de, na fala ou na escrita, se posicionar frente ao outro, de expor experiências, de colocar melhor as suas intenções e, dentre outras vantagens, de agir frente a determinadas situações.

Se consideramos o texto, segundo a proposta sociocognitivista, como processo, conseqüentemente abordamos a noção de contexto também nessa mesma perspectiva. No ponto a seguir, tratamos da noção de contexto em uma visão dinâmica, cujos limites, assim como os do texto, são flexíveis e adaptáveis às práticas de linguagem.

2.1.1 Sobre a noção de contexto

Pela ótica sociocognitiva¹ e interacional, como já mencionamos, o texto deixa de ser apenas produto do código e do uso individual e passa a ser reconhecido como evento comunicativo em que as intenções do escritor e do leitor emergem de acordo com contexto de produção e de recepção.

Várias abordagens linguísticas contemporâneas concordam em rejeitar a ideia de isolar o objeto textual de seu contexto social, já que a prática comunicativa é parte integrante da vida social; sendo assim, linguagem e contexto não se desligam.

O entendimento de contexto que tratamos de seguir nesta pesquisa contradiz a forma anteriormente concebida pela Linguística Textual e muitas vezes assumida, ainda hoje, no âmbito escolar, a de um lugar comum ou momento da enunciação, isso muitas vezes entendido de forma estática. Segundo a proposta sociocognitivista de texto, com a qual concordamos, a noção de contexto passa como uma situação interna ao indivíduo, mas também externa, já que operações cognitivas interagem com o mundo e vice-versa. O contexto é, então, uma operação dinâmica em que se enquadram as atividades linguísticas, que são fundamentais para a interpretação de uma determinada atividade.

Essa visão sobre contexto está presente em Koch e Cunha-Lima (2007). Como podemos entender da citação abaixo, para as autoras, não há limites entre contexto e evento de fala,

O contexto passa a integrar (como dizem Duranti e Goodwin, 1992:03) duas entidades que se justapõem: um evento focal e um campo de ação no qual o evento se desenrola. Esses eventos englobam diversas dimensões, como a situação de enunciação (lugar onde ela se dá, os participantes, os meios utilizados); recursos extralinguísticos tais como gestos, olhares, posturas; os próprios atos de fala ou textos já produzidos (seja no próprio momento da interação, ou textos anteriores que, de alguma maneira, são importantes para aquela interação), que vão adquirir proeminências no próprio desenrolar dos atos de fala (ou seja a própria língua pode ser tomada como contexto); os conhecimentos de mundo compartilhados entre os participantes e a situação que ultrapassa o evento local (KOCH; CUNHA-LIMA, 2007, p. 288).

¹ Como já citamos, trata-se de uma proposta teórica que se preocupa em estudar o fenômeno cognitivo no curso das práticas comunicativas socialmente compartilhadas por indivíduos situados cultural e historicamente.

As autoras ressaltam, ainda, que cada uma dessas dimensões pode ser, em uma interação, mais relevante que outra; isso vai depender do enquadramento e da interpretação da atividade empregada.

Seguindo a concepção de Gumperz (1992), de que o contexto é parcialmente criado pelos atos de fala, que ajudam a estabelecer um quadro interpretativo do evento focal, e a de Salomão (1999)², que compreende linguagem e contexto como operações congruentes, Koch e Cunha-Lima (2007) constatam que o contexto é um momento de interação em que o locutor/ escritor projeta e prevê interpretações (possíveis) nas reações de seus ouvintes/ leitores.

Hanks (2010), ao se aprofundar nos estudos sobre texto, afirma que o contexto depende de relações mais abrangentes e que a produção de sentido que ocorre na linguagem depende fundamentalmente, — se não inteiramente, — do contexto. Para o autor, de um lado, há a “emergência” de um contexto local pela interação verbal entre os dois interactantes — tempo real da produção do enunciado; de outro lado, há a “incorporação” desse contexto em algum contexto mais amplo, que nos cerca.

A emergência (contexto como situação momentânea, tempo real) designa aspectos do discurso que surgem da produção e da recepção enquanto processos em curso. Já a incorporação (contexto mais local de produção do enunciado) concretiza-se nas formas de movimento, de gesticulação, de olhar e de orientação no espaço de vida.

Dentre os aspectos do discurso, o autor considera emergentes a situação, o cenário e o campo semiótico no sentido de que se desenvolvem no tempo, combinados entre si. Para ele, estudar as relações entre a produção de linguagem e o contexto é estudar esses aspectos. E quais/como seriam os elementos incorporados?

Bentes e Rezende (2008), ao analisar a noção de contexto postulada por Hanks (2006), afirmam que:

[...] dever-se-ia considerar que os enunciados e/ ou textos não são os elementos a partir dos quais todo o contexto se organiza, mas verdadeiramente constituem a interação entre linguagem, a cultura e o mundo individual pelos sujeitos (BENTES; REZENDE, 2008, p. 42).

² Salomão (1999, p. 69) reconhece a linguagem verbal como sendo o próprio contexto e, por isso, rejeita o fato de tratarem ambos os processos (linguagem e contexto) como “polaridades estanques”, ou seja, como operações distintas e estáticas.

Ainda, para as autoras, o contexto trata-se de um conceito dinâmico, determinado pela construção das e por atividades linguísticas realizadas ou interpretadas pelos sujeitos, construção essa que se dá nas negociações efetuadas por esses sujeitos durante sua própria atividade comunicativa.

Julgamos interessante frisar uma definição de contexto que ambas as autoras mostram ao citar Schiffin (1994):

Contexto é, portanto, um mundo preenchido por pessoas produzindo enunciados: pessoas que produzem identidades sociais, culturais e pessoais, conhecimento, crenças, objetivos e necessidades, e que interagem entre si em várias situações definidas socialmente e culturalmente (SCHIFFIN, 1994, p. 364 *apud* BENTES; REZENDE, 2008, p. 35).

Outra questão interessante que envolve, ainda, essa noção de contexto vimos em Costa (2000). A autora discorre sobre várias visões em torno do termo e reconhece que o contexto é um conjunto de informações partilhadas que permitem a interação entre escritor e leitor. A autora faz uma observação curiosa ao concluir que não há texto descontextualizado, na verdade, o que pode ocorrer é uma “recontextualização”, termo mais apropriado, segundo Costa (2000), para atribuir a um texto montado fora do cenário do leitor.

Para esclarecer melhor esse sentido, a autora recorre a Couper-Kuhlen e Luckmann (1996)³, que afirmam que o discurso citado é retirado do contexto original e movido a outro contexto. Com base em Costa, entendemos, então, que a tarefa de escrever e falar parece ser “criar um novo contexto” e, simultaneamente, “adaptar o discurso a essa nova realidade” (COSTA, 2000, p. 36).

Outro aspecto que não podemos deixar de abordar em torno dessa discussão sobre contexto é a questão da relevância e das “pistas” ou sinais verbais, elementos que consideramos importantes na análise dos títulos dos alunos. Salomão (1999) explica muito bem isso ao discutir a “semiologização” do contexto. A autora, ao analisar algumas anáforas sem antecedente textual, rejeita a ideia de contexto como informação explícita, pois, segundo ela, há informações relevantes

³ Em Costa (2000), Couper-Kuhlen&Luckmann (1996) assumem explicitamente a tese da recontextualização, que, segundo a autora, é sugerida por Tannen (1985) e que ocorre quando: “os falantes citam “palavras” de algum outro ou deles próprios e, invariavelmente, retiram-nas de seu contexto original (descontextualização) e as inserem em um novo contexto (recontextualização).” (COSTA, 2000, p. 36).

(focais) que estão implícitas e que são evocadas por “pistas” verbais reconhecíveis para a construção das diversas semioses, que podem ou não ocupar o centro da atenção comunicativa. Sendo assim, para ela, o contexto é dinâmico.

Nesse mesmo sentido, lembramo-nos de citar Gumperz (1992 *apud* Koch; Cunha-Lima, 2007), que propõe a noção de “pistas contextuais” (p. 289), que são informações fornecidas por formas linguísticas, por escolhas lexicais, pelo gênero textual, dentre outras escolhas relevantes para manter um dado “evento focal”.

Quanto à questão da relevância, voltemos para Hanks (2010), que menciona esse fator como um dos elementos que estão intimamente ligados ao sentido de contexto. Ao tratar dos cenários relevantes, o autor coloca a situação de fala como um traço insuficiente para descrever a interação porque ela carece de muitos outros traços fundamentais, dentre eles a relevância, ou seja, um ponto focal, um tema, que, para ele, implica:

[...] um pano de fundo ou horizonte do qual se distingue e em relação ao qual ele funciona como um ponto central. Isto, por sua vez, implica que qualquer contexto no qual a relevância temática opera é uma estrutura com dois níveis (usualmente descrita como primeiro plano/ segundo plano e tema/ horizonte). A referência à história dos sujeitos para quem algo é temático efetivamente expande o âmbito do contexto, que passa do presente vivido da percepção situada para um passado rememorado e sedimentado através da experiência cotidiana (HANKS, 2010, p. 127).

O autor destaca, ainda, que as formulações do que é relevante ou não para os sujeitos são internas ao contexto interativo, revelam os julgamentos destes e ilustram a conversão de uma simples situação em um cenário social. Baseado em Schutz (1970), Hanks (2010) salienta três tipos de relevância: a topical, centrada no assunto focado pelos sujeitos; a interpretativa, relacionada a aspectos do conhecimento de mundo dos sujeitos que são relevantes ao objeto, e a motivacional, pautada nos propósitos prospectivos dos sujeitos às condições de emergência daqueles propósitos.

Para o autor, a combinação desses três tipos de relevância é suficiente para considerar que o contexto interativo é hierárquico tanto na dimensão co-presente local como na dimensão não-local.

O efeito da combinação de todas essas questões apresentadas sobre contexto leva-nos a entender que o contexto constitui todos os elementos que estão dispostos aos sujeitos no momento de sua interação com o texto, sejam os temas,

os cenários, as situações, os conhecimentos de mundo, os sentimentos, os conhecimentos linguísticos, dentre outros. Sendo assim, fizemos esse importante apanhado teórico sobre contexto a fim de entender melhor as questões contextuais envolvidas na intitulação de texto, mais especificamente o que foi relevante entre os alunos pesquisados na hora [re]elaborar seus títulos em conformidade com seus propósitos comunicativos.

Realizamos essa explanação sobre as noções de texto e de contexto a fim de nos orientar nas atividades de leitura e de escrita que empregamos na análise de nosso objeto de estudo, o título. Na próxima subseção, sem nos deter muito, abordamos algumas questões que demonstram que os atos de ler e escrever estão imbricados.

2.2 LER E ESCREVER: ATIVIDADES NÃO ALEATÓRIAS

A adoção de uma concepção sociocognitivo-interacional de língua, de texto e de contexto permite-nos compreender que as ações de ler e de escrever não são individualizadas, estáticas nem, muito menos, dissociadas do contexto; são resultado de um trabalho conjunto entre sujeitos ativos, providos de diversos tipos de conhecimentos armazenados na memória, e, portanto, contextualizados.

Em vista disso, procuramos fazer algumas considerações que julgamos relevantes em torno desses dois processos, ler e escrever, fundamentando-nos em Kleiman (2004) Marcuschi (2008) e Koch (2009, 2010), autores que, em termos gerais, de forma direta ou indireta, tomam como por base a concepção bakhtiniana dialógica da linguagem. Em seus textos, esses autores trazem importantes contribuições sobre aspectos que permeiam essas atividades, tais como a questão do conhecimento prévio e os objetivos e as estratégias empregados na hora de ler e de escrever.

Kleiman (2004, p. 10) considera a leitura do texto escrito como um ato social entre dois sujeitos (autor e leitor) “obedecendo a objetivos e necessidades socialmente estabelecidas”. Mas, segundo a opinião da autora, com a qual concordamos, não se trata de uma atividade tão simples, pois, nesse universo, o autor expõe suas informações ao leitor, que pode aceitá-las ou não, e para essa comunicação ser bem sucedida, ambos precisam se esforçar, tanto para dizer (autor) como para compreender (leitor) o que está sendo dito.

Dentre essas questões pontuadas por Kleiman (2004), é preciso dar destaque ao *conhecimento prévio*, pois, a nosso ver, é uma das condições primordiais para a compreensão de um texto. Conforme a autora, o conhecimento prévio trata-se de um conjunto de conhecimentos de diversos níveis, tais como o linguístico, o textual, o de mundo, que interagem entre si, garantindo, assim, o caráter interativo da leitura. Destacamos, logo abaixo, a conceituação que a autora faz de cada um desses níveis:

- a) *Conhecimento linguístico*: conhecimento proveniente dos usos das palavras, frases e períodos em detrimento das regras gramaticais;
- b) *Conhecimento textual*: conhecimento advindo do contato com diversos tipos de estruturas de textos (narrativo, expositivo, dissertativo etc) e de gêneros textuais;
- c) *Conhecimento de mundo*: conhecimento adquirido, informalmente, das experiências vividas em sociedade.

Sobre o conhecimento de texto, Kleiman (2004) ressalta o fato de que quanto maior o conhecimento de textos do leitor (das estruturas e dos tipos de discurso), maiores serão as expectativas em relação aos textos, expectativas que, segundo a autora, “exercem um papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 2004, p. 20). Quanto ao conhecimento de mundo, a autora reconhece que o interlocutor será capaz de preencher vazios, o que está implícito, com a informação certa.

Sabemos da importância do conhecimento prévio na atividade leitora, uma vez que é condição básica para a ocorrência de inferências, ação decorrida de uma junção dos conhecimentos de mundo e da mobilização de itens lexicais. Kleiman (2004) lembra que o ato de inferir trata-se de um processo inconsciente do leitor proficiente, aquele que, segundo Marcuschi (2008, p. 231), “não é um sujeito consciente e dono do texto, mas [...] se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente.”

Para o autor, o ato de compreender exige “habilidade, interação e trabalho” (MARCUSCHI, 2008, p. 203). Conforme o sua visão, ler é, prioritariamente, uma inserção do indivíduo no mundo e um modo de agir sobre o mundo, com o outro que se encontra na mesma sociedade e cultura.

O autor entende que os textos são lidos por motivações diversas, que os sentidos de um mesmo texto são diversos e, por isso, não existe compreensão ideal, única, como a escola costuma cobrar. Compartilhamos essa mesma concepção de leitura apresentada pelo autor: ler é ter uma compreensão daquilo que é possível inferir do texto.

Reforçando e ampliando as ideias sobre esse caráter múltiplo, dinâmico e interativo da leitura, vale a pena citar aqui brevemente as reflexões de Franco (2011) sobre a abordagem pautada na Teoria da Complexidade. Conforme explicita o autor, a complexidade da leitura é proveniente da multiplicidade de agentes que se inter-relacionam no processo: “leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.” (FRANCO, 2011, p. 41).

O caráter complexo e aberto do sistema que se instaura no uso da linguagem e, em particular, na leitura, faz com que os elementos (inclusive o leitor) e suas relações modifiquem-se no curso da interação, o que torna o processo dinâmico não totalmente previsível. Nessa perspectiva, a emergência de sentidos, resultante da constante adaptação, seria a marca da leitura e de qualquer prática linguageira.

Focando agora o papel da escrita, ou melhor, da produção de texto, Koch (2009) diz que tal realização dá-se com a junção da ativação dos conhecimentos do produtor (saberes linguísticos e sociocognitivos, percepções, emoções etc.) e das suas estratégias.

É em Koch (2009) que se trabalha com a concepção de que as ações verbais são marcadas pelas especificidades do contexto de produção, pelos objetivos das ações discursivas e pelos papéis sociais ocupados pelos sujeitos implicados nas ações verbais. Em outras palavras, o que a autora diz é que o sujeito, por ocupar um lugar num contexto específico, marcado por diferentes discursos sociais, faz usos, nos processos de interação, das palavras para interpretar e expressar a sua compreensão do espaço em que está inserido.

Nesse sentido, ao tratar do *projeto de dizer*, Koch (2009, 2010) alega que o sujeito elabora um plano em que ele considera a sua relação com seu leitor (sem eliminar necessariamente outros), os seus objetivos, os conhecimentos que serão compartilhados, dentre outros aspectos que são considerados nesse processo.

Vejamos o que Koch (2010) diz em torno desse projeto:

Vemos, portanto, que a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/ leitor) com um certo propósito. Em razão desse objetivo pretendido (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH, 2009, p. 36).

O texto como prática social requer escolhas e, segundo Koch (2010, p. 36), o “como dizer” envolve seleção do gênero textual a ser produzido, dos papéis dos interlocutores (emissor/ receptor), das variantes linguísticas a serem empregadas, do assunto; a seleção, organização e revisão das ideias e os elementos linguísticos empregados.

Dos tipos de conhecimento ativados nesse processo, Koch (2010) destaca os linguísticos, os enciclopédicos, os de textos e os interacionais. Dentre estes, os interacionais, chamemos atenção para a intencionalidade, que nos ajuda a compreender as relações envolvidas, particularmente, na análise que nos propomos a fazer sobre a intitulação nos textos dos alunos participantes da pesquisa. De acordo com Beaugrande e Dressler (1981 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2011), a intenção do emissor é necessária para realizar uma manifestação linguística, mesmo que a intenção não seja realizada integralmente, e deve ser tomada tanto em sentido restrito como em sentido amplo. No restrito, explicam que o emissor quer produzir textos como se fossem sempre coerentes; no amplo, comentam que intencionalidade abrange todas as formas que o emissor usa para realizar suas intenções.

Esse sentido mais amplo, segundo Koch e Travaglia (2011, p. 80), é o caso em que está presente o princípio de “argumentatividade”, o qual, conforme os autores, está subjacente aos aspectos cognitivos do uso da língua. Entendemos, desse modo, que o critério de intencionalidade, que consideramos como elemento primordial na análise de nosso objeto de estudo, refere-se às diversas formas de um sujeito usar o texto para perseguir e alcançar seu(s) objetivo(s) comunicativo(s), o que o levará ao uso de estratégias argumentativas (persuadir, sensibilizar, informar, despistar, dentre outras).

Sendo assim, a partir desse entendimento, vemos que o ato de produzir texto, assim como o ato de ler, demanda conhecimentos variados e objetivos

distintos, dependendo da situação comunicativa empregada e das condições concretas de circulação de seu discurso.

Direcionando-nos para o ensino, compreendemos que ensinar a produzir textos implica saber que isso depende não só das características internas ou superficiais do texto, mas também dos diversos conhecimentos, dos propósitos comunicativos, das preferências estilísticas dos usuários, pois esses fatores interferem de forma crucial nas estratégias a serem utilizadas na sua produção.

Sabemos que a escola já vem mudando a forma de realizar as atividades de leitura e de escrita, adotando o compartilhamento de conhecimentos e criando situações (vale destacar o jornal escolar⁴) que auxiliem o aluno tanto na prática da leitura, incitando-o a ler textos, de forma participativa, de diversos gêneros textuais, como na produção de textos. Entendemos, porém, que ainda são comuns situações em que a produção de textos é fadada a modelos prontos e a cobranças desnecessárias e inócuas.

Sobre essa visão ainda ultrapassada de ver a produção textual, Marcuschi (2008) explica que

Escrever não é comunicar ou transmitir para o papel algo que está na mente ou no mundo e que deve ser captado por outras mentes. Pois a língua não é um sistema de representação ou espelhamento da realidade ou de idéias, a escrita é uma invenção permanente do mundo e a leitura é uma reinvenção (MARCUSCHI, 2008, p. 243).

Concordamos com a ideia de que ambas as atividades, leitura e escrita, assim como mostra Marcuschi, não são aleatórias e, mesmo que se realizem em processos diferentes, essas atividades dependem das vivências, do contexto. Se a língua é compreendida quando vista em funcionamento na interação, então o sentido de contexto passa a ser tido como um conjunto de ações praticadas pelos agentes dessa interação.

Podemos perceber na visão de Marcuschi uma proximidade com a perspectiva da complexidade: se escrever e ler são, respectivamente, atos de invenção e reinvenção do mundo pelo uso da linguagem, ambos os processos são dinâmicos, emergentes, não passíveis de aplicação de modelos rígidos, predeterminados.

⁴ Cedemos uma seção dedicada à explicitação do trabalho com o jornal escolar.

Nesse sentido, entendemos que, se a escola não compreender que há uma rede de fatores (conhecimentos, interesses, propósitos imediatos etc.) que colaboram para a compreensão e para produção de texto, nunca terá os instrumentos necessários para avaliar o texto de um aluno, muito menos para orientá-lo.

Finalizamos, assim, essa discussão sobre as questões que envolvem o ato de ler e de escrever, ressaltando que ambos os processos são ativos e de contínua construção, o que nos permite compreender melhor as implicações que há por trás do título, parte importante do texto a serviço de quem o lê e de quem o escreve.

Esclarecidos os sentidos de texto, de contexto e, agora, da natureza complexa do ato de ler e de escrever, questões que consideramos relevantes para investigar o título, passamos, na próxima seção, a enfocar nesse nosso objeto de estudo. Primeiramente, tratamos das razões que nos levaram a estudar esse componente textual e, logo depois, das concepções de título, como uma possibilidade de explicação para os processos envolvidos na tarefa de intitular.

2.3 TÍTULO: ENCABEÇANDO A DISCUSSÃO

Conforme já informamos na introdução deste trabalho, tomamos o título como nosso objeto de estudo em vista, principalmente, da necessidade que vimos em ajudar os alunos do jornal escolar a criar títulos mais condizentes com o texto, com suas intenções, com o tema, com o contexto. Na tentativa de cumprir esse nosso propósito mais amplo, atuamos para fazê-los enxergar que esse componente textual (o título) merece atenção especial por ser um mecanismo que não só estimula o leitor a ler o conteúdo do texto, mas também o influencia a acreditar ou não na informação que está sendo propagada, permitindo-lhe fazer inferências várias para a compreensão do texto.

Em razão dessa necessidade, precisávamos conhecer melhor o título e, para isso, fomos em busca de estudos que nos fizessem enxergar que esse elemento textual não se trata apenas de uma simples parte resumida do texto, mas também apresenta muitas outras implicações em torno da sua construção que não estão presas à materialidade do texto.

No próximo tópico, discutimos, primeiramente, sobre a importância de se estudar o título e, sem seguida, apresentamos alguns estudos em torno de seu conceito e de algumas de suas funções.

2.3.1 Por que estudar o título?

Sabemos que boa parte da compreensão de um texto é monitorada pela interpretação do título. Sendo um organizador de expectativas e o fator decisivo na compreensão de um texto, um título pouco claro e mal proposto pode fazer com que o leitor não se sinta atraído em ler o texto, assim como ainda pode dar margens a distorções na compreensão deste.

Como mencionam a maioria dos autores a quem recorremos para contribuir com nosso referencial teórico (MARCUSCHI, 1986, 2012; TERZI, 1992; KOCH, 2010; AGUIAR, 2002; MENEGASSI; CHAVES, 2000; GODOI, 2011, dentre outros), o título é um elemento desencadeador do processo de compreensão textual; é o elemento que encabeça uma sequência textual ampla. Ao mesmo tempo em que nomeia um texto, ele desperta no leitor a ativação de seus conhecimentos prévios apontando para a mensagem ou informação principal.

Na perspectiva de quem escreve, o título, segundo Coracini (1989), está profundamente ligado à(s) intenção(ões) do autor do texto, que pode fazer uso desse elemento textual para argumentar, seduzir, despistar, dentre outros motivos, conforme o contexto de uso do texto.

Marcuschi (1986), numa avaliação de questões de compreensão em livros didáticos, declara ser importante se trabalhar com o título do texto, pois, segundo o autor, o título funciona como a primeira entrada cognitiva no texto, a partir do qual fazemos uma série de suposições iniciais que, depois, poderão ser modificadas ou confirmadas. Segundo o autor, o título:

É uma maneira de avançarmos hipóteses de conteúdos com base em nossas expectativas. Assim, não é indiferente a presença de um ou outro título no texto. Se olharmos com cuidado a imprensa diária, vamos ver que os mesmos fatos recebem manchetes diferentes de um jornal para o outro e, às vezes, elas se contradizem. Analisar títulos, sugerir títulos, justificar títulos diversos para textos é uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente (MARCUSCHI, 1986, p. 79).

Como ressalta o autor, um título precisa ser atrativo, sugestivo para que o leitor espere alguma coisa a mais e para que o texto receba um enfoque diferente, como demonstra ao comparar dois exemplos de títulos: *Pedro Urdemales* e *A vingança de Urdemales*. No caso, o segundo é considerado por Marcuschi (1986) como sendo o mais estimulante ao leitor por fornecer informação a mais, conseqüentemente, mais expectativas.

Concordamos com o autor, pois vemos que o trabalho com o título de textos, de fato, é uma boa forma de ajudar o aluno a perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los. Na prática escolar, os alunos, de uma forma geral, não veem importância no título, já que esse elemento, na maioria das vezes, parece ser considerado pelo professor como algo desnecessário⁵.

Além disso, os próprios livros didáticos, embora estejam passando por mudanças, ainda não dão conta desse componente textual de forma textual-discursiva. Comprovamos isso em um estudo realizado por Aguiar (2002). A autora, ao analisar atividades propostas em livros de Língua Portuguesa, constata que, apesar de já haver atividades envolvendo o título nessa abordagem textual e discursiva, ele ainda funciona como pretexto para o ensino de tópicos gramaticais.

Marcuschi (1986) adverte que estas atividades propostas pelos livros didáticos teriam que ser atividades de reflexão sobre o título, e não uma simples ação de copiar o título ou o nome do autor, como ainda é visto em muitos materiais didáticos publicados e utilizados em sala de aula.

Talvez isso seja um dos motivos que justifiquem o fato de vermos comumente nos textos escolares títulos muito “simplórios”, que não expressam significativo convite à leitura. Os alunos apelam para qualquer palavra mais corrente no texto, a qual, geralmente, está atrelada ao tema central ou constitui um mero resumo. Em uma experiência que tivemos anteriormente com o jornal escolar, pudemos constatar isso. Os estudantes de Ensino Fundamental 2 nomeavam seus textos, aparentemente, sem critérios, influenciados, certamente, por uma herança tradicional de ensino de redação estabelecida pela escola.

⁵ Podemos imaginar que o professor adota tal atitude talvez por desconhecer a real função do título ou por achar que, uma vez que não é cobrado em redações de vestibular, por exemplo, tal elemento textual não precise ser considerado.

Foi, aliás, essa observação anterior que nos moveu a estudar o fenômeno da intitulação em textos escritos por alunos do jornal escolar, contexto em que desenvolvemos nossa pesquisa, cuja metodologia será descrita no próximo capítulo. Tratamos de verificar como os alunos participantes constroem esse elemento de composição do texto e que pistas seguem para isso.

Sabemos que criar um título para uma produção textual não é uma tarefa simples, mas também, como alega Marcuschi (1986, p. 68), “não se dá um título a um texto sem mais nem menos” e, sendo o “elemento encabeçador” do texto escrito e à disposição das intenções do autor, o título, realmente, precisa ser bem elaborado.

Segundo Aguiar (2002), a escolha das palavras usadas nos títulos deve ser criteriosa. Sobre isso, a autora declara:

Na construção de títulos, as escolhas lingüísticas devem possuir significação, ou seja, devem referir-se aos sistemas das relações gerais e objetivas do grupo cultural que as usa, e também, devem possuir sentido, de acordo com a experiência individual do usuário, seus motivos afetivos e pessoais e conforme o contexto de uso das palavras (AGUIAR, 2002, p. 27).

Concordamos com a autora sobre o fato de as escolhas lingüísticas serem fundamentais para a construção do título, desde que produzam sentido para os interlocutores. Afinal, no processo referencial, de que trataremos em um dos tópicos seguintes, essas escolhas podem desempenhar um papel importante como “pistas” que funcionam como ativadoras da memória, no momento da interação, e que resgatam conhecimentos que vão auxiliar na compreensão e na produção de sentido.

Concordamos também com Coracini (1989), que define título como sendo um “lugar privilegiado de possibilidades” a serviço do leitor e do escritor. Sendo assim, focando na figura do escritor, entendemos que ele faz uso das pistas, muitas vezes de forma inconsciente, guiado pela situação, pelas suas intenções comunicativas, pelas informações que pretende influir o leitor.

Em vista disso, rejeitamos a ideia de que a criação de um título seja tida apenas como uma operação de sumarização do conteúdo do texto ou como uma escolha de um nome corrente que designa o tema. Essa visão, que chega a ser própria do senso comum, parece ter sido suficiente, até o momento, para livros didáticos e para professores de língua portuguesa. Não conformados com essas

visões, fomos em busca de estudar o título mais profundamente, recorrendo a estudos que nos fornecessem outras concepções sobre esse componente textual.

Na subseção a seguir, decidimos, mais que apresentar definições e tipos de títulos, também destacar alguns trabalhos que julgamos interessantes em torno do tema. Pretendemos, com isso, tornar mais clara a discussão.

2.3.2 Concepções de título

Como mencionamos, vimos em alguns trabalhos dedicados ao assunto, como os de Menegassi e Chaves (2000), Godoi (2011), Marcuschi (2012), Koch (2010), Aguiar (2002), Palácio (2002) e Terzi (1992), o título ser comumente conceituado como um “resumo do texto”, que permite ao leitor inteirar-se, por antecipação, do assunto a ser tratado no corpo do texto. Apesar de partirem desse conceito comum, esses autores discutem o título de forma peculiar, trazendo significativas contribuições para o entendimento deste componente textual.

Menegassi e Chaves (2000) definem título como “uma síntese precisa do texto”, cuja função primordial é despertar o interesse do leitor para o tema a ser tratado no texto.

Sobre o título, os autores expõem:

O título é um fator estratégico da articulação do texto, pois, quando lido em primeiro plano, orienta a interpretação. Ele “não é mero recurso artificial, mas é chave de decodificação do texto se convenientemente proposto” (Guimarães, 1990:51). Às vezes, a ancoragem do texto no título processa-se por uma ligação exofórica, remetendo o leitor a um elemento exterior, não anunciado no texto, mas presente nos seus esquemas. Todavia, o caso mais freqüente é o título funcionando como anúncio de uma informação a figurar no texto, estabelecendo uma ligação catafórica com aquilo que se segue, induzindo o leitor a uma dada leitura do texto (MENEGASSI; CHAVES, 2000, p. 32-33).

De fato, o título não é apenas um simples nome dado a um texto aleatoriamente, ele pode exigir do leitor uma ancoragem com outros conhecimentos que não estão materializados na superfície textual, mas no conhecimento sociocognitivo do leitor.

Menegassi e Chaves (2000), referindo-se a uma atividade de intitular textos de outros autores, explicitam que essa habilidade colabora com a formação leitora, já que o indivíduo, ao executar essa atividade, ou seja, ao sintetizar o texto

em um título, estará articulando partes do texto e compreendendo-o melhor; conseqüentemente, criará títulos melhores.

Ao demonstrar que nem sempre o produtor de texto, ao criar um título, quer informar exatamente a mensagem tratada na superfície textual, os autores aplicaram uma atividade que exigiu dos alunos a criação de título em texto de outros autores a partir da sumarização de informações semânticas. Os resultados obtidos confirmaram que os alunos, após terem sido conscientizados da função estratégica do título na articulação do texto e do processo de sumarização das informações semânticas, atribuíram títulos mais articulados e adequados aos textos de outros autores.

Vimos essa experiência de Menegassi e Chaves (2000) como uma importante contribuição para a nossa pesquisa, tendo em vista que, assim como os autores, preocupamo-nos em proporcionar aos alunos sentido àquilo que fazem, seja na leitura, seja na produção textual, e encontramos no título uma razão para motivar esse objetivo.

Sob o mesmo ponto de vista, Godoi (2011) toma o título como “síntese” e “estimulador da leitura”, mas não se limita a essa definição. Aprofundando mais o estudo do título, o autor propõe uma análise desse elemento nos moldes da referência⁶ e promove uma discussão a respeito dos recursos linguísticos empregados no texto utilizados como forma de retomada do título. Sobre essa questão, o autor menciona:

Frequentemente podemos perceber que o Título tende a atribuir um significado global ao texto, e também em várias situações, por apresentar uma das primeiras informações do texto, se constitui como tema ordenando e/ou marcando a relativa importância das informações no texto, sendo, por isso, retomado por diversas vezes. Nesse caso, acreditamos que essa retomada se dá por diferentes formas sob um conceito proposto pelo Título que ancora os diversos elementos locais dessas expressões linguísticas de retomada explícitas no intratexto (GODOI, 2011, p. 5).

Como cita o autor, o título é retomado no corpo do texto por expressões linguísticas, as quais são consideradas como indícios de referência e, assim, contribuem para a textura do texto. Nesse caso, entendemos que o título, segundo

⁶ Godoi (2011) analisa os recursos linguísticos empregados no texto como forma de retomada do Título e investiga como o emprego desses recursos colabora para a textura e construção referencial no interior do texto, considera a possibilidade de classificar esses recursos nos domínios da Anáfora Direta e Indireta propostos por Marcuschi (2005).

Godoi (2011), ajuda a manter uma ligação entre as sequências de informações e, assim, colabora para a construção referencial.

Embora o autor preocupe-se em demonstrar essa ligação entre título e texto limitando-se à função das expressões referenciais, as quais são identificadas na superfície do texto, seu estudo serviu como um dos pontos de partida para este trabalho pelo fato de considerar tais expressões na construção referencial do título, o que, no nosso caso, não se limita à materialidade do texto.

Em uma análise dos fatores de contextualização pertencentes ao texto, Koch (2010) e Marcuschi (2012) categorizam o título como um fator prospectivo, ou seja, que permite avançar expectativas sobre o conteúdo. Além disso, consideram que tais fatores só vão existir em detrimento de um texto, nunca isolado deste.

Sobre o título, podemos citar Koch (2010), que diz:

O título é, sem dúvida, o primeiro desencadeador de perspectivas sobre o texto, que vai servir de fio condutor para as inferências que o leitor terá de fazer. Um título bem dado prepara o leitor para o que vai encontrar no texto, ativa na sua memória conjuntos de conhecimentos necessários para a compreensão (*frames*, esquemas), permite-lhe fazer previsões, levantar hipóteses, que, na sequência da leitura, vão sendo testadas, confirmando-se ou não: isso porque existem títulos despistadores, intencionalmente ou não, principalmente em produções publicitárias ou humoristas (KOCH, 2010, p. 90).

Ao citar Harweg (1974, 1978), Marcuschi (2012, p. 39) considera esses fatores de contextualização como “sinais éticos”, no sentido de não só contribuir para o avanço dessas expectativas, mas também de situar o leitor num universo contextual de interação. Considera, ainda, que a escolha por um título “pode decidir a orientação da leitura” (MARCUSCHI, 2012, p. 45) e fazer o leitor considerar outros elementos mais do que meramente os marcados pelo léxico.

Marcuschi (2012, p. 46) avança nessa discussão e afirma que o título pode *desnortear* o leitor no sentido de criar falsas expectativas, podendo levá-lo a tomar uma atitude completamente diferente da que foi proposta pelo assunto do texto a que se destina, como exemplifica ao mencionar o fato de haver bibliotecas ou livrarias que catalogam livros em seções erradas orientando-se pelo título das obras.

Por outro lado, esse mesmo caráter desorientador do título, para Marcuschi (2012), pode fazer com que o leitor se interesse em ler o texto completo, mesmo despistado pelo nome dele, como as manchetes de notícias, bem como

pode o desobrigar da leitura do resto. Portanto, com base no autor, observamos que o título exprime funções além das que costumamos esperar.

Outro tratamento dado ao título que foge da estrutura do senso comum encontramos em Terzi (1992). A autora, seguindo os passos de Van Dijk (1985a, 1988c), avalia, dentre várias funções do título, a *intitulação enviesada* em textos publicados pela imprensa escrita.

Antes de adentrar nesse tipo de intitulação, a autora inicia uma discussão considerando o título dentro da sua concepção mais convencional: resumo global do texto. Vinculada às ideias de Van Dijk (1985a, 1988c), Terzi (1992) relata que a principal função do título é cognitiva e semântica, ou seja, a interpretação do título se dá pelos processos de percepção e compreensão, em que, ao nomear ou resumir um texto, o escritor ou leitor usa os seus conhecimentos estocados na memória.

Terzi (1992, p. 119), ao considerar as chamadas “macroestruturas semânticas” de Van Dijk (1980), concebe o título como a proposição mais alta da forma esquemática convencional (superestrutura) do texto jornalístico e, dentro dessa hierarquia das estruturas formais desse tipo de texto, aparece o título com uma característica de resumo, no topo, por expressar a informação mais relevante.

Sobre essa estrutura, a autora diz o seguinte:

Essa estrutura hierárquica consiste de macroposições que expressam as informações mais relevantes do texto. Quanto mais próximos do topo da macroestrutura semântica, mais abstratas e gerais se tornam as informações, uma vez que resumem mais e mais as informações de nível mais baixo. O título expressa o topo dessa macroestrutura semântica, a informação de nível mais alto, ou seja, o tema principal do artigo (TERZI, 1992, p. 119).

Nesse sentido, entendemos que o título, por ocupar uma “macroposição”, expressa a informação mais global em um texto ou diálogo, ou seja, o tema ou tópico principal (TERZI, 1992, p. 1), sendo essa informação resultado do resumo de informações de nível mais baixo, a qual será melhor lembrada pelo leitor.

Sobre essa *macroestrutura*, Van Dijk (2010) afirma que ela se constitui a partir do processo de reconstruções teóricas de noções como a de tópico de um discurso, que se configura, no próprio texto, na forma de sumário, anúncio, título etc. Nesse processo, o discurso é topicalizado e, para isso, as proposições são selecionadas, reduzidas, generalizadas e reconstruídas. Essas reduções, generalizações e reconstruções desenvolvem-se pela atuação do que o autor chama

de *macrorregras*, por meio das quais podem ser suprimidas as informações de relevância local que não estejam atreladas à compreensão do restante do discurso.

TERZI (1992) confronta esse tipo de estrutura do título que considera canônica à forma de titulação enviesada, caso em que uma proposição de menor relevância no texto é colocada como tópico principal, sendo assim encarada como título. Esse tipo de intitulação, de acordo com Van Dijk (1985a *apud* TERZI, 1992, p. 122), acompanha uma regra jornalística que se baseia no princípio de atualidade da imprensa, em que o evento mais recente ganha maior destaque; esse princípio jornalístico estaria “sujeito ao princípio de relevância⁷”.

Como esclarecem Faria e Zanchetta Jr. (2005), os jornais consideram mais relevante o fato mais recente; a exemplo tem-se a notícia que, quanto mais importante for, mais destaque terá seu título (manchete). As autoras citam que: “em função da concorrência com outros meios, os jornais procuram tornar seus títulos mais atraentes, unindo densidade de informação e originalidade.” (FARIA; ZANCHETTA, 2005, p. 13).

No caso do título enviesado, conforme Van Dijk (1985a *apud* TERZI, 1992), o tópico sobre um determinado evento recente, mesmo que organize apenas pequena parte da informação textual, vem expresso no título, enquanto que o tópico que resume o conjunto das macroestruturas não é salientado.

Terzi (1992), ao citar Van Dijk (1985a), confirma isso ao demonstrar uma manchete destacando, após a morte do presidente libanês, a invasão das tropas israelenses em Beirute, quando, na verdade, o texto trazia mais informações sobre o assassinato do presidente do que sobre a invasão. A autora supõe que essa relevância por destacar a invasão das tropas na manchete deu-se com a finalidade de se “manter a ordem” após a morte do presidente.

Diante dessa discussão, embora a autora parta do conceito de que título é resumo e tema, é bastante válido destacar seu estudo sobre essa estrutura de título não canônica, que, como dito, não se enquadra na categoria convencional.

Outro ponto relevante que a autora coloca, com o qual concordamos, refere-se ao trabalho que a escola precisa desempenhar na formação de leitores

⁷ Segundo Terzi (1992), o princípio de relevância condiciona parte da produção do texto jornalístico, o produtor é quem decide que temas são relevantes para passar a compor um título. Na intitulação enviesada, como a autora menciona, esse princípio da relevância sobrepõe-se à estrutura temática, ou seja, é uma questão de relevância um tema que não corresponde à ideia principal do texto ser colocada no título.

mais críticos e, para isso, ela precisa reconhecer a importância atribuída ao título, principalmente os viesados que se encontram publicados em jornais nacionais, por serem mais suscetíveis a expressar fatos equivocados ou distorcidos.

Outros trabalhos sobre título que merecem destaque são os de Aguiar (2002) e Palácio (2002). Ambas as autoras discutem o uso do título em atividades na escola. Em uma análise de atividades propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa que envolvem o título e de características dos títulos de textos publicados nas revistas “Nova Escola” e “Educação”, Aguiar (2002, p. 8) propõe-se a colocar o título como “um componente que exerce funções diversificadas.” A autora destaca duas delas: na perspectiva do leitor, a de ativar, na memória deste, o conhecimento necessário para a compreensão do texto e, na perspectiva do produtor de texto, a de definir a situação ou evento que será relatado no texto.

Em Palácio (2002), verificamos, também, importantes considerações a respeito do título. A autora, ao investigar a compreensão leitora de estudantes universitários a partir da interpretação e produção de títulos, aponta algumas funções exercidas por esse componente textual, dentre as quais, além de resumir o assunto do texto, o título é indicador de proficiência em leitura, pois leva o leitor a perceber a intenção comunicativa do autor, mediada pelo texto.

Fundamentada em Kintsch e Van Dijk (1978), Palácio (2002) procura destacar o título como uma estratégia que permite um leitor proficiente fazer inferências de macroproposições, que podem estar ou não na superfície textual. Segundo a autora, “a macroestrutura de um texto é produto de um processo inferencial que restringe as informações do texto, transformando-as em uma única mensagem em que esteja presente somente o essencial.” (PALÁCIO, 2002, p. 25). Essa mensagem, para a autora, pode ser o título.

Coracini (1989) dá um tratamento subjetivo ao título, reportando-se não apenas ao leitor, mas também ao escritor. Sua discussão em torno do título chamou-nos bastante atenção por considerá-lo um “lugar privilegiado de manifestação da subjetividade” (CORACINI, 1989, p. 1). Nesse “lugar”, há possibilidades de este autor, motivado principalmente por intenções, interagir com o leitor. A autora afirma que essa unidade textual é uma estratégia a serviço das intenções de quem o produz.

A partir de uma análise pragmático-enunciativa, Coracini (1989) analisa o título considerando dois pontos de vista: o da produção escrita, que, segundo a

autora, é anafórico se redigido depois do texto, e o da leitura, que é catafórico porque anuncia, em parte, o conteúdo presente no texto.

No caso da produção textual, a autora diz que o título constitui-se, como já mencionamos, uma estratégia à disposição das intenções do autor, pois, “ao mesmo tempo em que camufla o percurso do texto, exerce grande influência sobre o leitor, na medida em que funciona como estímulo e desestímulo à leitura” (CORACINI, 1989, p. 235).

Vejamos, a seguir, o que a autora diz a respeito da produção do título:

Inserir o título numa situação real de interlocução equivale a considerar o momento de produção como eminentemente interativo: um sujeito comunicante com determinadas intenções, se dirige a um sujeito leitor, que terá por sua vez formulado suas intenções (projetos) de leitura. O sujeito da comunicação, no desejo de fazer coincidir os dois projetos enunciativos, se servirá de estratégias já convencionadas e aceitas e/ou criará outras.” (CORACINI, 1989, p. 236).

Nessa linha de raciocínio, Coracini (1989) confirma que essas estratégias mostram-se como fatores importantes na hora de escolher um título, dentre os quais podemos citar o tema, a forma de abordagem, a ideia que o enunciador deseja criar de si próprio, o tipo de leitor, enfim, depende de fatores que influirão o leitor. Nesse sentido, podemos afirmar que o título desempenha um caráter argumentativo.

Do ponto de vista de quem lê, o título, segundo Coracini (1989), pode atrair o leitor seja pelo assunto, seja pela forma de apresentação. Um título, devido ao seu potencial argumentativo, pode desempenhar uma função incontestável na decisão do leitor. Quanto à forma de apresentação, Coracini (1989) cita outras estratégias, como os procedimentos linguísticos, tais como as nominalizações (lexical ou conceitual), as frases completas, os recursos poéticos (rimas, polissemia, metáfora) e expressões regionais, e a configuração gráfica do tipo tipográfico (tamanho dos caracteres, espaço entre as letras, etc) e do tipo topográfico (forma como está disposto).

Diante desses pontos considerados por Coracini (1989), avançamos na concepção de título e verificamos como é amplo analisar essa parte tão importante do texto, o que nos propomos a fazer. A autora trata, ainda, de apresentar alguns tipos de títulos e sugere, para o ensino de leitura e escrita, atividades com o uso de títulos de jornais e revistas; títulos e imagens; títulos polissêmicos ou metafóricos, dentre outras.

Todas essas considerações em torno da concepção do título e de seu uso em atividades didáticas, servem, a nosso ver, como uma base teórica relevante que nos ajuda a compreender e a confirmar que o título vai além de um simples resumo, há títulos não convencionais que precisam ser estudados.

Encerrada essa discussão sobre o conceito de título, vejamos, a partir da próxima seção, como os estudos da referenciação contribuíram para que entendêssemos, com mais clareza, que formas referenciais estão envolvidas nessa relação entre texto e título, e, com isso, pudéssemos identificar, na análise de dados, quais dessas formas foram escolhidas pelos participantes de nossa pesquisa.

2.4 A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA REFERÊNCIA

Neste tópico, buscamos percorrer, através dos estudos da referenciação, enquanto área que estuda a reconfiguração do referente motivada pelo discurso, caminhos que nos ajudassem a entender os processos ou as formas referenciais que há por trás da leitura e, principalmente, da construção de títulos, no nosso caso, em textos de alunos que escrevem para o jornal escolar.

Partimos do pressuposto de que o título funciona como um referente à disposição de quem lê e de quem o escreve, adquirido através de informações imbricadas no corpo do texto juntamente com as advindas do conhecimento de mundo do autor e de outras informações contextuais que emergem nos enquadramentos que se processam na leitura e na escrita. Nesse sentido, na tentativa de compreender melhor as relações entre o referente (objeto de discurso) e o desenvolvimento do título, valemo-nos do entendimento de alguns processos referenciais que achamos relevantes, como a *recategorização*, o *encapsulamento* e a *rotulação*, uma vez que, para nós, essas categorias orientam melhor os participantes da interação, seja na leitura, seja na produção de textos, ao reconhecimento do referente dado pelo título.

Na próxima subseção, mostramos, primeiramente, uma visão geral dos princípios da referenciação; depois, tratamos dos processos referenciais que, para nós, ajudam a compreender melhor o processo de construção referencial em torno do título. Na sequência, tratamos do tópico discursivo, assunto estreitamente ligado à questão da intitulação, considerando que, em muitas situações, o título remete ao tópico (assunto principal).

2.4.1 Princípios sociocognitivistas da referenciação

Nas investigações atuais sobre o fenômeno da referenciação, muitos teóricos têm seguido a orientação sociocognitiva, a qual nega os postulados que interpretam o ato de referir como uma ação apenas designativa. Neste ponto, seguindo esse mesmo critério, propomo-nos a discutir alguns aspectos teóricos relativos à referenciação que venham a nortear a análise dos títulos lidos e construídos em nossa pesquisa, partindo da compreensão, geral, concebida segundo a visão de Apothéloz (2001) e Mondada e Dubois (2003).

Segundo Apothéloz (2001 *apud* CAVALCANTE, 2011, p. 119), “o objeto de discurso emerge do modo como os participantes ajustam suas ações na enunciação.” Sendo assim, devemos considerar a referência como um processo de interação.

Nessa mesma perspectiva, temos Mondada e Dubois (2003), que tomam a referenciação como um processo colaborativo de construção de referentes ou objetos de discurso, ou seja, “objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 35).

Com essas orientações, desprezamos a concepção de língua enquanto “etiquetagem” do mundo circundante e passamos a adotar uma concepção em que o sujeito interage com o objeto linguístico, realizando, negociadamente no discurso, a construção de referentes ou objetos de discurso. A esse processo deu-se o nome de referenciação.

Sobre tal processo, Mondada e Dubois (2003) assumem que a referenciação estabelece relações entre o texto e o sistema cognitivo dos sujeitos durante as práticas enunciativas e versam o seguinte:

O problema não é mais, então, de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de buscar como as atividades humanas, cognitivas e lingüísticas estruturam e dão sentido ao mundo. Em outros termos, falaremos de *referenciação* tratando-a, assim como a categorização, como advindo de práticas simbólicas mais que de uma ontologia dada (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

Nesse sentido, tratar da referenciação exige que pensemos não apenas na abordagem linguística, mas também na sociocognitivista, estando ambas estreitamente imbricadas, já que são concernentes às práticas e aos discursos. Sobre o trato da referenciação como um processo sociocognitivo-discursivo, indissociável de seu contexto social, temos a contribuição de Costa (2007b), que nos foi muito importante para ampliar as nossas reflexões sobre o processo.

Dentre as várias reflexões discutidas por Costa (2007b, p. 69), podemos entender por referenciação como um “jogo” em que, ao se estabelecerem relações entre o texto e o sistema cognitivo dos sujeitos durante as práticas enunciativas, o referente ou “o *real fabricado*” é configurado. No caso, a autora compara as formas que os sujeitos escolhem para relacionar os referentes às “peças do jogo” e estas são relacionadas a outros elementos do mundo do discurso, o que, segundo a autora, no dizer de Blikstein, é uma “realidade fabricada”.

Sobre a forma como alguns autores tratam da introdução do referente, seja ele novo, seja recategorizado, esteja em um alto ou baixo grau de acessibilidade, destacamos os trabalhos Cavalcante (2011), Ariel (1996 *apud* COSTA, 2007a) e Leite (2007).

Cavalcante (2011), em um de seus estudos sobre as análises referenciais, explicita sua concordância com Mondada e Dubois, dando destaque ao fato de que “nem os elementos do discurso nem as entidades do mundo têm uma segmentação já pronta, dada *a priori*.” (CAVALCANTE, 2011, p. 26).

Segundo a autora, os referentes, ou objetos do discurso, entidades estabelecidas a partir do texto e representadas na mente dos interlocutores, vão se reconfigurando não apenas pelas “pistas” linguísticas e pelos conteúdos lexicais, mas também pelos dados do entorno sociodiscursivo, ou seja, os indícios contextuais levarão o coenunciador a reconstruir o objeto de discurso, mesmo que vagamente.

Quanto aos processos referenciais conforme a sua compreensão, a autora alega que os referentes são introduzidos no texto por expressões referenciais, eles são [re]construídos num contrato de coparticipação do destinatário. A autora afirma, também, que “toda entidade referida é construída sob a pressuposição de que de algum modo vai tornar-se *acessível* na interação.” (CAVALCANTE, 2011, p. 119, grifo da autora).

Dentro da noção de acessibilidade de um referente, reconhecemos que Ariel (1996 *apud* COSTA, 2007a) faz um importante e amplo estudo sobre o processo de que fundamenta a ideia central da teoria da acessibilidade, que, embora não seja nossa intenção aprofundar nesse campo, nos traz significativa contribuição na compreensão desse fenômeno da referência, inerente aos aspectos cognitivos.

Para Ariel (1996 *apud* COSTA, 2007a, p.47-48), essa teoria consiste em julgar que “as formas referenciais constituem instruções ao destinatário de como este deve recuperar da memória certa parte de uma determinada informação, pela indicação de quão acessível está esse pedaço de informação no discurso corrente”.

Segundo Ariel, essas instruções ajudam a recuperar não o referente, mas sinalizam para o grau de acessibilidade que atribuem a ele. O que nos chama bastante atenção na sua teoria é o fato de a autora compreender a maioria das expressões referenciais como portadoras de algum conteúdo conceitual, isso ajuda a identificar o referente.

Dentre os pontos mais acentuados de sua abordagem, merece destaque a explanação dos fatores que afetam o *status* de acessibilidade de um antecedente, que são: distância, competição, saliência e unidade. Segundo a autora, como cita Costa (2007b), esses fatores de acessibilidade não funcionam sozinhos, podendo haver a convergência de um apontar um grau de acessibilidade mais alto ou mais baixo, como também um pode um dominar o outro.

Outro ponto importante na discussão de (1996 *apud* COSTA, 2007a, p. 53), inclusive para o nosso estudo do título, é o critério “topicidade do referente”, com o qual a autora evidencia que a maior parte das referências distantes remetem ao tópico global. Para Ariel, segundo Costa (2007a), isso ocorre porque algumas entidades, principalmente as que são tópicas, “são tidas como presentes no discurso, mesmo na ausência de uma prévia.” (ARIEL, 1996 *apud* COSTA, 2007a, p. 55).

Isso implica dizer que o falante/escritor, ao optar por uma forma referencial para estabelecer uma relação com a menção corrente, conta não necessariamente com uma representação linguística já mencionada, mas pode recorrer a diversos outros referentes passando por diversos níveis textual-discursivos, dentre os quais a autora coloca o tópico global do discurso ou tópico local como uma informação a que se faz referência. A respeito do estudo do tópico, dedicaremos uma seção para discutirmos o fenômeno.

Como podemos observar, todos esses estudos são base crucial para a compreensão do fenômeno da referência – ou *referenciação* – nas palavras de MONDADA e DUBOIS (2003, p. 20). A partir desse aporte teórico da referenciação, admitimos que é preciso reconhecer que há outras motivações para se fazer escolhas referenciais, que a construção do referente se dá, de fato, em um processo dinâmico de interação e que o uso individual de um determinado referente pode ser compreendido de acordo com as especificidades de cada situação.

No próximo tópico, adentramos um pouco mais na discussão sobre o fenômeno da referenciação, discorrendo, como dito, sobre alguns dos processos referenciais, como a recategorização, o encapsulamento anafórico e a rotulação, que, para nós, estão atrelados à construção referencial em foco no título e que ajudam a promover a continuidade tópica.

2.4.2 Processos de construção referencial

Conforme Mondada e Dubois (2003), toda construção referencial se realiza em um trabalho de constante transformação, ou seja, as categorias utilizadas para descrever o mundo mudam. De acordo com as autoras, os objetos são construídos através de processos cognitivos dos sujeitos aplicados ao mundo concebido como um fluxo contínuo de estímulos, dependendo muito dos vários pontos de vistas que os sujeitos exercem sobre o mundo, por isso seu caráter instável.

Podemos afirmar, então, que um mesmo objeto do mundo (um sintagma nominal presente no título, por exemplo) pode ser interpretado de diferentes maneiras, já que, em qualquer interação de que participemos, estamos sempre [re]elaborando referentes correspondentes às “coisas” do mundo.

Nesse sentido, confirmamos o que Cavalcante (2011) diz ao citar Lyons (1997):

Todo processo referencial envolve um componente “dêitico”, já que aponta para pistas vindas do espaço e do tempo real em que se situam os enunciadores, do cotexto, da memória compartilhada, das supostas intenções enunciativas de cada um e do contexto sócio-histórico do momento, todas colaborando, ao mesmo tempo, para que os referentes se configurem na mente dos participantes da enunciação (CAVALCANTE, 2011, p. 53).

Consideramos que a escolha por determinados processos referenciais vai de acordo com o fenômeno que se busque analisar. Desse modo, resolvemos tratar apenas de três processos que melhor se adequam ao nosso estudo quanto ao uso das formas referenciais (as expressões do cotexto, a sua representação mental e o entorno sociocultural), são eles: a *recategorização*, o *encapsulamento anafórico* e a *rotulação*.

Como primeiro processo referencial, salientemos, a seguir, a *recategorização*, procedimento que melhor define a ideia de que um mesmo referente pode sofrer várias transformações.

2.4.2.1 A recategorização lexical e a recategorização metafórica

Envolvemos, neste tópico, alguns casos de recategorização, destacando o que é proposto por Cavalcante, Custódio-Filho e Brito (2014), por Silva e Custódio-Filho (2013), por Ciulla e Silva (2008) e por Leite (2007a, 2007b).

Iniciamos com Cavalcante, Custódio-Filho e Brito (2014), que consideram a recategorização um processo referencial que acontece estando ou não explicitada nas expressões referenciais dentro de um mesmo texto, sendo perceptíveis por indícios contextuais. Cada expressão referencial promove acréscimo de informações ao longo de um texto, com os índices contextuais, e isso contribui para a *recategorização referencial*.

Comungamos de tal proposta e, nessa linha, além de seguirmos os pressupostos apoiados por Cavalcante, Custódio-Filho e Brito (2014), baseamo-nos em Silva e Custódio-Filho (2013). Os autores destacam o fato de a recategorização anafórica explicitar o posicionamento do locutor e o caráter não-linear do processo referencial, defendido por Leite (2007a, 2007b), que discutiremos mais adiante.

Silva e Custódio-Filho (2013) defendem que os elementos textuais podem ser modificados ou expandidos dentro do esquema de ativação e reativação dos referentes. Sendo assim, ao destacarem expressões anafóricas recategorizando o mesmo objeto, constatam que uma mesma expressão referencial pode, de fato, passar por diferentes recategorizações, as quais estão ligadas ao teor argumentativo do texto.

Para ilustrar melhor, reproduzimos um dos exemplos apresentado pelos autores:

- (1) Aconteceu em Minas: uma mulher traída cortou o cabelo da amiga...Pois é, foi assim mesmo. Uma descobriu que a outra tava saindo com o marido da uma. Complicado? Na verdade não...se fosse só a clássica história de traição não teria nada demais. Mas a mulher traída era uma pessoa que queria (e sabia como) se vingar. Sabendo que o ponto fraco feminino são as melenas, não contou tempo: cortou tudo! Isso mesmo, fez com que a "amiga" fosse pra casa careca. As mulheres sabem como se vingar...Mas a história não acaba aqui. A careca entrou na justiça e processou e a "cabelereira louca" em 4 mil e 800 reais. Sim, e mais 600 reais pela peruca...Pois é...coisas do universo feminino. (Fonte: Blogger Psicólogo neurótico. Disponível em: <http://www.psicologoneurotico.blogspot.com.br/2004_07_01_archive.html. Acesso em: 19 ago. 2008).

Nesse exemplo, os autores destacam as duas expressões “*A careca*” e “*cabelereira louca*” para demarcar a postura do enunciador diante dos objetos que vinham sendo construídos e afirmam que, caso o fato tivesse sido narrado pela amiga traidora, ou por outro sujeito solidário a esta, ou pela mulher traída, enfim, as expressões recategorizadoras dessa mesma história, certamente, seriam outras.

Em síntese, os autores buscam comprovar, através de seus exemplos, que as recategorizações podem tratar as expressões referenciais tanto na sua progressão referencial, como na forma como se depreende a proposta argumentativa.

Sobre o caráter não-linear do ato de referir, os autores constatam, a partir de algumas análises realizadas por Leite (2007b), que um estudo satisfatório da recategorização, no caso a metafórica, “não pode se limitar a analisar o material linguístico apenas em relação à correferencialidade ou à manifestação cotextual da ligação anafórica”. (SILVA; CUSTÓDIO-FILHO, 2013, p. 68).

Quanto a essa questão, os autores colocam ainda:

A questão da não-linearidade é importante, pois, ao mesmo tempo em que mostra a real complexidade da ação de construir referentes, chama a atenção para a desestabilização de propostas de tratamento dos processos referenciais que se estabelecem a partir da distinção entre introdução referencial e anáfora (SILVA; CUSTÓDIO-FILHO, 2013, p. 71).

Julgamos pertinente essa questão da não-linearidade, uma vez que a associamos ao nosso objeto de estudo, o título. Não é sempre que delimitamos um título pela escolha linear das expressões referenciais. Podemos evidenciar isso nos

textos com títulos *desviantes/ desnorteadores*, que discutimos em uma das seções anteriores e demonstramos em nossa análise de dados.

No caso de uso desses tipos de títulos, a informação (referente) presente no título é recategorizada de forma não-linear, pois requer a retomada de elementos-fontes introduzidos no texto e a ativação dos conhecimentos prévios, que levarão o interlocutor, na atividade interacional, a voltar ao título e a compreender o sentido dele.

Na tentativa, também, de demonstrar preocupação de atestar a atividade referencial como proveniente de aspectos que extrapolem o puramente verbal da superfície textual, encontramos em Ciulla e Silva (2008) um estudo da recategorização que não se detém apenas às expressões referenciais, mas a apontar como elas funcionam dentro de uma relação com o entorno discursivo.

Um dos pontos que nos chamou atenção, dentre as várias colocações da autora, foi o fato de ela concordar com a questão de que não interessa localizar o referente, mas sim entender o ponto de vista que se constrói sobre ele.

A partir das observações que faz, a autora frisa que, no ato de referir, o falante seleciona expressões privilegiando alguns aspectos e algumas semelhanças de acordo com discriminações que a palavra escolhida pode comportar em determinada situação de uso, ou seja, ele escolhe expressões e pode até inventar categorias que estejam de acordo com seus propósitos e ao seu alcance no momento em que interage, como demonstra no poema “*Dama Branca*”, de Manuel Bandeira, ao citar Jaguaribe (2005).

(2) **A Dama Branca**

A Dama Branca que eu encontrei,
Faz tantos anos,
Na minha vida sem lei nem rei,
Sorriu-me em todos os desenganos.
Era sorriso de compaixão?
Era sorriso de zombaria?
Não era mofa nem dó. Senão,
Só nas tristezas me sorriria.

E a Dama Branca sorriu também
A cada júbilo interior.
Sorria querendo bem.
E todavia não era amor.

Era desejo? – Credo! De tísicos?
Por história... quem sabe lá?...

A Dama tinha caprichos físicos:
Era uma estranha vulgívaga.

Ela era o gênio da corrupção.
Tábua de vícios adúlteros.
Tivera amantes: uma porção.
Até mulheres. Até meninos.

Ao pobre amante que lhe queria,
Se lhe furtava sarcástica.
Com uns perjura, com outros fria,
Com outros má,

– A Dama Branca que eu encontrei,
Há tantos anos,
Na minha vida sem lei nem rei,
Sorriu-me todos os desenganos.

Essa constância de anos a fio,
Sutil, captara-me. E imaginai!
Por uma noite de muito frio
A Dama Branca levou meu pai.

(Manuel Bandeira, A dama branca – citado por Jaguaribe, 2007, p. 11).

No exemplo, a autora demonstra que a própria escolha do título, inicialmente, parece referir-se a uma figura feminina, mas, na construção do referente, o referente “mulher” passa a ser [re]construído e associado à morte por meio do léxico e da cognição. Com o exemplo, a autora evidencia que “as categorizações dependem simultaneamente do léxico e das operações cognitivas, num processo indissociável.” (CIULLA; SILVA, 2008, p. 32).

Esse é o ponto tratado pela autora que criticamos, o fato de ver a atividade de construção do referente de forma rígida: de um lado, está o enunciador que fornece pistas e indica um caminho e, de outro, o seu interlocutor, que reconhece traços e constrói a sua versão expressões referenciais. Nesse caso, Ciulla e Silva (2008) esquece que, em uma atividade de construção de sentidos, a ativação do conhecimento socialmente partilhado no momento da interação, ou seja, o contexto, se faz presente, e isso é muito relevante.

Reconhecemos que a contribuição teórica da autora é bastante rica, no sentido de desfazer o entendimento sobre recategorização como um fenômeno que se restringia à remissão de referentes. No entanto, através do exemplo exposto e de vários outros aspectos apresentados, notamos que esse processo da

recategorização restringe-se à análise de “pistas” presentes no cotexto, o que para nós não é suficiente.

Sob um novo olhar para a recategorização, Leite (2007a, 2007b), através do seu estudo sobre a recategorização metafórica, amplia e reforça não só a discussão dos pressupostos dos estudos da referenciação, como também demonstra que a estratégia de recategorizar não se esgota na relação entre termo recategorizador e termo recategorizado.

De acordo com Leite (2007b), um estudo satisfatório da recategorização metafórica, com a qual concordamos, demanda “estratégias inferenciais complexas”, e não limitada a analisar apenas o material linguístico, a partir dos processos da correferencialidade ou da manifestação anafórica no cotexto. Assim, o autor afirma que uma análise desse processo deve ir além do que é tradicionalmente feito. Para o autor,

[...] o papel das pistas linguísticas textuais é de suma importância, uma vez que contribuem para a ativação de esquemas conceituais metafóricos estabilizados ou não na mente do leitor, e, conseqüentemente, para a construção do sentido metafórico. Sendo assim, a seleção de traços conceituais necessários para se estabelecer a relação metafórica somente é possível pela integração simultânea, no ato interpretativo, de aspectos cognitivos, linguístico-textuais e de aspectos do conhecimento sócio-culturalmente partilhado (LEITE, 2007b, p. 115).

A visão de Leite (2007b) é a de que nem sempre a recategorização metafórica vai limitar-se a uma expressão referencial. Importa para nós notar que Leite (2007a), na análise de textos cujo gênero é denominado por nota de jornal, sugere alguns títulos como a própria expressão referencial recategorizada. Em sua abordagem, há uma possibilidade de tratar o título como uma recategorização metafórica.

Vejamos um exemplo de análise feita por Leite (2007a, p. 189) em uma nota de jornal retirada da revista *Época*, cujo título é “Pôr-do-sol”:

(3) **Pôr-do-sol**

O romance de Luana Piovani e Ricardinho Mansur - que começou cercado de flashes há quase dois anos - terminou discretamente, sem alarde nem fotos, em Paris. A decisão partiu do jogador de pólo, que foi até a França - onde a atriz passa temporada de estudos - para finalizar a história. O motivo nenhum dos dois comenta. De lá, Ricardinho seguiu para Aspen, nos Estados Unidos, para esqui com amigos. Já Luana preferiu ir até a Espanha... para dar aquela arejada. (*ÉPOCA*, 21 fev. 2005).

Conforme Leite, o título “*Pôr-do-sol*”, após ser lido, gera, de início, uma estranheza por não haver uma relação direta do texto com o título, mas, ao perceber algumas expressões referenciais explícitas na superfície do texto e os campos conceituais por elas ativados, cria-se a possibilidade de uma interpretação, sugerida por Leite, como sendo a de um “fim de romance”.

Segundo ele, há um objeto de discurso sendo elaborado em torno da ideia de “fim”, sendo esse o tópico discursivo do texto, ou seja, o assunto mais relevante. Desse modo, vemos que o sujeito, seja na pessoa do escritor, seja na do leitor, constrói uma relação de sentido entre título e texto após fazer uso de relações diversas entre elementos linguísticos, lexicais, cognitivos e contextuais.

Julgamos bastante pertinentes todos esses estudos citados nesta seção, mas destacamos Leite (2007a, 2007b) em virtude de suas observações e análises de títulos metafóricos que nos auxiliam na verificação de títulos trabalhados nas oficinas que desenvolvemos na pesquisa. Diferentemente do autor, não nos detemos na questão da recategorização metafórica, mas, sim, consideramos outras relações linguístico-sociognitivas instauradas no texto que justifiquem a escolha por determinado título.

Seguindo com as considerações sobre os processos referenciais, tratamos, no próximo tópico, do *encapsulamento anafórico*, definido por Conte (2003), e da *rotulação*, definida por Francis (2003), dois processos referenciais⁸ que nos auxiliam na compreensão de elementos que compõem e sintetizam uma informação já mencionada no texto.

2.4.3 O encapsulamento anafórico e a rotulação

Sobre o assunto, como já dito, destacamos Conte (2003), pioneira na análise do *encapsulamento*, e Francis (2003), precursora do estudo da *rotulação*. Outros autores, como Cavalcante (2011), Koch (2009) e Costa (2007b), também deram suas contribuições sobre ambos os processos referenciais.

⁸ Vale ressaltar que, embora admitamos que o encapsulamento anafórico e a rotulação representem um processo de anáfora muito similar, tratamos de considerá-los como dois processos, e não um só, uma vez que, assim como Cavalcante (2011), vemos um critério linguístico que marca essa diferença: os anafóricos encapsulados resumem conteúdos representados por pronomes (isso, tudo isso, nada disso etc), já os rótulos, por sintagmas nominais.

A respeito do encapsulamento anafórico, Conte (2003) trata esse processo como um meio de resumir informações através de uma expressão parafraseada, que, segundo ela, depende claramente do cotexto. Complementa, ainda, que a porção de texto, ou segmento, que é retomada “pode ser de extensão e complexidade variada (um parágrafo inteiro ou uma sentença)”. (CONTE, 2003, p. 178).

Dentre essas e outras considerações feitas pela autora sobre o processo de encapsulamento anafórico, podemos salientar as seguintes:

- Pode se dar através de termos avaliativos, os quais são denominados de “axiológicos⁹”;
- É um procedimento de introdução de referentes no texto;
- Pode ser um novo referente, criado na base da informação velha, que se torna argumento de predicções futuras, o que a autora afirma, nesse caso, estar lidando com “hipóstase¹⁰”;
- O sintagma nominal encapsulado produz o nível de hierarquia semântica do texto.

Em se tratando dos sintagmas nominais encapsuladores, Conte (2003, p. 177) comenta que funcionam como um recurso de interpretação intratextual em que essas expressões “rotulam porções textuais precedentes”. Em outro ponto, a autora coloca o encapsulamento anafórico como uma “unidade pragmático-discursiva”, ou seja, é um poderoso meio de manipular o leitor, uma vez que reduz, em um termo, detalhes ou eventos a partir de um ponto de vista, o que evidencia o caráter argumentativo desse processo referencial.

Para Cavalcante (2011, p.71), esse processo de encapsular vem sendo reconhecido como um tipo peculiar de anáfora indireta, ou seja, o conteúdo que é retomado não está preso ao cotexto, como vinha sendo reconhecido inicialmente por Conte (2003), “mas se prende a conteúdos espalhados pelo contexto”. A autora destaca:

E, desse modo, toda anáfora encapsuladora é uma espécie de anáfora indireta, por também introduzir e mencionar no cotexto expressão referencial nova, apresentada como se fosse dada, por resumir conteúdos

⁹ Segundo nota citada por Conte (2003), a axiologia é o estudo de alguma espécie de valor, sobretudo de valores morais.

¹⁰ Em nota da autora, *hipóstase*, em sentido filosófico, trata-se de uma mudança daquilo que é permanente.

explicitados (mas também implícitos) em porções cotextuais anteriores e/ou posteriores (CAVALCANTE, 2011, p. 74).

Vale ressaltar que as anáforas indiretas, conforme mostra Cavalcante (2011) em alguns de seus exemplos, podem funcionar como estratégias argumentativas, ao mencionar, por exemplo, termos adjetivados que ajudam o autor a defender sua tese em um texto. Podemos citar um exemplo desse caso no texto intitulado de “Auto-retrato”, com o qual Cavalcante (2011, p. 71, grifo nosso) demonstra, na passagem do texto “Dificuldade para comer é muito mais que **isso**”, que o pronome “isso” não está só resumindo, está também indicando que, logo em seguida, algo será explicado e apelando para a sensibilidade do leitor em imaginar o tamanho do constrangimento que um paciente tem que passar ao ficar com paralisia facial.

Outra razão para a autora considerar os encapsuladores como um caso de anáforas indiretas é o fato de não serem correferenciais, isto é, referem-se a um objeto não citado ainda no discurso, no entanto os encapsuladores resumem, “encapsulam” o conteúdo precedente e conseqüente e remetem a informações dispersas.

Conte (2003) considera o sintagma nominal anafórico como um nome axiológico, ou seja, um nome avaliativo promovido pelo autor do texto que pode manipular o leitor, se facilmente compreendido por este, seja pelo que está explícito na materialidade textual, seja por inferências. A autora ilustra bem essa afirmação no exemplo abaixo:

- (3) Irado com a multidão que protestava contra ele, a apenas sete semanas da eleição geral, o presidente romeno Ion Iliescu saltou furioso de sua limusine e agrediu um jornalista da oposição.
O incrível episódio, que provocou fortes reações, ocorreu no último sábado...
 (CONTE, 2003, p.186).

Como podemos notar, com o exemplo, a expressão “*O incrível episódio*” corresponde à escolha de um nome encapsulador que oferece uma avaliação do fato, mas pode haver casos em que essa escolha não se torne facilmente reconhecida pelo leitor, podendo chegar a ele por processos inferenciais.

Do ponto de vista da acessibilidade de Ariel, Costa (2007b) avalia que alguns fatores, tais como *distância*, *competição*, *saliência* e *unidade*, atuam no sentido de se compreender o uso de expressões resumitivas mais “informativas,

mais rígidas e menos atenuadas”. Quando as retomadas se fazem no mesmo *frame*/mundo/ponto de vista/segmento ou parágrafo, há uma tendência ao uso de expressões menos informativas, menos as, mais rígidas e menos atenuadas; quando o conteúdo resumido está mais distante e menos saliente, a tendência seria o uso de expressões mais informativas, mais rígidas e menos atenuadas.

Nesse caso, Costa (2007b) chama-nos atenção para o complexo entendimento das relações entre o tópico antecedente e sua anáfora, demonstrando uma relação intertextual e não intratextual. Vemos, assim, que tanto o processo de encapsulamento quanto o de rotulação, que trataremos posteriormente, não devem se limitar à ocorrência da sumarização do conteúdo evidenciado no cotexto.

Koch (2009), por sua vez, em conformidade com Cavalcante (2011) e Costa (2007b), também observa que a realização do fenômeno encapsulador não se limita ao cotexto, pois há o contexto, que também oferece uma infinidade de léxicos possíveis à disposição do autor, que veiculam informações relevantes. Como podemos ver, o processo de encapsular não se limita a um resumo marcado apenas por uma expressão que generaliza o conteúdo precedente, pois há os conhecimentos acionados e as intenções que são envolvidas no processo de produção textual.

Quanto à questão da *rotulação* ou “*labelling*”, que não difere muito do processo de encapsulamento anafórico, uma vez que também tem natureza resumitiva e argumentativa, Francis (2003) define-o como uma forma de resumir segmentos textuais. É um tipo de coesão textual lexical, realizado pelo enunciador para ligar e organizar o discurso, e seu significado precisa ser especificado no discurso, não necessariamente no cotexto.

Francis (2003) identifica os rótulos de duas maneiras: catafórica e anaforicamente. Segundo ela, se catafórico (após a lexicalização), é identificado por *rótulo prospectivo*, que permite ao leitor predizer a informação que seguirá e avançar para o tópico seguinte; se anafórico (antes da lexicalização), é denominado de *rótulo retrospectivo*, cuja função é encapsular uma extensão do discurso que já foi mencionada e, nesse ato, o escritor, ao fazer referência, fornece um argumento, que será interpretado pelo leitor.

Nesse segundo caso de rótulo, chamou-nos atenção um grupo dos nominais, denominado por Francis (2003, p. 204) como “nomes de textos”, que se trata de um conjunto metalinguístico em que grupos nominais referem-se a uma

parte do discurso como um “ato linguístico”, rotulando-o como “argumento, aspecto ou declaração”. Vimos nele uma relação com o título, uma vez que este elemento, a nosso ver, trata-se também de um elemento metalinguístico passível de “rotular”, no caso, toda uma composição textual, e não apenas uma parte.

A seguir, vejamos o que Francis (2003) diz a respeito desses “nomes de textos”:

São nomes que se referem à estrutura textual formal do discurso. Não há nenhuma interpretação envolvida: simplesmente rotulam extensões do discurso precedentes, cujos limites precisos eles definem.

Nomes nucleares deste tipo encontrados nos dados são frase, pergunta (ortograficamente assinalada), sentença e palavras, que, de acordo com Leech (1983, p. 314), estão no “modo sintático da metalinguagem” em oposição ao modo semântico. Também incluem nomes como excerto, página, parágrafo, passagem, citação, seção, termo e terminologia, que, similarmente, referem-se às estruturas formais, embora não sejam unidades sintáticas (FRANCIS, 2003, p. 210).

Como expõe Francis (2003), os “nomes nucleares” fazem relação com extensões do discurso anterior. Koch (2009) afirma que esses nomes nucleares têm uma função organizacional importante na introdução, na mudança e no desvio do tópico, assim como também na ligação entre tópicos e subtópicos. Acreditamos que esses “nomes núcleos” não sirvam apenas para referir-se ao próprio discurso do escritor, retomando-o pelo cotexto, mas também para associar-se a elementos do contexto.

Lembramos que nosso intuito com essa discussão dos rótulos e dos encapsuladores anafóricos não é apenas reconhecer que tais processos são importantes meios para reconhecer referentes presentes no título, mas também de perceber que o fato resumido não se limita à mensagem, ao cotexto, nem só ao tópico, mas pode relacionar-se ao universo externo ao texto, ao contexto, às intenções de quem escreve.

Essas considerações sobre os processos de referenciação constatarem que as expressões nominais, as quais introduzem, categorizam, recategorizam, encapsulam ou rotulam referentes ou objetos de discurso, também, são responsáveis pelo desenvolvimento do tópico discursivo, o qual discutimos na subseção a seguir.

A seguir, procuramos fazer um apanhado sobre vários estudos do tópico discursivo que podem dar conta de questões referentes ao uso de títulos em textos de jornal escolar.

2.4.4 O tópico discursivo

A referenciação e o tópico discursivo ganharam bastante destaque nas propostas analítico-descritivas em Linguística Textual de tendência sociocognitivo interacional. Apesar de essas vertentes terem se constituído em objetos de estudos independentes, concordamos com Pinheiro (2012) ao dizer que, no uso efetivo da língua, ambas têm dimensões totalmente interdependentes.

Nesta subseção, apresentamos algumas considerações que julgamos importantes à compreensão do tópico e que, conseqüentemente, nos foram relevantes para o entendimento de uma de nossas concepções sobre o título: a de que é um referente que sinaliza para o assunto principal de um texto.

Foram cruciais para esse entendimento, embora todos eles voltem-se para a análise do objeto de discurso na materialidade do texto, os estudos de Pinheiro (2003, 2006), Jubran (2006), Koch e Penha (2006) e Marcuschi (2006), com enfoque textual-interativo, desenvolvido no Projeto de Gramática do Português Falado (PGPF).

Nesses trabalhos, o tópico discursivo é associado ao assunto, tema que sintetiza um segmento discursivo. É fato que a comunicação humana supostamente se realiza em torno de um tema, um assunto, e, por isso, muitos alunos acabam transformando o título de seus textos escolares no próprio tema tratado neles.

Pinheiro (2003), principal referencial usado por nós neste estudo do tópico, revela que esse elemento serve para descrever o conteúdo e sinaliza a perspectiva focalizada, ou seja, o assunto. O tópico é visto pelo autor como categoria analítica, enquanto elemento textual-discursivo que faz relação ao plano global do texto, e categoria interacional, já que resulta da natureza interacional e colaborativa.

Além disso, o autor considera a topicalidade como uma propriedade de organização textual, passível de ser analisada a partir de processos textuais-

interativos, como as formulações metadiscursivas¹¹, em diferentes gêneros textuais, falados ou escritos. Pinheiro (2003) destaca, citando Jubran (2002), em um estudo sobre marcadores metadiscursivos, que o procedimento metadiscursivo permite, além da indicação da mudança de centração¹², o anúncio do novo tópico, direcionando para ele a atenção do interlocutor.

Em outras palavras, essas formulações metadiscursivas têm a função de articular o tópico a partir da ligação entre segmentos tópicos de diferentes níveis, sendo toda essa atividade ancorada no espaço discursivo que a gerou. Além desses procedimentos metadiscursivos empregados na articulação tópica em contexto de mudança, destaca-se a menção ao tipo de atividade discursivo-enunciativa que será realizada durante a construção do tópico.

Em outro estudo sobre o assunto, Pinheiro (2006) discute a relação entre objeto de discurso e tópico discursivo, dentro do contexto da relação processos referenciais e progressão tópica, buscando mostrar como ocorre e qual a natureza dessa relação. Segundo o autor, esses processos introduzem, categorizam e recategorizam o objeto de discurso (ou referente) e desenvolvem o tópico.

Ao citar Mondada (2001), Pinheiro (2006, p. 44) trata os objetos de discurso como um estatuto particular no discurso e na interação. Sendo assim, para o autor, quando esses objetos são “identificados, reconhecidos e definidos” como referentes pelos participantes, podem ser tratados como tópicos”, ou seja, podem ser considerados e manifestados como o assunto sobre o qual o discurso se porta.

Esse processo de desenvolvimento do tópico, para Mondada (2001 *apud* PINHEIRO, 2006), se dá nas práticas interacionais, e não necessariamente na materialidade textual; por isso, Pinheiro (2006) considera o tópico como uma manifestação intuitiva, difícil de ser operacionalizada e, dessa forma, de difícil operacionalização.

¹¹ Em Pinheiro (2003), o autor considera *as formulações metadiscursivas* como um mecanismo de articulação tópica, cuja função textual é vincular, na linearidade do texto, segmentos tópicos ou enunciados que integram um dado segmento, sem dissociá-los de outras funções de natureza interacional.

¹² Segundo Jubran (2006), a centração é uma das duas propriedades tópicas, a qual destaca fundamentalmente a referencialidade textual: o tópico é tomado no sentido geral de “acerca de” que se fala. A outra propriedade é a organicidade, que tem como função definir o tópico por relações intertópicas, a partir de referentes explícitos ou inferíveis, ou seja, de marcadores que sinalizam para uma mudança de orientação dada pelo falante relativamente à informação em curso.

Sob a perspectiva textual-interativa, Jubran (2006, p. 35) encontra critérios a partir dos quais o tópico pode ser depreendido e analisado; são eles a “concernência” e a “relevância”, que, de acordo com a visão da autora, precisam da “centração”, uma das propriedades analíticas do tópico. Antes de discutir essa propriedade, primeiramente, a autora chama atenção para o caráter interativo da atividade discursiva, evidenciando o seguinte:

Concebemos, então, a função interacional de modo amplo, como inerente a todo e qualquer texto, já que o produtor de um texto, seja falado ou escrito, orienta suas escolhas lingüístico-discursivas em função do interlocutor presente no intercâmbio oral ou pretendido no evento comunicativo realizado por meio da escrita (JUBRAN, 2006, p. 35).

Consideramos que, em qualquer situação, o texto é centrado no tópico, uma categoria abstrata, primitiva, que se manifesta no ato comunicativo, mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis pelo contexto.

Outros autores, como Koch e Penna (2006) discutem a manutenção de tópico discursivo em estado de ativação, em grande parte, por meio de processos referenciais. Nessa discussão, Koch e Penna (2006, p. 26) analisam um texto de opinião cujo título é “A Queda” e, dentre outras questões, propõem-se evidenciar que “as estratégias usadas para a construção do objeto de discurso e, portanto, para a progressão referencial [...], são responsáveis pela progressão textual e manutenção do tópico discursivo”.

No entanto, apresentam um esquema dos tópicos do texto para concluir que o objeto “a queda” (título do texto e tomado como tópico do texto), “manteve-se ativo no decorrer do fio discursivo e muito da manutenção desse estado deveu-se às escolhas por formas nominais” (KOCH; PENNA, 2006, p. 30).

É importante salientar que, assim como Koch e Penna (2006), Pinheiro (2003, 2006) e Jubran (2006) dão uma grande contribuição no que tange à compreensão da condução tópica, no entanto todos esses autores preocupam-se mais com a forma como o tópico discursivo é referido no texto enquanto conteúdo lingüístico do que com as condições que levaram o escritor/falante a fazer determinadas escolhas relacionadas ao assunto topicalizado.

Para nós, é importante, sim, entender como se relacionam, por exemplo, as expressões lexicais relacionadas ao assunto manifestado no texto, mas

queremos entender, na realidade, o que está por trás desse processo referencial, que processos sociocognitivos são acionados para justificar as escolhas dos alunos do jornal escolar na relação entre texto e título. Essas escolhas podem, sim, se justificar pela relação com o tópico central, já que, pela experiência de sala de aula e de jornal escolar, vemos que é comum o aluno centralizar no título o assunto principal, ou seja, o tópico; acreditamos, porém, que outras razões além dessa podem ser alegadas pelos participantes da pesquisa para suas escolhas de título.

Diante desse referencial teórico, mostramos que é possível dialogar com vários assuntos envolvidos na nossa discussão sobre referência e título e que, por isso, precisamos alargar e aprofundar alguns deles, já que são relevantes ao estudo de texto. Acreditamos, portanto, que nossas escolhas teóricas sejam capazes de subsidiar na compreensão dos processos sociocognitivos vividos pelos alunos na intitulação de seus textos.

No próximo capítulo, avançamos para o nosso percurso metodológico em que descrevemos o tipo de pesquisa, os participantes, o contexto em que foram inseridos, dentre outros meios que foram importantes para nos encaminhar à coleta e análise dos dados.

3 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA

“A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se produz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos [...]”

(Carlos Franchi)

Segundo Suassuna (2008), quando um pesquisador situa o seu objeto de estudo em um contexto educacional, a ele interessa mais o processo do que o produto, ou seja, o pesquisador, nesse caso, procura mais formar ou consolidar teorias a partir da inspeção de dados do que se preocupar com evidências que comprovem hipóteses predefinidas.

Buscamos, nesse sentido, seguir um percurso metodológico que nos fizesse reconhecer que a perspectiva sociocognitivista e interacional da referência em aulas direcionadas à leitura e à escrita de textos aumenta as chances de os alunos produzirem títulos mais coniventes com suas intenções comunicativas.

Nesta seção, descrevemos os caminhos que formulamos para a pesquisa, assim como os passos que tivemos de percorrer para cumprir os objetivos estabelecidos. Tratamos, portanto, dos seguintes elementos: o tipo e a natureza da pesquisa, os participantes, o contexto em que os participantes estão inseridos, os instrumentos usados, os procedimentos para coleta de dados e as categorias tomadas para orientar a análise.

3.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA

A fim de atingir nosso objetivo principal, o de verificar a que formas referenciais alunos que escrevem para o Jornal Escolar recorrem para criar títulos articulados com seus textos, após serem conscientizados da importância desse componente textual por meio da interação com textos, utilizamos a pesquisa qualitativa, a qual, como informa Duarte (1998 *apud* SUASSUNA, 2008), não se mede por comprovações, dados estatísticos, mas, sim, pela amplitude e pela pertinência das explicações e teorias.

Entendemos a pesquisa qualitativa como um procedimento adequado para estudarmos e procurarmos explicar melhor esse fenômeno que nos propomos investigar, já que as abordagens qualitativas, segundo Oliveira (2014), facilitam: descrever a complexidade de problemas e hipóteses, analisar a interação de variáveis, contribuir com o processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretar comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Como nossa finalidade foi observar que “trilhas”¹³ alunos de Ensino Fundamental que escrevem para o jornal escolar percorrem para relacionar título e texto na produção de seus textos e, com isso, construir uma nova perspectiva de título, vimos a necessidade de intervir no processo de ensino-aprendizagem, empenhando-nos para desenvolver momentos de interação que nos permitissem percebê-las e chegar ao nosso produto final. Sendo assim, vimos que nosso estudo se enquadra no tipo *pesquisa-ação* ou *etnográfico colaborativo*, conforme André (2012) e Bortoni-Ricardo (2008).

Baseamo-nos em Corey (1953 *apud* ANDRÉ, 2012), para quem a pesquisa-ação é o “processo pelo qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões” (p. 31). Vale ressaltar que, nesse tipo de pesquisa, pesquisadores e participantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, o que ocorreu durante a nossa investigação.

No nosso caso, como já mencionamos, buscamos com a pesquisa-ação não só entender o caráter complexo do fenômeno referencial na produção de títulos criados por alunos da Educação Básica inseridos no jornal escolar, mas também intervir e construir, junto com eles, após atividades sociointerativas de leitura, diferentes significados para o título.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 71) trata da pesquisa-ação com caráter etnográfico, denominado-a de “pesquisa etnográfica colaborativa”, em que o pesquisador, além de descrever, procura mudar o ambiente pesquisado. Segundo a autora, nesse tipo de investigação, o pesquisador não só observa passivamente, mas também constrói e reconstrói conhecimento. É muito pertinente a colocação da autora quando diz:

¹³ Tomamos *trilhas* aqui, em conformidade com Cavalcante (2011), como caminhos interpretativos. Seriam, a nosso ver, estratégias inferenciais percorridas pelo leitor em interação com o texto, a fim de atribuir sentido a este.

Na pesquisa etnográfica colaborativa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71-72).

Em conformidade com a autora, para quem a pesquisa dessa natureza “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), optamos por compreender nosso objeto de estudo inserindo-nos no contexto do jornal escolar, em que, diferentemente da sala de aula, o processo de aprendizagem acontece de forma mais natural, por se tratar de um contexto real de escrita.

Ainda em consonância com essa visão de Bortoni-Ricardo (2008), nossa atuação não se restringiu apenas a uma inserção no jornal escolar, para identificar e descrever dados, mas também visou a interpretá-los e a gerar mudanças tanto na prática de escrita do aluno como na atuação do professor, o que constitui uma das características da pesquisa-ação, o tipo de pesquisa que realizamos.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula...”. De acordo com essa visão defendida pela autora, em nossa pesquisa, os discentes não exerceram o papel de meros expectadores; eles participaram, efetivamente, das atividades propostas por nós, fazendo suas intervenções oralmente, elaborando um texto escrito e dando, espontaneamente, suas contribuições nas discussões, inclusive na entrevista aplicada.

Do mesmo modo, nós, professores e pesquisadores, estivemos inseridos nesse processo de aprendizagem e de (re)construção de conhecimento, ouvindo os participantes atentamente, interagindo com eles e participando colaborativamente da construção de referentes a partir da interação com textos.

Na próxima subseção, tratamos do contexto em que aplicamos nossa pesquisa, no caso, o projeto do jornal escolar, caracterizando os participantes e descrevendo funcionamento das oficinas por meio das quais foram gerados os dados.

3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nossa investigação foi realizada numa escola de Ensino Fundamental da Prefeitura de Fortaleza, localizada em um bairro periférico da cidade. O ensino oferecido nesta instituição é o de Educação Básica, do 5º ano até a 8ª série, atualmente, funcionando nos turnos manhã e tarde.

Como nosso intuito era elaborar um projeto para a produção de um jornal escolar nessa instituição de ensino e, em seguida, aplicar uma pesquisa com os alunos engajados nesse tipo de jornal, tivemos que criar todo o universo para alcançarmos esse objetivo.

A seguir tratamos não só de apresentar, mas também de evidenciar o contexto em que aplicamos a pesquisa, o projeto de um jornal escolar (louvável trabalho educativo e social realizado nas escolas), e os participantes da pesquisa, alunos engajados nesse projeto. Além disso, achamos importante apresentar as oficinas como a maneira a que recorreremos para gerar dados.

3.2.1 O jornal escolar como contexto da pesquisa

A decisão de atuar nesse universo do jornal escolar deu-se por uma experiência anterior com alunos, também, do Ensino Fundamental II. Verificamos que, de fato, o trabalho com o jornal trata-se de uma experiência inusitada de uso da língua em que a escrita realiza-se dentro de uma situação real, pois o aluno escreve de forma espontânea e sabe que seu texto pode ser publicado, diferentemente do processo que é adotado em sala de aula tradicional, durante o qual o texto é cobrado para lhe ser atribuída uma nota ou é produzido com base em modelos prontos.

O jornal escolar é uma tradição iniciada nas primeiras décadas do século XX. O pensamento de seu idealizador, Célestin Freinet¹⁴ (1896-1966), era o de inserir o jornal dentro de uma pedagogia ativa articulada à ideia de aproximar a escola da vida e dos interesses dos alunos, ou seja, de fazê-los viver uma

¹⁴ Célestin Freinet (1967) construiu uma das reflexões pedagógicas mais importantes do século XX, refletindo sobre sua prática de professor de escola primária – atividade, que exerceu durante toda a sua vida, tendo como um de seus legados o fato de o professor não poder recusar o pensamento e a criação do aluno. Sendo assim, o autor coloca o jornal escolar como um espaço que vem propiciar ao aluno a exposição de suas ideias e de suas opiniões e como uma ferramenta de aprendizagem antes, durante e depois da sua produção.

experiência de vida em que eles se mobilizassem para comunicar e usassem seus conhecimentos (enciclopédicos, sociais e culturais).

Essa ferramenta didática diferencia-se da prática de produção textual tradicional de sala de aula, onde, muitas vezes, a “redação”¹⁵ é tida pelo professor como uma atividade, apenas, para ser corrigida e classificada por ele. Por isso, a produção textual é vista, muitas vezes, pelo aluno como uma obrigação, o que tira, muitas vezes, a originalidade de seu texto e, em alguns casos, gera medo de escrever.

Concordamos com Passarelli (2012, p. 44) quando critica o ensino de “redação” nas escolas como uma prática “burocratizada” e “instrumental”, que origina o “medo do papel em branco”. Sobre essa postura controvertida do ensino de produção textual, a autora diz:

[...] A escola tem privilegiado a gramática, conservando uma prática oriunda de suas origens, quando gramática era ensinada sob todos os pretextos – da leitura, da escrita e da própria gramática. Entenda-se aqui o ensino da gramática normativa que, embora distante dos usos da língua, muito agradava a escola de então (PASSARELLI, 2012, p. 41).

Temos conhecimento dessa realidade e precisamos mudá-la, afinal, conforme Passarelli (2012, p. 46), “o papel da escola é criar situações interlocutivas propícias para que os estudantes aprendam a escrever melhor seus textos.”

Além das vantagens que traz ao ensino-aprendizagem, acreditamos que o trabalho com o jornal escolar cria possibilidades de autoria e protagonismo e aproxima alunos, professores, enfim, a comunidade escolar de um modo geral, das novas tecnologias da comunicação.

Segundo Bonini (2011), uma das principais referências no Brasil a estudar a atuação do jornalismo na sala de aula, o uso do jornal escolar vem ganhando espaço, principalmente, porque sua proposta rompe com as práticas pedagógicas rotineiras e cria uma nova forma de os alunos verem a escola. Isso acontece porque, a nosso ver, com esse instrumento, eles têm a oportunidade de participar de um processo colaborativo e, sob a orientação do professor, de desenvolver melhor as suas habilidades leitoras e escritoras.

¹⁵ De acordo com Passarelli (2012), ao citar Jesus (2011), o termo *redação* foi ocupado por *produção textual* tendo em vista o fato de esta estar vinculada à ideia de processo de permanente elaboração.

De acordo com o autor, a expansão do trabalho com o jornal escolar deveu-se a duas grandes iniciativas: 1) a inserção de empresas jornalísticas em projetos escolares, que, como afirma o autor, embora incentivem a leitura, requerem certo cuidado uma vez que pode acabar ocorrendo não um letramento sobre a mídia, mas para a mídia; 2) o Programa Jornal Escolar, desenvolvido sob a coordenação da ONG Comunicação e Cultura¹⁶, que alcança seis estados da Região Nordeste, dentre os quais está o Ceará, atingindo, no total, 1128 escolas (PORTAL DO JORNAL ESCOLAR, 2015).

Frente às várias vantagens com o uso do jornal como ferramenta de trabalho, Bonini (2011) declara que

A relação privilegiada com essa metodologia deve-se à importância social do jornal, a sua tecnologia de relativamente simples implementação, e às possibilidades de autoria e protagonismo que ele oferece a alunos, professores e comunidade escolar de modo geral.” (BONINI, 2011, p. 150).

Quanto ao protagonismo juvenil, concordamos com o autor, que trata dessa dinâmica do jornal como uma importante ferramenta de participação cidadã; acreditamos que a escola pode utilizar esse recurso em favor da melhoria do ensino, pois, com a participação democrática do aluno no jornal, ele pode desenvolver maior compromisso em relação à instituição de ensino da qual faz parte e, assim, não só ansiar pelas transformações, mas também participar delas.

Em termos de ensino de linguagem, o trabalho com o jornal atende aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), uma vez que propõe a troca do ensino tradicional de língua (com base na teoria gramatical e em suas categorias) por outro objeto de ensino que se acentua no uso da língua enquanto prática social, principalmente no que concerne ao ensino de linguagem realizado no interior dos estudos de gêneros textuais / discursivos.

Além dos gêneros textuais, outros “objetos da educação lingüística”¹⁷ se fazem presentes nesse uso do jornal no aprendizado, como as agências de

¹⁶ O *Comunicação e Cultura* promove o jornal escolar desde 1995. Como uma organização da sociedade civil brasileira, não tem fins lucrativos e propõe-se a contribuir para a disseminação do jornal escolar e para a qualificação do seu uso, como instrumento de uma proposta pedagógica que permite à escola assumir as mudanças produzidas pelo extraordinário desenvolvimento da comunicação.

¹⁷ Termo usado por Bonini (2011, p. 153) ao se referir ao uso de gêneros textuais e aos letramentos múltiplos.

letramento (comunidade, espaço escolar, digital, imagético, dentre outros), das quais não falamos aqui, tendo em vista que não fazem parte do foco de nosso estudo.

Dentre os diversos assuntos que poderíamos trabalhar com o jornal, escolhemos pesquisar o fenômeno da intitulação. Em outra experiência que tivemos com o jornal escolar, pudemos observar que os autores, no caso estudantes de Ensino Fundamental II, aparentemente não tinham critérios funcionais para nomear seus textos, munidos, talvez, de uma herança tradicional de ensino de redação estabelecida pela escola.

Intrigados com essa situação, resolvemos, nesta pesquisa, lançar um olhar mais atento a esse problema, isto é, transformar em objeto de pesquisa a questão dos critérios de intitulação de textos por alunos participantes desse universo do jornal escolar.

Como já mencionamos ao citarmos Marcuschi (2012) e Koch (2010), o título é o primeiro desencadeador de perspectivas; por isso, precisa ser bem elaborado já que pode tanto atrair o leitor para a leitura do texto como pode se tornar uma estratégia em favor do desenvolvimento da compreensão leitora. No caso do jornal escolar, sabemos que os textos, apesar de não se compararem com os de jornais de grande circulação, são, da mesma forma, fontes de conhecimento e informação e tornam-se referência para outros alunos; por isso, a necessidade de criar títulos melhores para os seus textos.

Além de verificar os critérios de intitulação de textos, outro interesse que tivemos ao escolher o projeto do jornal escolar como contexto de nossa pesquisa foi o fato de querermos constatar que essa ferramenta nos permite trabalhar o texto de uma forma bastante cooperativa, ou seja, o texto é tido, de fato, como evento de interação.

Por todos os motivos apresentados, consideramos o jornal escolar o contexto favorável à aplicação do nosso experimento. Ao nos propor estudar o título, tínhamos consciência de estarmos ajudando o aluno do jornal escolar não só a desenvolver as habilidades de leitura, mas também a produzir melhor seus textos, articulando o título ao seu propósito de texto.

3.2.2 Os sujeitos participantes

Os participantes da nossa investigação foram dez alunos matriculados nessa escola que se dispuseram a participar do projeto do jornal escolar¹⁸ e das oficinas de leitura criadas para aplicação das atividades de investigação, esses mesmos alunos produziram textos para serem avaliados por nós antes de serem publicados, no entanto apenas sete alunos participaram dessa avaliação, por meio da reelaboração de seus textos/ títulos e da entrevista.

Na escola, como ainda não funcionava o jornal, tivemos que iniciá-lo, para isso, divulgamos o projeto em cada sala de aula e contamos com um total de 88 alunos do 6º e 7º ano inscritos para compor o Grupo de Alunos¹⁹ do jornal escolar, número muito alto, mas que foi se reduzindo no percurso das reuniões que são realizadas para pensar o jornal.

Criado o jornal, resolvemos divulgar as oficinas, nas quais foram realizadas as atividades de leitura e de produção textual voltadas a nossa investigação. Foram inscritos 28 alunos, no entanto, de início, alguns foram desistindo ao saber que tinham que comparecer à escola no contra-turno.

Nesse caso, foram vários os motivos apresentados para a desistência: alguns alegaram preguiça, outros disseram fazer atividades extras, como esporte ou curso, e ainda outros declararam que precisavam cuidar dos irmãos mais novos. Vale ressaltar também que o intervalo entre as oficinas introdutórias e as principais à espera da liberação do Comitê de Ética foi outro motivo para a desistência de alguns dos alunos.

Então, passamos a contar com uma frequência de, em média, dez alunos, no total, nas oficinas de leitura e escrita, dos quais, apenas sete participaram das entrevistas. Esse número reduzido foi, de início, preocupante, no entanto, como não tínhamos o objetivo de formular generalizações e nosso enfoque era interpretativo, ou seja, nosso intuito era interpretar o processo e verificá-lo no *corpus* coletado, consideramos válido esse número pequeno de participantes. Respaldamo-nos em Suassuna (2008), para quem o que importa no processo de obtenção de resultados

¹⁸ O projeto do jornal foi criado por nós na escola pesquisada não apenas com o intuito de aplicarmos nossa pesquisa, mas de ser um projeto permanente na instituição de ensino.

¹⁹ Trata-se do nome atribuído pela ONG Comunicação Cultura ao grupo de alunos que se engajam no projeto para pensar o jornal em sua escola e, assim, realizar a sua forma concreta.

em estudos da linguagem não é o seu tamanho, ou seja, a dimensão do *corpus*, mas a qualidade da amostra.

Segundo a autora, a pesquisa qualitativa, no ramo das Ciências Humanas, não se revela apenas por números, mas, principalmente, pela compreensão dos dados, na possibilidade de formular e reformular conhecimentos, considerando a subjetividade dos participantes articulada com o contexto sociocultural. Expondo alguns traços do enfoque interpretativo, como é o caso do nosso, a autora salienta que se caracteriza por ser progressivo, ou seja, ao longo da investigação, vão sendo produzidas “sucessivas definições de análise e focalização dos dados, conforme se evidencia a sua relevância para o debate sobre o tema em questão.” (SUASSUNA, 2008, p. 364).

Outro aspecto relevante que permite que nos apoiemos em Suassuna (2008) refere-se à questão da singularidade da manifestação do fenômeno estudado e, nesse caso, a autora aponta o paradigma indiciário²⁰ como sendo um tipo de estudo bastante adequado à pesquisa educacional no campo da linguagem. Sobre esse tipo de estudo, a autora expõe:

[...] o paradigma indiciário se apóia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam ‘decifrá-la’, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais. Tal princípio foi sendo adotado em vários campos do conhecimento, modelando significativamente as Ciências Humanas (SUASSUNA, 2008, p. 364).

Baseando-nos nessas considerações feitas pela autora, defendemos que o fato de termos trabalhado com um número reduzido de sujeitos não desmerece ou invalida a nossa pesquisa, que está dentro dessa perspectiva de trabalho, interpretativista, uma vez que nos preocupamos em explicar o processo e as condições de leitura e produção de textos que nos possibilitaram analisar o fenômeno da intitulação.

3.2.3 As oficinas de texto

²⁰ Carlo Ginzburg (1998), citado por Suassuna (2008, p. 365), propôs o *paradigma indiciário* ou “rigor flexível” baseando-se nos estudos da História tradicional, os quais desprezavam uma série de detalhes que, embora de menor importância, foram considerados pelo autor como relevantes para explicar fatos históricos.

Quanto à realização das oficinas, atendeu a dois propósitos: 1) acompanhar de perto o desenvolvimento de nossa investigação, em momentos de interação com textos; 2) propiciar, com isso, uma melhor desenvoltura dos participantes na prática de interpretação e de produção de textos. Em conformidade com Santos (2013), entendemos que atividades como essas são importantes porque, dentre vários outros motivos, induzem o aluno a interagir com textos e a desenvolver um papel participativo na construção do conhecimento.

Para cada encontro, desde o início das oficinas, realizamos uma atividade de leitura dialogada com textos retirados de jornais, de revistas e de livros, tratando de temáticas distintas. No caso das oficinas direcionadas especificamente a nossa pesquisa, procuramos sempre realizar uma leitura prévia do texto a partir do título, depois seguir com uma leitura completa contando com a participação dos alunos, havendo interrupções deles e nossas; nessa discussão, verificávamos se as previsões se confirmavam ou não.

Vale ressaltar que vimos também essas oficinas, direcionadas a alunos participantes do jornal escolar, como uma possibilidade de melhoria da nossa prática enquanto professor-pesquisador. Isso é muito importante e nos faz lembrar do que Bortoni-Ricardo (2008) diz: “o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é o seu compromisso de refletir sobre a própria prática” (p. 46).

A nosso ver, esse envolvimento com a pesquisa encoraja o docente a manter-se atualizado sobre novas ideias e estratégias e, ao mesmo tempo, obriga-o a conciliar suas atividades de professor com as de pesquisador.

Portanto, a escolha por atuar nas oficinas de texto dedicadas ao desenvolvimento da nossa pesquisa, embora o objetivo maior tivesse sido analisar a questão da intitulação de textos dos alunos do jornal escolar, constituiu-se também como um contexto motivador essencial tanto para o aprendizado do aluno como para a melhoria da didática do professor.

A seguir, continuando a descrever nossa metodologia, expomos os instrumentos utilizados para coletar os dados de nossa pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Como toda pesquisa é um ato criativo, todos e quaisquer instrumentos empregados nela, de acordo com Oliveira (2014), devem estar adequados aos seus

objetivos. Instrumentos de pesquisa, segundo a autora, são técnicas que captam a realidade em seu dinamismo e não existe um padrão determinado para quantidade de questões ou itens a serem pesquisados, devendo o pesquisador(a) formular seus instrumentos de acordo com os seus objetivos.” (OLIVEIRA, 2014, p. 78).

Por isso, a fim de coletar dados em nossa investigação, vimos a necessidade de criar dois processos: 1) atividades didáticas, para analisar, de forma interpretativa e descritiva, a visão dos participantes frente ao objeto de estudo, o título, (se ela estava sendo [re]construída ou não); 2) entrevista semiestruturada, para avaliar uma visão mais subjetiva dos participantes da pesquisa sobre esse objeto. Quanto aos instrumentos de pesquisa, fizemos uso de notas (observação participante) e gravações de áudio.

Como dito no subtópico anterior, realizamos oficinas de leitura e escrita durante as quais foram aplicadas atividades voltadas para leitura e para produção de texto, com foco no título. Nelas empregamos tanto a observação participante como, em alguns momentos, a gravação eletrônica (áudio). Quanto ao *corpus*, como mencionamos, abrangeu os textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa e as respostas escritas apresentadas nas atividades.

A seguir, trataremos dos recursos usados para a obtenção de dados para nossa análise. Primeiramente, trataremos da observação das atividades aplicadas e, depois, da entrevista. Em ambos os casos, reunimos os registros mais por meio de notas do que de gravação.

3.3.1 A observação das atividades didáticas

Segundo Oliveira (2014), a observação em uma pesquisa qualitativa pode se dar de duas maneiras: de forma direta²¹ ou de forma participativa. Utilizamos o segundo tipo, de antemão, por ser uma técnica espontânea, informal e não planejada para captar informações de uma pesquisa, como menciona Gil (2008).

Além disso, a escolha por essa forma de observação ocorreu porque, estando inseridos em um processo de interação com o contexto em que desenvolvemos a pesquisa, o jornal escolar, e tendo como objetivo captar aspectos

²¹ Segundo Oliveira (2014), tal forma de observação requer uma observação estruturada ou sistemática, *in loco* com base em uma planilha, em que o pesquisador colocará o registro de suas observações relativas ao comportamento de pessoas ou de animais.

sociocognitivos da referenciação que há por trás da relação entre título e texto, vimos esse tipo de observação como uma forma viável para o registro de nossas percepções sobre o processo.

Respaldamos a adoção desse método de identificação dos dados em Gil (2008), para quem a observação participante consiste em uma técnica de participação real do pesquisador na vida da comunidade pesquisada, além de ser um método rápido de obtenção de dados.

Para que essa técnica funcionasse da melhor forma, tivemos que interagir com os participantes no contexto onde aconteceu a pesquisa, por meio de constantes diálogos, instigando os alunos a falarem sobre os assuntos discutidos em sala. Nesse caso, de acordo com Oliveira (2014), o pesquisador vai, ao mesmo tempo, procurando cooperar com o ambiente pesquisado e participando cada vez mais da realidade.

Vimos, no entanto, que essa forma de proceder na identificação de dados limitou-nos um pouco quanto ao registro de detalhes e de algumas informações que, talvez, tenham passado despercebidas, já que, no momento da interação, ocupamos o papel de participante-observador.

Mesmo assim, constatamos que o mecanismo da observação participante nos foi bastante importante para o nosso propósito, tendo em vista que nos possibilitou, na medida do possível, registrar dados das discussões, dos depoimentos e das respostas dadas às atividades realizadas. A observação participante, portanto, serviu-nos para ilustrar nossas interpretações e analisar melhor o nosso objeto de estudo.

Outro tipo de instrumento de pesquisa que usamos foi a entrevista semiestruturada. A seguir, explanamos algumas considerações sobre esse recurso.

3.3.2 A entrevista semiestruturada

Segundo Gil (2008, p. 111), a entrevista é o meio mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados por poder ser definida de diferentes formas, “em função do seu nível de estruturação”.

A fim de conseguir, de modo não muito formal, informações mais subjetivas do processo de [re]construção da visão sobre título por parte dos alunos participantes da pesquisa e de identificar como eles procederam ou que critérios

usaram na [re]produção do título de seus textos, empregamos a entrevista semiestruturada.

Nesse tipo de entrevista, de acordo com Boni e Quaresma (2005), o pesquisador combina perguntas abertas e fechadas, semelhante a uma conversa informal. Nesse sentido, segundo os autores, o entrevistador fica mais à vontade para fazer perguntas adicionais quando achar oportuno intervir ou quando as repostas não ficarem claras, caso o informante tenha “fugido” ao assunto ou tenha dificuldades com ele. Ainda de acordo com Boni e Quaresma (2005), vale ressaltar que, embora seja uma forma mais livre de entrevistar, deve ser planejado pelo entrevistador um conjunto de questões previamente elaboradas.

No nosso caso, tratamos de realizar uma entrevista espontânea, informal, com perguntas fixas, em pouca quantidade, elaboradas a partir de pontos de nosso interesse, guardando relação entre elas. A entrevista foi feita de forma individual; lançando mão de perguntas mais específicas, que os ajudassem na compreensão e/ou na manutenção do foco da questão.

Nessa situação, todos os entrevistados estavam com seus textos em mãos a fim de recorrerem a ele no momento de sua fala. As perguntas direcionadas tiveram como objetivo constatar se o aluno, com as atividades aplicadas, havia: 1) modificado sua visão sobre o que é título, 2) melhorado o título anterior de seu texto e 3) utilizado formas linguísticas ou outras informações inferidas a partir do texto para justificar essa mudança.

Para o registro das respostas da entrevista, utilizamos tanto anotações, no caso de entrevistados que não quiseram ser gravados, como a gravação de áudio.

No tocante às formas de registro, abordamos nos próximos pontos as formas utilizadas para arquivar as respostas dos alunos emitidas tanto no momento das atividades como na ocasião da entrevista.

Registro por notas:

Para descrever o que foi observado por nós, fizemos uso, na maioria das vezes, de *notas*²². Estas, segundo Oliveira (2014), são formas de registro muito

²² Em alguns encontros, sentimos que as notas não nos eram suficientes. Por isso, realizamos a gravação de dois deles.

realizadas nos processos de observações, podendo ser estruturadas, ou seja, predeterminadas em planilhas, por exemplo, ou, ainda, podendo ser espontâneas, sem critérios; neste último caso, o pesquisador anota o que acha importante.

Conforme a autora, as anotações devem ocorrer no momento da observação, de forma precisa ou delimitada, dependendo do foco do pesquisador, para, assim, analisar melhor o fato ou fenômeno observado.

Utilizamos as notas de forma descritiva, relatando, resumidamente, o comportamento e as ações (de interação) dos envolvidos no processo, e, ao mesmo tempo, de forma reflexiva, destacando observações que confirmavam (ou não) a teoria em que nos respaldamos.

Essa ferramenta nos foi bastante útil, não somente por nos favorecer um olhar dos registros da pesquisa em si, mas principalmente por nos dar condições de refletir, depois do processo, sobre as ações e as reações nossas e as dos alunos durante o processo da pesquisa.

Esses registros, como afirma Bortoni-Ricardo (2008), não são dados, mas, sim, fontes documentais que, posteriormente, serão convertidas em dados durante o trabalho de “indução analítica”²³, por meio do qual, segundo a autora, “o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e as asserções.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62).

Apesar de termos tido dificuldades em anotar com detalhes as manifestações da interação entre os participantes, já que também nos encontrávamos como participantes e observadores do processo, pudemos coletar o suficiente para chegarmos as nossas constatações. Concordamos com Gil (2008, p. 106) ao mencionar que “é impossível observar tudo.”

De fato o é, a observação de um contexto, conforme a autora, precisa ser seletiva. Em vista disso, anotamos o que nos era visível e, potencialmente, relevante. Para isso, fizemos uso de gravações em alguns momentos, mas sentimos que a observação era a forma que nos fazia perceber melhor o contexto de interação, o envolvimento das pessoas observadas com o local, com as atividades, umas com as outras, dentre outros fatores contextuais relevantes para analisar nossos critérios.

²³ Entendemos essa expressão como denominação do processo de avaliação de dados em que o pesquisador, através dos elos entre os dados e as asserções, confirma ou “desconfirma” suas conclusões.

Apesar de termos tido uma circunstância adversa sobre o registro de nossas observações por notas, alcançamos dados que nos fizeram chegar aos nossos objetivos.

Registro por gravação:

Em relação à gravação em áudio, vimos a vantagem de esse instrumento captar com mais precisão o ocorrido, porque possibilita maior exatidão na coleta dos dados e propicia-nos, como menciona Bortoni-Ricardo (2008, p. 62), “revisitar” o que está armazenado, podendo tirar dúvidas e confirmar ou confrontar a teoria que estamos investigando.

Percebemos que essa ferramenta nos auxiliou bastante no resgate de um momento ou de algum detalhe que nos passou despercebido apenas com a observação. No entanto, vendo que nem todos os alunos sentiam-se à vontade com esse instrumento, pois sabiam que estavam sendo gravados, passamos a evitar as gravações, só as utilizamos em duas atividades e na entrevista. Evitávamos, ao máximo, qualquer constrangimento para o aluno.

Após a descrição do perfil dos sujeitos, do contexto e dos instrumentos de pesquisa, trataremos, no próximo ponto, dos procedimentos de que lançamos mão para gerar os dados que permitiram a execução deste trabalho e o alcance dos objetivos nele propostos.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Para procedermos à coleta de dados, como já mencionamos, demos início, primeiramente, ao projeto do jornal escolar na instituição onde ocorreu a pesquisa e, em seguida, às oficinas de leitura direcionadas aos alunos participantes do projeto. Enquanto esperávamos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)²⁴, buscamos logo iniciar o trabalho com o jornal escolar e iniciar as oficinas introdutórias.

Tivemos a primeira reunião do jornal com o grupo de alunos no dia 24 de setembro de 2014, quando compareceram 64 discentes. Fizemos os devidos

²⁴ Projeto de pesquisa avaliado em 21/10/2014, com parecer favorável emitido em 15/12/2014. Número do processo: 913.489.

esclarecimentos sobre o trabalho com o jornal escolar, pontuando questões como a escrita de textos de assuntos e gêneros variados, a revisão e escolha destes, além de conscientizá-los sobre ética (com a leitura do Código de Ética dos Jornais Escolares²⁵).

Em seguida, expusemos a necessidade de o aluno do grupo do jornal participar das oficinas de leitura e escrita para ajudar na produção de seus textos e comunicamos que nela iríamos realizar uma pesquisa, mas, antes, precisávamos da autorização deles, de seus pais e do Comitê de Ética.

Nessa ocasião, entregamos aos que se interessaram em participar das oficinas os seguintes protocolos: o formulário de inscrição para participar das oficinas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais²⁶. Realizadas as inscrições e recebidos, depois, os devidos formulários preenchidos e assinados, pudemos organizar as turmas e dar início aos nossos encontros no dia 6 de outubro de 2014, no caso, as oficinas introdutórias.

Realizamos um total de oito encontros, um em cada semana, mas fizemos uso apenas de cinco para nossa pesquisa, contando com quatro para as atividades de leitura e um para a reescrita dos textos que haviam sido escritos ao final dos encontros introdutórios. Cada encontro teve uma duração de, em média, 50 minutos, mas chegávamos a nos estender um pouco mais, conforme as discussões.

Nos três primeiros encontros, que chamamos de Oficinas Introdutórias, como discurremos a seguir, foram realizadas atividades para familiarizar os alunos com outros assuntos²⁷ que não eram tão pertinentes ao nosso objetivo de pesquisa, mas tão importantes quanto.

3.4.1 Oficinas introdutórias

²⁵ Segue em anexo o Código, retirado do material “A Ética no Jornalismo Escolar”, disponível no portal do Jornal Escolar. O código traz normas que devem ser seguidas pelos envolvidos no projeto do jornal escolar, que vão desde a observação de autoria das matérias até o direito de resposta dos autores.

²⁶ O termo encontra-se em anexo.

²⁷ Nos encontros introdutórios, fizemos uso da leitura dialogada de alguns textos de jornais, tais como *O Povo* e *Diário do Nordeste*, e desenvolvemos atividades tratando do gênero notícia e artigo de opinião, que, a nosso ver, dentre vários gêneros, estes são essenciais para o jornal escolar, já que são mais comuns de se ver nesse tipo de suporte e desenvolvem duas capacidades de linguagem (MARCUSCHI, 2008) importantes: relatar e argumentar.

Nossos encontros iniciais, como já mencionado, visaram a estabelecer um contato com os alunos que nos permitisse: 1) formar impressões sobre seus conhecimentos a respeito da leitura e da escrita de textos jornalísticos (tais como a notícia e o artigo de opinião); 2) verificar como a leitura compartilhada os conduzia a descobrir sentidos e a empregar seus conhecimentos de mundo; 3) finalmente, a partir dessas observações, encaminhá-los para a produção de texto.

No primeiro contato, apresentamo-nos, expusemos os objetivos estabelecidos para as oficinas, esclarecemos que elas iam ocorrer em dois momentos e que os encontros do segundo momento seriam dedicados à nossa pesquisa. Em seguida, entregamo-lhes algumas páginas de jornal (tínhamos disponíveis apenas o *O Povo* e o *Diário do Nordeste*) e, logo, solicitamos a escolha de um texto que lhes havia chamado mais atenção pelo título.

Pedimos, depois, que cada um lesse, em voz alta, somente o título do texto escolhido e que relatasse o porquê de ter selecionado determinado texto. Para ajudá-los nas respostas, perguntamos: se o título havia ajudado ou não a antecipar o assunto; se o assunto era de seu conhecimento e o que ele havia descoberto com o texto. Os que contribuíram com suas considerações fizeram outros alunos calados participarem, embora timidamente, das discussões.

Passado esse momento, realizamos o segundo, em que tratamos de discutir os gêneros notícia e artigo de opinião, destacando, de forma objetiva, suas formas e funções no meio jornalístico. No terceiro encontro, discutimos sobre ética, tema debatido na primeira reunião do jornal escolar motivado pela leitura do Código de Ética do Jornal Escolar, como já mencionamos em outra seção. Retomamos esse assunto na oficina porque o consideramos de extrema importância, já que leva o aluno a pensar sobre sua conduta e sobre a dos outros. Para essa reflexão, levamos dois textos, um sobre ética na escola e outro sobre a falta de ética no meio jornalístico. Após discussão dos textos, solicitamos a produção de um texto sobre o tema para ser publicado na primeira edição do jornal escolar²⁸.

Alguns alegaram dificuldade em discorrer sobre ética, embora admitissem ter compreendido o tema com a leitura e a discussão dos textos. Diante dessa alegativa, decidimos deixar a temática livre, mas cobramos que os textos fossem

²⁸ Para efeito de ilustração do nosso primeiro trabalho junto aos alunos do jornal escolar, disponibilizamos, em anexo, a edição de número um do jornal *Bonifácio News*.

intitulados e esclarecemos que tal atividade seria retomada ao final das oficinas para verificação de uma pesquisa que iríamos desenvolver com aqueles que se dispusessem a participar.

Recolhemos os textos produzidos pelos alunos e, após conclusão desses encontros iniciais, partimos para os encontros principais, em que realizamos as atividades direcionadas ao título para, depois, propormos a reavaliação do texto que produziram e, conseqüentemente, dos títulos que criaram.

Terminados esses encontros introdutórios, solicitamos aos alunos, como uma das atividades, uma produção textual a fim de que, ao final de todo o processo, eles fizessem uma [re]avaliação do seu texto e percebessem, após terem tomado conhecimento da variedade de funções do título, que poderiam mudá-lo de modo a ficar mais articulado com o texto e com as intenções dele.

Feita essa atividade, tivemos que aguardar a autorização do CEP para continuarmos nossas oficinas e iniciarmos nossa coleta de dados, a qual foi consentida no dia 15 de dezembro de 2014.

No próximo ponto, detalhamos como prosseguiram as oficinas para iniciarmos a coleta.

3.4.2 Oficinas principais

Passada a fase inicial e autorizada a coleta de dados pelo CEP, direcionamos os alunos a atividades de nossa investigação, as quais usamos para despertar neles atenção para o título. Achamos importante fazer uso dessas atividades a fim de conscientizá-los de que o título tem uma função importante para o texto, ou melhor, de que esse componente textual deve atender, antes de tudo, às intenções do autor e deve estar articulado, de alguma forma, ao texto, seja à sua materialidade, seja às informações inferidas a partir dele.

É importante ressaltar que as atividades foram elaboradas por nós; que os critérios para a escolha dos textos foram: as temáticas que julgamos apropriadas ao universo dos alunos participantes e a função peculiar que o título exercia em cada um desses textos.

Para recolher dados, utilizamos, num primeiro momento, quatro atividades²⁹ de leitura, cada uma com um texto, exceto a segunda atividade que teve dois textos, e um enfoque diferente para o uso do título. Os procedimentos que adotamos durante essas atividades foram:

- Leitura prévia do texto a partir do título, com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos;
- Exposição, na lousa, dos referentes construídos nessa leitura prévia;
- Sondagem desses referentes entre os participantes, com base em suas expectativas;
- Leitura completa do texto, de forma dialogada, e confirmação ou não do que tinha sido previamente escolhido, com base no título, como tópico central (referente) do texto;
- Verificação das pistas (explícitas ou não no cotexto) a que os participantes recorreram para confirmar esse referente construído, inicialmente, pelo título.

A ideia em todos os nossos encontros foi promover leituras de diversos temas e gêneros textuais, a partir de pequenos debates sobre as ideias defendidas pelos autores dos textos presentes nas atividades. Conforme a perspectiva bakhtiniana da qual nos apropriamos, em que o texto é o “lugar de interação”, cujo sentido é construído considerando-se “as sinalizações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor” (BAKHTIN, 1992, p. 290), cremos que essa forma interativa de se compreender textos ajudaria nossos participantes a perceber que ler não é apenas descobrir “a mensagem” presente no texto, mas sim reconhecer, partir do texto, os vários sentidos que ele nos permite.

Na perspectiva do leitor, tentamos mostrar que ele precisa ser estimulado a partilhar conhecimentos, a fim de recuperar essas informações, afinal, conforme Cavalcante (2011, p. 15), “o ato de referir é sempre uma ação conjunta”, e de construir referentes configurados pelo título.

Pudemos constatar isso, por exemplo, com a Atividade 1 (que aparece no próximo capítulo), em que a leitura inicial do título “*A equipe*” foi conduzindo os alunos a preverem, em sua maioria, que o texto iria tratar “de algum time de futebol”. De fato, fomos confirmando essa previsão ao ler o texto e construindo a relação dele

²⁹ Todas as atividades aplicadas na pesquisa encontram-se em anexo.

com o título a partir das pistas sinalizadas pelas expressões referenciais. Mas alguns dos alunos já foram nos dando sinais interpretativos que iam além dessas expressões.

Outras atividades seguiram esse enfoque no leitor, como a Atividade 2, em que usamos dois textos cujos títulos despistavam o leitor do tema central; a Atividade 3, em que sugerimos três títulos diferentes para que os alunos, ao contrário das duas primeiras atividades, partissem do texto para “adivinhar” que título era o verdadeiro, e, por fim, a Atividade 4, na qual propusemos que se intitulassem uma notícia sem título. Todas essas atividades foram recolhidas e passaram a fazer parte dos dados a serem analisados.

Queríamos, com essas atividades, conscientizar os participantes sobre o uso desse componente textual, que é o título, e fazê-los perceber que, ao escolherem um título articulado ao texto, não devem se apoiar somente no tema central ou nas palavras mais correntes na materialidade textual. Desejávamos mostrar-lhes que há também a possibilidade de remeter o título ao emprego de outros mecanismos (metáfora, provérbios, palavras estrangeiras, frases apelativas, dentre muitos outros), conforme suas intenções, que que permitissem a recuperação de informações implícitas (LEITE, 2007a, 2007b; CAVALCANTE, 2008).

Em um segundo momento, após terem tomado conhecimento do emprego do título através da leitura dos textos empregados nas atividades mencionadas, os participantes que foram encorajados a escrever para o jornal escolar ao final dos encontros introdutórios retomaram seus textos e foram orientados por nós a modificar o título, a fim de adequar melhor esse elemento textual às intenções comunicativas de seus textos. Para esse momento, desenvolvemos a seguinte sequência de procedimentos:

- Reescrita dos textos, mantendo-os da mesma forma (com algumas adaptações de cunho gramatical), só reformulando os títulos, já que consideramos, principalmente, essa parte do texto como importante para esta pesquisa;
- Entrevista informal com os alunos sobre o processo, direcionando-lhes perguntas sobre o porquê da mudança do título, quais intenções os encaminharam para a nova escolha e em que se basearam para alcançar essas intenções (orientações do texto e/ou do contexto) e,

para concluir, perguntamos qual entendimento tiveram do título, após a experiência vivida.

Essa entrevista nos serviu para obtermos maior subsídio sobre as impressões que os participantes tiveram depois de concluído o processo e para declararmos se a experiência com a leitura de textos, de forma compartilhada, cujos títulos apresentaram diversificadas funções, causara alguma mudança na perspectiva de título adotada no início do processo e se isso os ajudara a readequar seus títulos às suas intenções e, ao mesmo tempo, ao tema, baseando-se em “pistas linguísticas” (expressões referenciais) e/ou conhecimentos de mundo.

Sobre a organização dos dados, como já afirmamos, realizamos quatro atividades de leitura, denominadas nesta dissertação como Atividades de Leitura, e uma entrevista após a reescrita de textos/ títulos produzidos para serem publicados no jornal escolar, denominada de Análise das Entrevistas.

Para expor os dados que constam na primeira etapa da pesquisa, descrevemos cada atividade, mostrando o objetivo, o andamento, os resultados (com uso de quadros e gráficos), os comentários e as constatações. Enquanto isso, para descrever a segunda etapa, expusemos nossa análise a respeito da reformulação dos títulos, apresentando, em um quadro, os textos com os títulos feitos e refeitos e colocando nossas impressões com base nesses textos e na fala dos alunos. Ao final de todo o processo, enfatizamos a realização do trabalho e expomos nossas comprovações.

Na seção a seguir, apresentamos as categorias que usamos para analisar os dados coletados.

3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Tendo em vista o nosso objetivo maior, que é verificar, numa perspectiva sociocognitiva-interacional, como ocorre o processo de intitulação a partir da construção de referentes realizada por alunos que escrevem para o jornal escolar, e atentando para a necessidade de adotarmos procedimentos de pesquisa adequados ao alcance desse objetivo geral, os quais envolveram atividades de leitura e de produção de texto, reconhecemos que criar categorias para analisar os esforços empreendidos nesse contexto não foi uma tarefa fácil.

Entendemos, tomando por base Oliveira (2014), que, em toda pesquisa, é preciso haver uma sistematização de elementos para que possamos trabalhar, de forma coerente, com comparações dos aspectos mais relevantes a fim de confirmar ou não nossas hipóteses. Sendo assim, apesar da dificuldade encontrada, resolvemos sistematizar os aspectos mais relevantes da investigação escolhendo categorias que ajudassem a responder às nossas questões de pesquisa, as quais nos guiaram para o alcance de nosso objetivo maior. As questões são as seguintes:

- 1) A leitura compartilhada ajuda os alunos a perceberem que o título de um texto envolve algumas escolhas ancoradas aos sinais linguísticos (expressões referenciais) e a outros sinais inferidos pelo contexto sociocognitivo?
- 2) A escolha pelo título ajudou o aluno a construir um referente em conformidade com suas intenções e/ou com o tópico discursivo proeminente no texto por ele escrito para o jornal escolar?
- 3) Que formas referenciais os participantes da pesquisa usaram na tentativa de dar título ao texto que será publicado no jornal escolar?
- 4) Em vista dessa experiência didática, a concepção de título apresentada pelos participantes, no início da pesquisa, mudou?

A primeira questão foi elaborada para checarmos o processo de criação de referentes a partir da perspectiva do leitor frente à compreensão de textos com e sem títulos; enquanto a segunda e a terceira foram preparadas para investigar a construção referencial na perspectiva do produtor de texto frente à elaboração de títulos. Já a quarta e última questão, valemo-nos dela para responder sobre o resultado final de todo o processo.

Frente a essas questões, com exceção da última, definimos quatro categorias de análise, as quais, a efeito de visualização, foram distribuídas em dois quadros, um para cada etapa investigada. Neles, reunimos as seguintes informações: na primeira coluna de cada quadro, apresentamos, em negrito e identificadas por letras, as categorias, seguidas de trecho explicativo do procedimento correspondente e excertos do referencial teórico que lhes serve de fundamento; na segunda coluna, ao lado de cada categoria, expomos exemplos da ocorrência de um procedimento.

No Quadro 1, a seguir, agrupamos categorias que nos ajudaram a responder a nossa primeira pergunta da pesquisa: 1) *A leitura compartilhada ajuda*

os alunos a perceberem que o título de um texto envolve escolhas ancoradas aos sinais linguísticos (expressões referenciais) e a outros sinais inferidos pelo contexto sociocognitivo? Atentemo-nos para as informações do Quadro 1:

Quadro1 – Categorias de análise – Primeiro momento

(continua)

ATIVIDADES DE LEITURA - COMPREENSÃO DOS TÍTULOS	
CATEGORIA	OCORRÊNCIA DO PROCEDIMENTO
A) Ativação de conhecimento prévio	Exemplo de uma parte do relato sobre o procedimento adotado
<p>Analizamos, a partir do título, as expectativas (hipóteses do conteúdo) despertadas pela ativação do conhecimento prévio partilhado.</p> <p><u>Fundamentação teórica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lendo título, avançamos hipóteses de conteúdos com base em nossas expectativas. (MARCUSCHI, 1986). • O conhecimento prévio garante o caráter interativo da leitura, que ajuda o leitor a utilizar diversos níveis de conhecimentos: linguístico, textual e de mundo (KLEIMAN, 2004). 	<p><i>“Para começar a atividade ativando o conhecimento prévio dos alunos, anotamos o primeiro título na lousa, avisando que era o título de um dos textos que íamos ler, e perguntamos-lhes: “Qual o sentido desse título para vocês?”, “O que será tratado no texto?”, “Que tipo de amor esse que pesa?”, “Em que situações dizemos que o amor pesa?”.</i></p> <p>(Relato sobre a Atividade 2, com texto intitulado como <i>O amor pesa</i>).</p>
B) Reconhecimento do referente construído na leitura compartilhada	Exemplo de uma parte do relato sobre o procedimento adotado
<p>Verificamos o reconhecimento de pistas (expressões referenciais ou inferências) que ajudaram na confirmação ou não das expectativas.</p>	<p><i>“Após a leitura desse texto, perguntamos o que, na verdade, o título queria dizer com o fato de o amor ‘pesar’. Um aluno respondeu que ‘o peso era do cadeado’, outro que ‘nunca pensei que o assunto fosse tratar do peso dos cadeados’; mais um comentou que ‘o peso estava tão grande que já tinha derrubado uma grade’ e, por fim, outro colocou que ‘o texto não tem nada a</i></p>

Quadro1 – Categorias de análise – Primeiro momento

(conclusão)

<p><u>Fundamentação teórica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Um título pode exigir do leitor uma ancoragem com o que está materializado no texto (GODOI, 2011) e com outros conhecimentos externos à superfície textual. (MENEGASSI; CHAVES, 2000). • A forma linguística, ou “sinal linguístico”, juntamente com outros sinais guiam o processo de significação, isso dentro de um contexto de uso (SALOMÃO, 1999, p. 64). • Ao configurar o referente, os sujeitos estabelecem relações entre o texto e o sistema durante as práticas enunciativas (COSTA, 2007b). 	<p><i>ver com o título, mas achei legal e engraçado.”</i> (Relato sobre a Atividade 2, com texto intitulado como “O amor pesa”).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pudemos ver no quadro acima, as categorias elaboradas foram a *ativação do conhecimento prévio*, relativa aos resultados da interação com os alunos antes e depois da leitura dos textos, e *reconhecimento do referente construído na leitura compartilhada*, concernente aos dados do processo de construção dos referentes em torno do título, processo esse guiado por pistas explícitas ou implícitas no texto.

No próximo quadro, Quadro 2, mostramos as categorias relativas às seguintes perguntas: 2) *A escolha pelo título ajudou o aluno a construir um referente em conformidade com suas intenções e/ou com o tópico discursivo proeminente no texto por ele escrito para o jornal escolar?*; 3) *Que formas referenciais os participantes da pesquisa usaram na tentativa de dar título ao texto que será publicado no jornal escolar?*. Temos, então, as seguintes informações no Quadro 2 que segue:

Quadro 2 – Categorias de análise – Segundo momento

(continua)

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS – PRODUÇÃO DE TÍTULOS	
CATEGORIA	OCORRÊNCIA DO PROCEDIMENTO
<p>A) Percurso referencial seguido para reformar o título</p>	<p>Exemplo de uma parte do relato sobre o procedimento adotado</p>
<p>Verificamos que intenções tiveram ao [re]nomear os textos, como uma forma de expressar significativo “convite” à leitura: adequar ao tema, informar mais, persuadir, sensibilizar, emocionar, despistar, dentre outras.</p> <p>Fundamentação teórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O título, por ser o “lugar privilegiado” de subjetividade do autor, está intimamente ligado à(s) intenção(ões) dele (CORACINI, 1989, p. 235). • Um título precisa ser atrativo, sugestivo para que o leitor espere alguma coisa a mais e para que o texto receba um enfoque diferente. (MARCUSCHI, 1986). • “[...] não se dá um título a um texto sem mais nem menos.” (MARCUSCHI, 1986, p. 68). • A interpretação do título se dá pelos processos de percepção e compreensão, em que, ao nomear ou resumir um texto, o escritor ou leitor usa os seus conhecimentos estocados na memória. (TERZI, 1992). • Título é tópico que ocupa a macroestrutura do texto. (TERZI, 1992). 	<p><i>“Para checar, primeiramente, o motivo de o aluno ter reformulado o título de seu texto, questionamos-lhe sobre o porquê da escolha, e o A1 respondeu:</i></p> <p><i>‘Eu percebi que o meu outro título ‘O bullying’ não comunicava muito, daí coloquei esse outro: ‘Diga não ao bullying’, influencia mais as pessoas a lerem meu texto.’ (TA1)”</i></p>

Quadro 2 – Categorias de análise – Segundo momento

(conclusão)

B) Reconhecimento da relação do título com o texto e/ou com contexto	Exemplo de uma parte do relato sobre o procedimento adotado
<p>Avaliamos, a partir das respostas dadas pelos entrevistados, que formas referenciais seguiram para a construção referencial do título: partes do texto, conteúdos lexicais, estratégias discursivas, tema central, dados do entorno sociodiscursivo ou outros.</p> <p><u>Fundamentação teórica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A habilidade de dar título a um texto leva o indivíduo a articular partes do texto, compreendendo-o melhor. (MENEGASSI; CHAVES, 2000, grifo nosso); • “O produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção”. (KOCH, 2009, p. 36, grifo nosso); • As formas referenciais constituem instruções ao destinatário de como este deve recuperar da memória certa parte de uma determinada informação. (ARIEL, 1996 <i>apud</i> COSTA, 2007a, p. 47-48, grifo nosso); • Os referentes vão se reconfigurando não apenas pelas pistas linguísticas e pelos conteúdos lexicais, mas também pelos dados do entorno sociodiscursivo e cultural, ou seja, os indícios contextuais levarão o coenunciador a reconstruir o objeto de discurso, mesmo que vagamente. (CAVALCANTE, 2011, grifo nosso). 	<p><i>“Sabemos e concordamos que o processo de referenciação não depende, de forma objetiva e imutável, apenas das palavras fixas do texto, pensando nisso, recorreremos ao autor do texto a fim de ouvirmos sobre o que havia considerado para manter a ancoragem entre título e texto, além das expressões ditas no texto. Ele disse: ‘Não levei em consideração as palavras do texto, só quis convencer o leitor a partir do título. [...] Teve só uma palavra que considerei que foi o bullying.’ (TA1)”</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Retomando o quadro acima, podemos visualizar as categorias percurso referencial seguido para reformar o título, referente aos resultados das intenções que motivaram os participantes a [re]nomearem os textos, e reconhecimento da relação do título com o texto e/ou com contexto, concernente aos dados que mostram as formas referenciais, explícitas ou implícitas ao texto, seguidas para a construção do referente presente no título.

Assim, finalizamos o delineamento do percurso metodológico que resume os passos que seguimos na investigação que nos propusemos. Dando continuidade à apresentação desta dissertação, dedicamo-nos, no próximo capítulo, a apresentar e a discutir os resultados de nossa investigação, dando conta das questões que impulsionaram esta pesquisa.

4 RESULTADOS DA INTERAÇÃO COM OS ALUNOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Quando aprendi as possibilidades do título, achei a professora Sílvia maldita. Os títulos serviam para fazer ironia, dizer o contrário do que se queria, não ser óbvios, ajudar a arrematar a idéia global do texto, entender o texto. Aprendi isso na marra, apesar das aulas do cursinho. Coisa mais engraçada arrancar certos títulos de certos textos. Fazer títulos é uma arte.”

(Ana Elisa Ribeiro)

Neste capítulo, apresentamos a análise de dados. Como dito no capítulo anterior, foram realizadas oito oficinas direcionadas a alunos que escrevem textos para serem publicados no jornal escolar, sendo três encontros introdutórios e cinco direcionados à pesquisa. Nessas oficinas, procuramos: 1) explorar a questão do título em atividades de leitura, 2) motivar os sete alunos participantes a realizarem uma reformulação dos títulos que haviam atribuído aos seus textos, empregando, assim, o conhecimento adquirido, e 3) realizar com eles uma entrevista semiestruturada.

A seguir, apresentamos os dados coletados nos encontros principais, primeiramente na etapa das atividades de leitura e, logo depois, na etapa das entrevistas.

4.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA

Ao apresentar os resultados obtidos, primeiramente, relatamos cada atividade, o seu objetivo, a forma de aplicação, a interação dela com os alunos participantes e, por fim, constatamos os dados gerados a partir das categorias estabelecidas.

Antes de iniciarmos a Atividade 1, procuramos saber o que o título significava para cada aluno, a fim de confrontarmos, ao final do processo, suas respostas e verificarmos alguma mudança quanto à percepção da funcionalidade do título em seus textos.

4.1.1 Checagem da noção de título

Sendo um de nossos objetivos [re]construir a noção de título inicialmente adotada pelos alunos e confrontá-la ao final das oficinas, fizemos uma checagem inicial com a pergunta: “O que é para vocês o título de um texto?”.

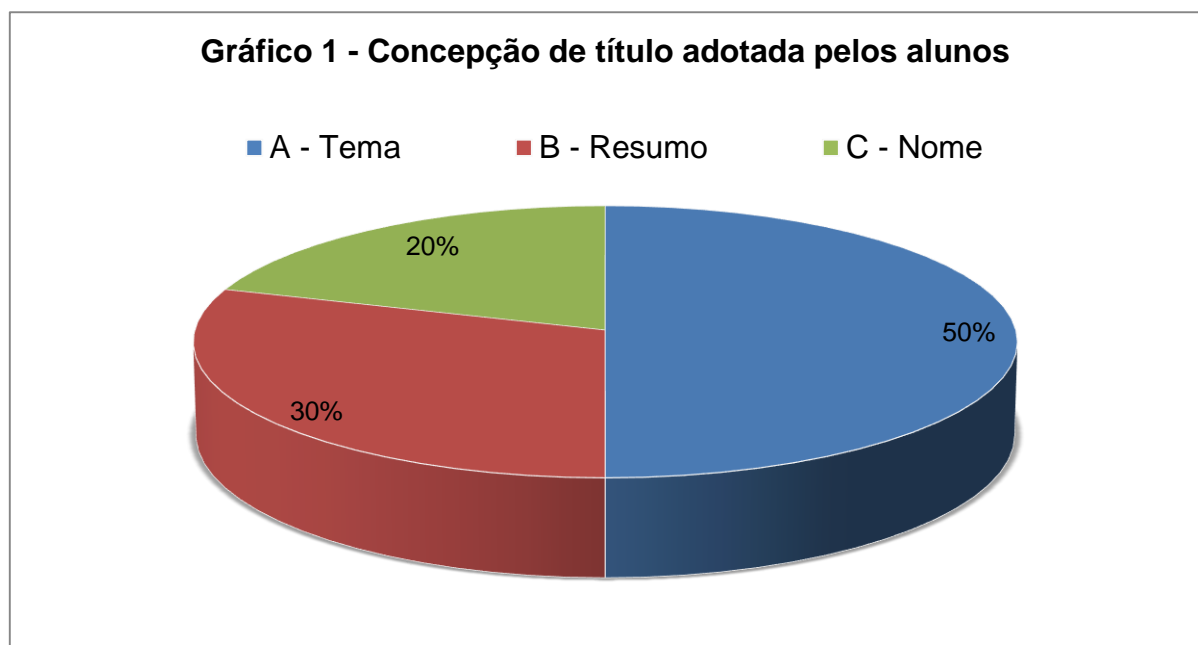
Com a presença de 10 alunos nesse dia, apenas 3 deles conseguiram dar, ainda que timidamente, sua contribuição, apresentando a definição de título de acordo com o que conheciam, demonstradas no Quadro 3:

Quadro 3 – Concepção de título tida pelos alunos

CÓDIGO DO ALUNO	EXPLICITAÇÃO DO CÓDIGO
A	“É o tema do nosso texto”
B	“É o resumo do texto”
C	“É o nome do texto”

Fonte: Elaborado pela autora.

Anotamos as respostas na lousa e, a partir dessa amostra, consultamos os outros sete alunos perguntando-lhes com qual concepção eles estavam de acordo. Os resultados apresentaram as seguintes médias em relação ao total de alunos que responderam à pergunta:



Fonte: Elaborado pela autora.

Constatamos a hipótese inicial de que, de fato, como mostra o Gráfico1, a maioria dos alunos (50%) participantes da pesquisa via esse componente textual como um termo que evidencia o tema em foco; 30% viam um título como resumo do texto e 20% tinham a ideia de título apenas como nome que se dá a um texto.

Essa visão do senso comum e simplista de título, ou seja, de portar o assunto mais abrangente (FARIA; ZANCHETA JR., 2005) como entende a maioria dos alunos, julgamos que, talvez, se deva a um problema de compreensão leitora, a pouca ou a nenhuma experiência deles com exercícios que explorem o aspecto interpretativo do título e/ ou que os levem a criar títulos para os seus textos usando outros critérios, tais como o título polissêmico ou metafórico, *desviante* ou *desnorteador*, conforme vimos em nosso referencial teórico.

Explicamos aos discentes que os títulos permitem as primeiras ações estratégicas do leitor, que o levam a criar hipóteses e suposições acerca do conteúdo do texto (TERZI, 1992; MARCUSCHI, 2012; KOCH, 2010). Dissemos, ainda, que essas hipóteses podem ser confirmadas ou reformuladas (caso sejam rejeitadas as primeiras suposições) posteriormente e que, não raro, os títulos também fazem ligações com elementos externos ao texto (MENEGASSI; CHAVES, 2000; PALÁCIO, 2002; LEITE, 2007), que podem ser identificados com a ativação de conhecimentos de mundo do leitor.

Após essa explicação, comunicamos aos nossos participantes que eles iriam, a partir dessa discussão, conhecer um pouco mais sobre as funções do título com atividades de leitura e, depois, aplicariam esse conhecimento em seus próprios textos. Com isso, realizamos Atividade 1, que trazia um título canônico para discussão.

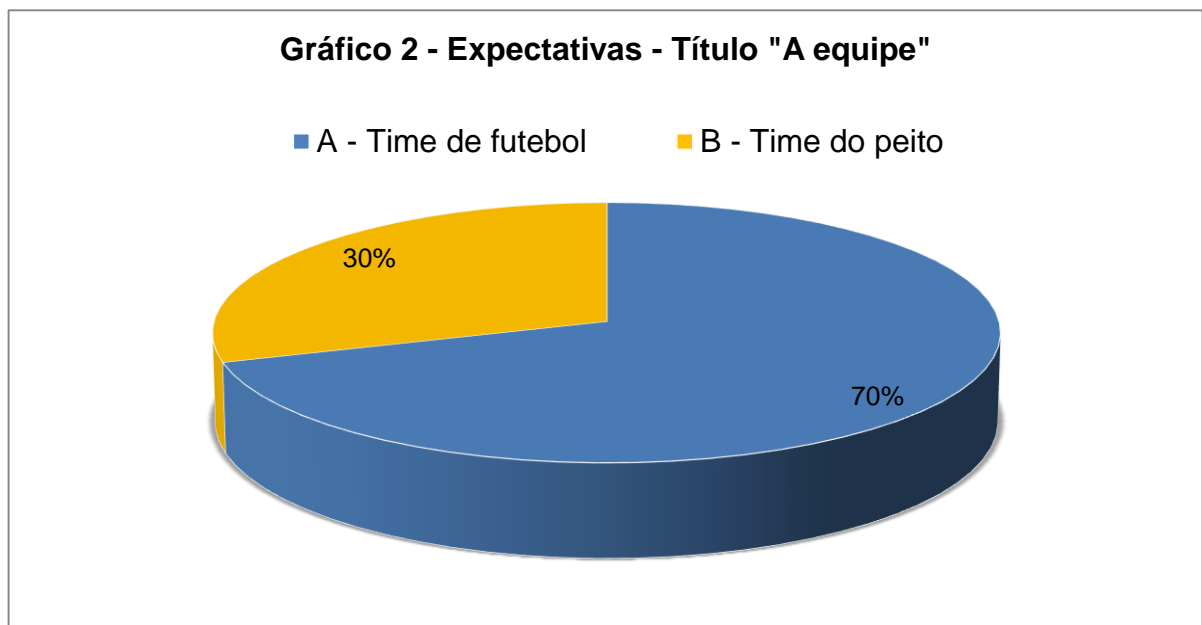
4.1.2 Atividade 1 - Título canônico: “A equipe”

Essa atividade realizou-se no quinto encontro com a participação de 10 alunos. Teve como objetivo verificar como os alunos fariam a relação título e texto, atentando para que tipos de formas referenciais eles usariam para justificar essa relação. Para essa atividade, escolhemos uma crônica de Rubem Braga, *A equipe*, um título aparentemente simples, que fazia uma relação com o texto no qual o narrador relembra o time de futebol de que tinha feito parte.

Sabendo que uma das mais importantes funções do título é criar expectativas sobre o que está sendo dito no texto (MARCUSCHI, 1986), que é o desencadeador de perspectivas sobre o texto (KOCH, 2010) e que é a partir do título que o leitor ativa seus esquemas de conhecimento prévio (KLEIMAN, 2004), realizamos, primeiramente, a leitura ativando esses conhecimentos dos alunos, com perguntas que os fizessem refletir, tais como: “Vocês acham que esse título refere-se a que tipo de equipe?” e “Por que será que o autor escolheu esse título?”

Como resposta à primeira questão, eles disseram prever que se tratava de uma “equipe de trabalho” ou de um “time de futebol”. Em resposta à segunda pergunta, um aluno disse que a intenção do autor tinha sido “falar do seu time preferido”.

Então, expusemos as respostas na lousa e realizamos uma pequena enquete perguntando a cada aluno com que ideia concordava. Feita a votação, obtivemos os seguintes resultados:



Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos ver no Gráfico 2, quase todos os alunos fizeram uma leitura do título com o sentido de “time de futebol”, 70% deles foram favoráveis a esse sentido; quanto aos demais, 30%, colocaram-se a favor da ideia de que o título relacionava-se ao “time do peito”. Perguntamos as razões de tais respostas e um aluno que concordou com a resposta A chamou atenção para a presença do artigo

“A” antes do termo “equipe”, que, segundo ele, “quer dizer que não é qualquer time, é O time, o melhor”. Temos, nesse caso, um conhecimento linguístico, o uso do artigo determinado “a” que indica uma forma designativa, apontando para um referente já conhecido pelo interlocutor, que merece destaque por ter característica particular. Outro conhecimento ativado foi o de mundo, no caso, relacionado ao assunto futebol, evocado para referir ao time preferido, a equipe que joga junto.

Um aluno que concordou com essa mesma ideia disse o seguinte: “Tia, não é um time qualquer, é a equipe, que está sempre todo mundo junto, se ajudando”. Nessa sua resposta, vimos outra nuance do conhecimento de mundo sendo ativada, pois para ele equipe é sinônimo de união, de trabalho comum a todos.

Após ouvirmos esses dois comentários, pedimos que lessem o texto para discussão e verificação das expectativas criadas em torno do título. Vejamos, a seguir, o texto e, depois, a confirmação dessas interpretações instigadas pelo título.

Texto 1

A equipe

Uma velha, amarelada fotografia de nosso time.

No primeiro plano vê-se a linha intrépida, ajoelhada sobre o joelho esquerdo, prestes a erguer-se, uma vez batida a chapa, e atacar com fúria.

A defesa está atrás, de pé pelo Brasil.

Esse de gorro era nosso melhor elemento. Lembro que nesse jogo Nico foi expulso de campo, injustamente, pelo juiz; mas não antes de marcar dois goals.

Esse mais gordo era Roberto Vaca-Brava, nosso *center-half*, homem capaz de jogar em qualquer posição. Até hoje me lembro do time, como da letra de uma velha canção: Joca, Liberato, e Zico; Tião, Roberto e Sossego; Baiano, eu, Coriolano, Antonico e Fuad.

Era um onze imortal, como aliás se nota na fotografia, nessa chuvosa tarde, antigamente heróica eternamente, em que empatamos, porém todos reconheceram que foi nossa a vitória moral.

E olhando o retrato, olho especialmente o meu: um rapazinho feio, de ar doce e violento, sobre quem disse o jornal: “o valoroso meia-direita” – e com toda razão, modéstia à parte.

Esse alto, nosso quipa Joca Desidério, quando a linha fechava ele gritava para os beques – sai tudo, sai da frente – e avançava na linha. E chorava de raiva quando uma bola entrava. Mais tarde, por causa de um italiano, ele se fez assassino, mas com toda razão, segundo me contaram. Alviverde camisa do Esperança do Sul Futebol Clube, conhecido como os capetas verdes – somos nós!

Nós todos envergando essas cores sagradas; no coração, dentro do peito, cada um tinha uma namorada na bancada. Cada um menos um: era Fuad, que não interessava a ninguém, e morreu tuberculoso, sacrificado de tanto correr na extrema, pelas cores do clube – glória eterna! Era esse aqui, de nariz grande, esse turquinho feio.

(Fonte: BRAGA, Rubem. 200 crônicas escolhidas. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 266).

Feita a leitura, solicitamos-lhes que dissessem se suas respostas anteriores à leitura do texto haviam sido confirmadas. Muitos puderam ratificar a resposta “time de futebol”, que, de fato, era confirmada pelas expressões referenciais presentes no texto. Perguntamos quantos haviam confirmado aquela resposta, e sete concordaram.

No intuito de instigá-los a tomar outros caminhos para descobrir sentidos após o texto lido, questionamos se haveria alguma outra interpretação para o título. Um dos alunos disse que o título tratava de um time de futebol mesmo, mas não um simples time, e sim o “do coração”, dizendo o seguinte: “Sabe aquela foto que o time tira antes do jogo começar, pra marcar? Pois é...”. Ele justificou ter constatado isso pelo termo “fotografia” expresso no começo do texto, que evoca o sentido de conservar um momento em uma imagem, o qual remeteria à famosa pose do time antes do jogo, manifestando laços de união do grupo.

Como foram estabelecidas apenas essas duas interpretações (referente), “time de futebol” e “time do peito”, pedimos que os alunos apresentassem informações que os ajudaram a identificar esses referentes, perguntando-lhes como haviam chegado a essas interpretações. Ao exporem suas respostas, vimos que os alunos reportaram-se apenas à superfície textual. Expomos essas respostas em um quadro para melhor visualização.

Quadro 4 – Referentes construídos - Texto “A equipe”

REFERENTES CONSTRUÍDOS	EXPRESSÕES REFERENCIAIS	O QUE CONSIDERARAM
Time de futebol	“time”, “marcar dois goals”, “jogar”, “Era um onze imortal”, “fotografia”, “somos nós!”, “Nós todos”, “clube”.	Expressões da materialidade textual
Time do peito	O artigo definido do título “A”; “nossa a vitória moral”, “os capetas verdes”, “somos nós!”, “cores sagradas”, “dentro do peito”.	“que sempre está junto, se entendendo”; “gritando um pro outro, que já sabe o que fazer”; “como se houvesse um código”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Atentando para as respostas, observamos que quase todos os alunos haviam marcado, basicamente, as mesmas expressões, como mostra o quadro: “time”, “marcar dois goals”, “jogar”, “Era um onze imortal”, “fotografia”, “somos nós!”.

“Nós todos”, “clube”, que, como percebemos, retomam na materialidade do texto e recategorizam o título para o referente “Time de futebol”. Quanto ao referente “Time do peito”, vimos que foi uma leitura realizada por eles através de indícios do conhecimento sociocognitivo.

Vale ressaltar que nenhum aluno percebeu que “a equipe” poderia ser o time de futebol do qual o próprio autor havia participado em uma época distante, lembrando, através de “uma velha, amarelada fotografia”, vários momentos vividos por ele junto com os outros componentes do time, “Era um onze imortal”.

Sabemos que o envolvimento dos alunos na discussão, que, apesar de ter sido pouco, foi espontâneo, deveu-se à interação com o texto (desde a ativação do conhecimento prévio até a constatação das interpretações) e ao conhecimento compartilhado (manifestado pelas respostas guiadas ou não pelo texto). Os poucos depoimentos revelaram que a atividade textual não se realiza exclusivamente por meio da sua materialidade. Isso nos faz lembrar Costa (2007b) quando diz que: “O discurso é, na verdade, a rede de relações de sentido que se estabelece em cada interação.” (COSTA, 2007b, p. 96)

Quanto à construção de referentes, embora a maioria os tenha justificado tomando por base as expressões referenciais oriundas da materialidade do texto, pudemos verificar que alguns haviam interpretado o título recorrendo ao conhecimento fornecido pelo contexto. Isso confirma, de início, que nem sempre o referente construído para o título é homologado por meio de uma expressão referencial explícita no texto, embora ela ajude a identificar o referente (ARIEL, 1996 *apud* COSTA, 2007b).

Para finalizar a atividade, retomamos a concepção de título, mostrando para os alunos como este é um componente importante para dar sentido ao texto e que nem sempre é fiel a um tema ou nem sempre se trata de um resumo, como a maioria considerou no início da aula.

Enfatizamos que, embora esse título *A equipe* parecesse, em princípio, um título muito simples e canônico, ele não havia sido escolhido à toa pelo autor, este teve alguma intenção. Um dos alunos, inclusive, completou: “Não julgar o livro pela capa”, ou seja, não julgar o texto pelo título. Concordamos com a sua colocação e ressaltamos que a escolha de um nome para um texto precisa fazer sentido para autor/ texto/ leitor.

Finalizada a discussão desse encontro, passamos a relatar o segundo, em que foi realizada a Atividade 2, que mostraremos a seguir.

4.1.3 Atividade 2 - Títulos desnorteadores: “O amor pesa” e “Foi sem querer querendo”

No nosso segundo encontro da pesquisa, realizamos a Atividade 2, que constava de dois pequenos textos retirados da internet, conforme seguem abaixo, tendo um deles como título *O amor pesa*, e o outro, *Foi sem querer querendo*. Queríamos com essa atividade que os dez alunos presentes fizessem suas previsões, a partir da leitura dos títulos, sobre as possibilidades temáticas dos textos, ou seja, antecipassem o assunto ativando seus conhecimentos prévios, da mesma forma que começáramos a conduzir a atividade anterior. Dessa vez, porém, nosso interesse maior era mostrar aos alunos que há títulos que não dizem claramente o assunto e que demandam um pouco mais de compreensão do leitor.

Como já citamos, o título é a base para a primeira seleção entre as possibilidades de expectativas, porém, conforme Marcuschi (2012), Terzi (1992) e Leite (2007), o conteúdo do texto nem sempre corresponde, de imediato, às expectativas criadas com a leitura inicial do título. Foi com esse intuito de fazê-los perceber que o título pode ter outras funções além dessa que escolhemos esses textos para esta atividade. Afinal, conforme dito no aporte teórico, há títulos que demandam estratégias de leitura que vão além do que está explícito no texto (LEITE, 2007), como o título “desnorteador” (MARCUSCHI, 2012, p. 46, grifo do autor) ou o título “enviesado” (TERZI, 1992, p. 120, grifo da autora), ambos muito comuns em textos jornalísticos.

Para começar a atividade ativando o conhecimento prévio dos alunos, anotamos o primeiro título na lousa, avisando que era parte de um dos textos que íamos ler, e perguntamos-lhes: “Qual o sentido desse título para vocês?”, “O que será tratado no texto?”, “Que tipo de amor é esse que pesa?”, “Em que situações, dizemos que o amor pesa?”.

Os alunos, dessa vez, tiveram uma participação maior nas respostas do que da vez anterior, embora as respostas tenham sido parecidas. No caso, três deles expuseram suas ideias, nas quais os outros concentraram suas respostas, que foram as seguintes:

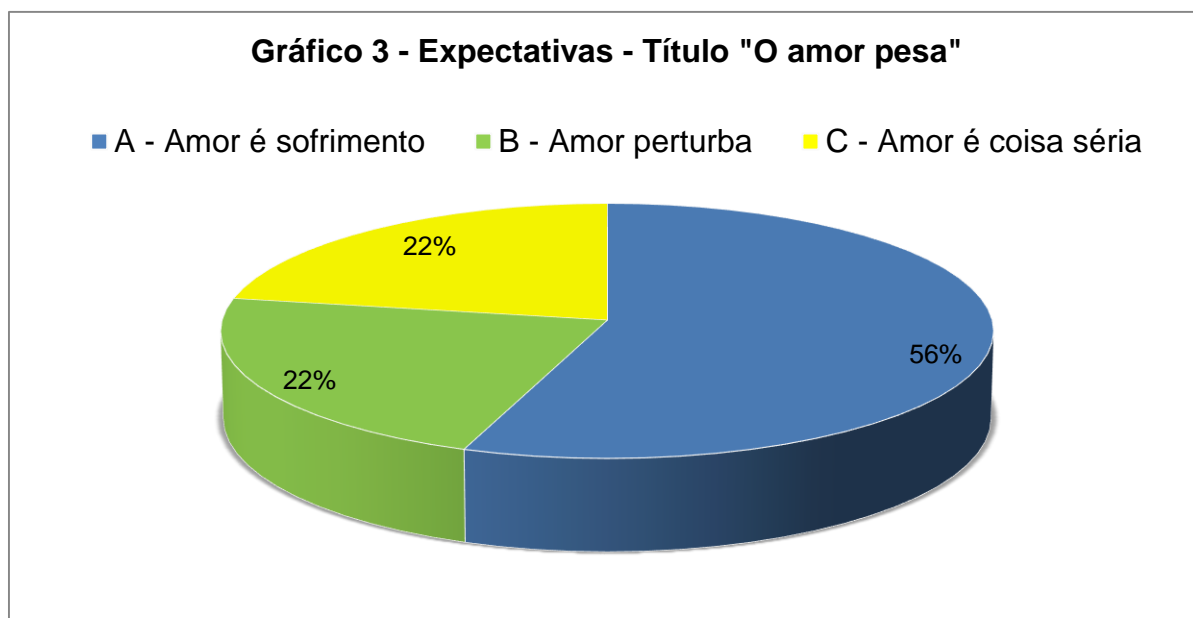
Quadro 5 – Referentes construídos – Texto “O amor pesa”

CÓDIGO DO ALUNO	REFERENTES	INFERÊNCIAS
A	“O amor é sofrimento.”	- Dor, angústia, tristeza: “Quando alguém vai embora”
B	“O amor perturba.”	- Fardo: “Deixa uma carga negativa na vida da pessoa”
C	“O amor é coisa séria.”	O verbo “pesar” como um compromisso, uma responsabilidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Notamos que o verbo “pesar” tem um sentido metafórico e entre os alunos houve tendência a três interpretações, como mostra Quadro 5: duas convergindo para um sentido negativo, o de sofrimento e de fardo, e outra como um compromisso, justificado pelo fato de que todo casal que resolve estar junto faz um acordo de lealdade.

Realizamos uma consulta com os nove alunos presentes a fim de verificar com qual interpretação eles concordavam e obtivemos o seguinte resultado:



Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostra o gráfico, a maioria (56%) concordou com a primeira sugestão, de que o título referia-se ao amor como sofrimento, como “peso”; já apenas 22% considerou o sentido de “peso” como perturbação”; enquanto também

22% achou que o título apontava para um sentido de que o amor é um compromisso. Embora tenha confirmado outra sugestão, ou seja, outro referente, um aluno considerou o mesmo argumento. Enquanto isso, apenas um considerou a última proposição.

Com relação ao segundo título, *Foi sem querer querendo*, também realizamos o mesmo procedimento: escrevemo-lo na lousa e solicitamos que nos dissessem, a partir do título, sobre o que previam do conteúdo do texto que leríamos. O título em questão trata-se de um jargão muito utilizado pelo personagem “Chaves” da série infantil de mesmo nome, que passava diariamente na televisão brasileira. A frase era usada sempre que o personagem se desculpava após fazer uma de suas travessuras.

Tentando verificar que expectativas seriam construídas a partir desse título, checamos com os alunos as previsões possíveis. Então, ativando o conhecimento prévio, dois alunos expuseram suas respostas. Um disse “É uma homenagem ao criador do Chaves”, justificando que o ator tinha morrido fazia alguns dias; já o outro disse “É uma história do Chaves”, alegando que “Sempre que o Chaves aprontava, ele dizia isso”.

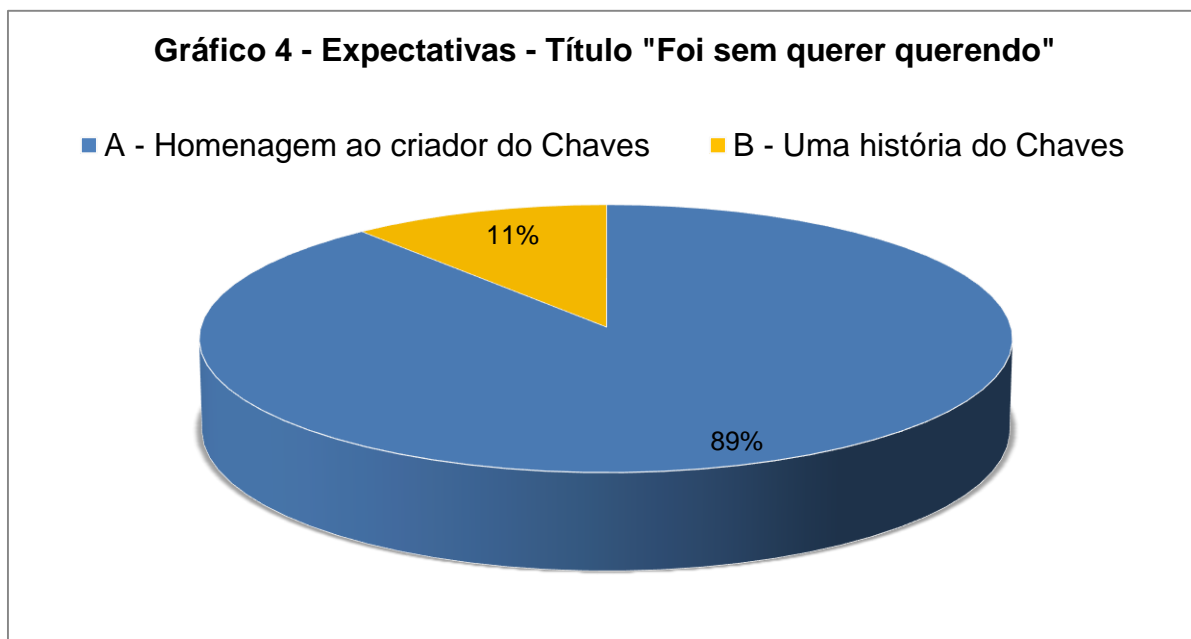
No Quadro 6, podemos visualizar essas respostas:

Quadro 6 – Referentes construídos – Texto “Foi sem querer querendo”

CÓDIGO DO ALUNO	REFERENTES	INFERÊNCIAS
A	“Homenagem ao criador do Chaves”	- O ator tinha morrido fazia pouco tempo.
B	“Uma história do Chaves.”	- Em suas histórias, Chaves dizia a frase quando aprontava.

Fonte: Elaborado pela autora.

Expusemos as respostas na lousa e, a partir dessas duas possibilidades, como fizemos no título anterior, realizamos uma votação e obtivemos os seguintes resultados:



Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos ver, a maioria (89%) concordou com a resposta A, confirmando as expectativas de que o texto traria alguma informação referente à morte do autor e ator mexicano Roberto Bolaños, criador dos seriados *Chaves* e *Chapolin*, uma vez que sabiam, pelos noticiários, que o ator/ criador dos programas de televisão havia morrido fazia, mais ou menos, um mês; já apenas 11% colocaram-se favorável ao segundo sentido, embasados no conhecimento de mundo sobre os episódios do programa *Chaves*.

Sabemos que geralmente um título, através de seus itens lexicais, fornece pistas para prever as informações contidas no texto, porém, conforme Aguiar (2002), pode ocorrer uma quebra de expectativa, ao ser esclarecido o conteúdo do texto, e foi isso o que aconteceu ao serem feitas as leituras dos dois textos, como mostramos a seguir.

Vejamos, primeiramente, o Texto 2 e, logo, algumas reações e observações manifestadas pelos participantes quanto à confirmação ou não de suas expectativas.

Texto 2

O amor pesa

Namorados e casais que vão a Paris geralmente passam pela tradicional *Pont des Arts* (sobre o rio Sena) e colocam cadeados em suas laterais – é uma superstição segundo a qual o amor durará eternamente. Para se ter uma ideia do quanto a ponte é famosa, suas grades praticamente desapareceram – quem as olha só vê cadeados. Na semana passada a *Pont des Arts* teve de ser interditada. Foi tanto o peso do símbolo do amor eterno que uma de suas grades desabou e foi necessário remendar o romantismo com um tapume.

(Fonte: Isto é. Disponível em: http://www.istoe.com.br/assuntos/semana/detalhe/368422_O+AMOR+PESA. Acesso em: 02 nov. 2014).

A leitura foi muito divertida porque todos perceberam que o título não atendia às suas expectativas, ou seja, o “peso” do amor a que se referia o texto não estava ligado ao sentido metafórico, de “dor” ou de “compromisso”, mas sim ao sentido literal da palavra peso, algo que está sobrecarregado. Na verdade, o amor pesa porque, segundo o texto, a *Pont des Arts*, ponte parisiense onde as pessoas costumam colocar cadeados que simbolizam o amor eterno motivadas por essa superstição, está sobrecarregada com tantos cadeados presos em suas grades.

Após a leitura desse texto, perguntamos o que, na verdade, o título queria dizer com o fato de o amor “pesar”. Um aluno respondeu que “o peso era do cadeado”; outro disse que “nunca pensei que o assunto fosse tratar do peso dos cadeados”; mais um comentou que “o peso estava tão grande que já tinha derrubado uma grade” e, por fim, outro colocou que “o texto não tem nada a ver com o título, mas achei legal e engraçado.”

Sobre o Texto 3, lermo-lo, e alguns alunos, tendo em vista o exemplo do título anterior, já demonstravam saber que ele não ia ter uma relação muito explícita com o título. E foi o que aconteceu: eles confirmaram que o texto não tinha atendido às suas expectativas. Vejamos o texto a seguir:

Texto 3

Foi sem querer querendo

Apenas um time em campo precisava se preocupar com o placar final da partida, e obviamente não era o Flamengo. O clube defendido pelo nosso ex-treinador está lá na parte de baixo da tabela perigando cair e foi encontrar o maior rubro-negro de todos em Manaus para tentar arrancar três pontos.

Mostrando que aqui não tem essa de ajudar ninguém, levaram quatro gols da gente com direito a um do Elton, em uma partida que espantosamente ele conseguiu jogar bem. Não sei até agora se por mérito dele ou porque o Vitória está muito ruim mesmo.

Essa não foi a única peculiaridade do confronto. O PFC proporcionou uma transmissão horrorosa, deixando grande parte do jogo sem o som das torcidas, além de ficarem alternando os narradores, sendo que principalmente um deles que não sei quem é, não conseguia passar absolutamente emoção nenhuma.

(Fonte: FalandodeFlamengo.com.br. Disponível em: <http://www.falandodeflamengo.com.br/2014/12/01/foi-sem-querer-querendo/>. Acesso em: 01 dez. 14).

Ao lerem o texto, retirado de um blog sobre futebol, voltado para os torcedores do Flamengo, os alunos viram que se tratava de uma partida de futebol entre o Flamengo e o Vitória, em que o primeiro fora vitorioso, com quatro gols, embora a partida não tivesse sido muito emocionante. O texto não apontou, de imediato, para os participantes, nenhuma pista que os fizesse entender a referência feita no título.

Em vista dessa dificuldade, procuramos orientá-los melhor, com perguntas, a fim de que percebessem alguma relação entre as informações ditas no texto e o título. Questionamos sobre as situações em que o personagem “Chaves” usava essa frase e sobre o porquê de o autor do texto tê-la usado como título de seu texto. Um dos alunos respondeu que “O Chaves usava a frase pra pedir desculpa a alguém”.

Essa resposta foi essencial para conduzir a nossa discussão. Assim, seguimos na tentativa de fazê-los perceber alguma correspondência com o fato de o Flamengo ter tido um placar excelente, ficando em vantagem sobre o outro time, o Vitória, de 4 gols. A partir disso, alguns alunos começaram a notar uma relação possível de se fazer e um deles disse: “Tia, o Flamengo pede desculpas pro Vitória porque deixou ele rebaixado, daí foi sem querer querendo”.

O aluno chegou ao nosso mesmo entendimento. Então, perguntamos-lhe o que ele havia considerado como informação para chegar a essa interpretação e ele nos apontou algumas passagens do texto, como “Apenas um time precisava se preocupar com o placar final da partida, e obviamente não era o Flamengo”, “o maior rubro-negro de todos”, “levaram quatro gols”, e ainda complementou dizendo: “Ele não pensava que o jogador mais ruim fizesse um gol”.

De fato, o autor, de forma irônica, faz um pedido de desculpas por seu time, o Flamengo, ter “rebaixado” o time adversário com uma desvantagem de quatro gols. O estabelecimento dessa relação entre título e texto partiu de um trabalho de resgate do conhecimento de mundo do aluno sobre futebol e também da associação de pistas que sinalizavam para esse caminho, como ele mesmo mencionou.

Explicamos que nem todo título antecipa o tema ou resume o que está dito na materialidade do texto e que há títulos metafóricos, os quais demandam estratégias de leitura que vão além do que está explícito no texto (LEITE, 2007), e títulos desnordeadores, os quais criam falsas expectativas no leitor (MARCUSCHI, 2012), o que é muito comum em textos jornalísticos, no caso das manchetes de jornais, ou em capas de livros, de filmes, etc.

Podemos dizer que, com esta atividade, houve interação coletiva, dessa vez com maior participação, como dissemos; os participantes demonstraram, a partir dos referentes construídos com base nos títulos, seus conhecimentos de mundo, resgatados pelas lembranças de suas vivências no entorno social. Houve, também, compreensão dessa função despistante do título.

Quanto às pistas referenciais, percebemos que os alunos se muniram mais, dessa vez, de informações do contexto motivado por inferências, do que por expressões lexicais, em cada uma das situações textuais. Reconhecemos que o segundo texto gerou dificuldades de compreensão aos alunos, mas ficamos animados por termos obtido, pelo menos, uma resposta motivada pela interação. Isso coaduna com o pensamento de Cavalcante (2001):

Dizer algo e nomear os referentes envolve, assim, um contínuo processo de desestabilização do que poderia parecer comum ou inquestionável para qualquer pessoa. Eis por que os participantes da enunciação cooperam para que, em alguma medida, os sentidos e a referência se estabilizem o suficiente para que os propósitos da comunicação sejam alcançados (CAVALCANTE, 2011, p. 30).

Foi nesse esforço que tentamos alcançar a estabilização do segundo referente, reconhecido por um dos participantes não na superfície do texto, mas nas tentativas de inferências. Em termos didáticos, julgamos que a discussão que promovemos teve o mérito de pôr o aluno frente a um conteúdo novo e, ao mesmo tempo, mostrar-lhe ferramentas de acesso a esse conteúdo, ou seja, indicamos caminhos para ele produzir inferências, uma das operações importantes na compreensão leitora.

Finalizamos essas duas atividades de leitura, que motivaram a construção de sentidos do título para o texto. A partir dos dois próximos segmentos, apresentamos atividades que motivaram a construção referencial partindo do texto para o título, ou seja, dessa vez, os alunos tiveram que dar nome aos textos de outros autores.

4.1.4 Atividade 3 - Escolha de título para texto de outro autor

Nessa atividade, optamos por usar como texto uma nota de revista intitulada de *Máquina de cliques*, cujo tema trata do índice de popularidade das atrizes Bruna Marquezine e Sabrina Sato na *internet*, nomes muito cogitados no universo midiático. Optamos por esse texto porque nos pareceu, assim como os outros, que o assunto interessaria aos alunos e achamos que isso ajudaria a fluir melhor as reações dos participantes quanto à recorrência às pistas empregadas para a busca de referentes.

Para resolução da atividade pós-leitura, colocamos três opções de título, *Bruna Marquezine, a gostosa!*; *Máquina de cliques* (original) e *Acelerando nas curvas*, sendo o primeiro e o terceiro criação nossa. Dentre esses títulos, deixamos o original e criamos mais dois, pois nossa intenção era dar opções de título e esperar que os participantes considerassem informações relevantes, explícitas ou não na materialidade do texto, para justificar a escolha por determinado título, e não era requerer deles uma resposta “certa/ errada”.

Entregamos o material aos 10 alunos presentes e orientamo-los sobre como iriam responder à atividade; depois, pedimos que lessem o texto individualmente, atentando para as expressões que sinalizavam para um dos três títulos.

Vamos, primeiramente, apresentar o texto:

Texto 4

(título)

A atriz Bruna Marquezine foi a celebridade com maior exposição na mídia no primeiro semestre de 2014. É o que revela uma pesquisa inédita feita pela Orbiit, empresa especializada na análise de imagem das estrelas da televisão. Beneficiada pelo namoro com o craque Neymar Júnior e pela personagem central (Luíza) da novela das nove “Em Família”, a beldade foi alvo de 4.488 reportagens e notas nos principais *sites* brasileiros, com mais de 250 milhões de visualizações. Com novo programa na TV Record, a ex-bigbrother Sabrina Sato ficou em segundo lugar, com 157,9 milhões de visualizações em 2.595 reportagens e notas nos principais *sites* brasileiros, com mais de 250 milhões de *pageviews*.

(Fonte: Revista *Veja*, 3 de setembro de 2014).

Após a leitura individual, fizemos a leitura coletiva, com intervenções nossas para incitá-los a discutir o tema. Para explorarmos mais o texto e a partilha de conhecimentos, fizemos alguns questionamentos como: a) “Vocês conhecem essas pessoas citadas no texto, Bruna Marquezine e Sabrina Sato?”; b) “Quem são e de onde as conhecem?”; c) “Segundo o texto, quem está sendo mais exposta na mídia e por quê?”; d) “O que vocês acham desses dados apresentados no texto?”; e) “O que eles mostram?”; f) “Por que essas pessoas são tão vistas na internet?”.

Quisemos com essas perguntas motivá-los a perceber não só as pistas para a escolha do título, mas também fazê-los refletir sobre o tema da superexposição, que é algo tão atual e que, certamente, os atinge, já que é comum vermos jovens, na faixa etária de nossos participantes, munidos de recursos tecnológicos, com acesso à internet, usando espaços de redes sociais para se expor. Vimos, então, que, com esse texto, estaríamos tanto checando nossas hipóteses como também, numa perspectiva de leitura reflexiva, contribuindo para despertar a consciência dos alunos quanto ao uso de sua imagem nas redes sociais.

A discussão foi bastante participativa e, conseqüentemente, produtiva. Sobre as três primeiras perguntas, a resposta que nos deram foi, unanimemente, a de que todos conheciam as atrizes por meio da tevê e que a mais visualizada era

Bruna Marquezine. Uma aluna explicou-nos que, por ter sido “namorada de Neymar”, a atriz foi mais visualizada, é mais famosa; enquanto a outra, Sabrina Sato, era famosa também, mas que “Ela não tem muita fama porque foi só ex-bigbrother”. Alguns alunos concordaram com essa explicação. Achamos interessante observar nessa situação como o contexto social foi resgatado: os alunos consideraram um conhecimento de mundo (namorar um craque tem muito valor) para formular suas ideias.

Sobre os resultados apresentados no texto segundo a empresa pesquisadora Orbiit, os alunos acharam que 250 milhões de visualizações é um número muito alto para uma jovem atriz como a Bruna, isso, segundo um dos alunos, evidencia que ela “faz muito sucesso”. Quanto aos motivos de essas atrizes estarem tão expostas na internet, alguns alegaram, além dos argumentos já mencionados, que elas são “lindas”, “famosas”, “ricas” e “chiques” e, por isso, eram muito “cobiçadas na mídia”.

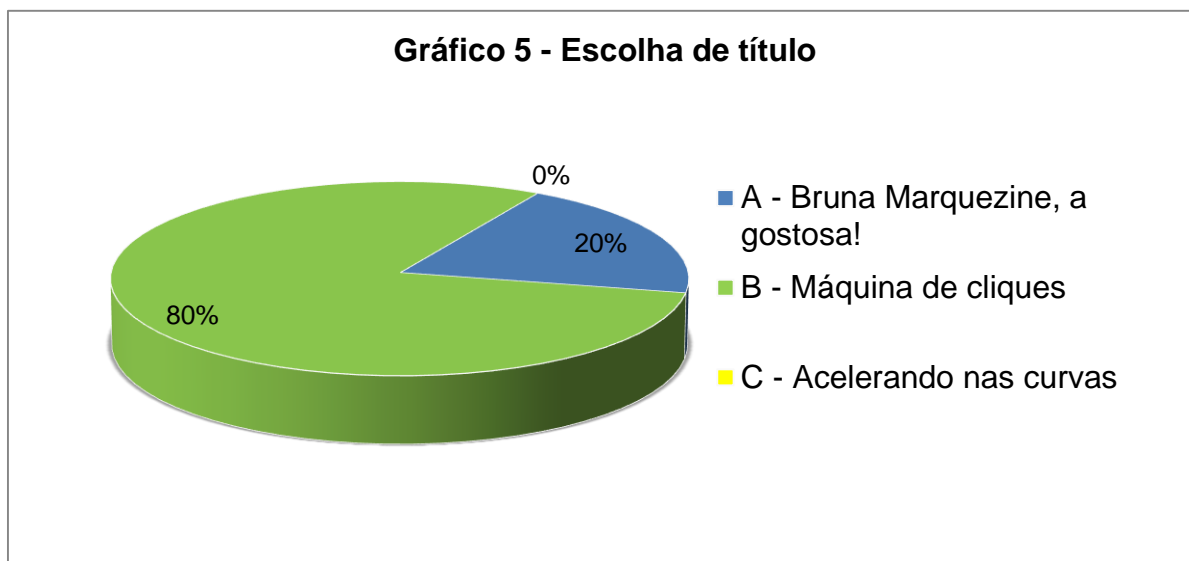
Após essa conversa com a turma, perguntamos-lhes que títulos haviam escolhido, e a maioria disse ter optado pelo segundo título. Vejamos, primeiramente, no Quadro 7, o quantitativo obtido diante das opções:

Quadro 7 – Títulos sugeridos – Atividade 3 – Texto “Máquina de cliques”

CÓDIGO DOS TÍTULOS PROPOSTOS	REFERENTES PREVISTOS
A	<i>Bruna Marquezine, a gostosa!</i>
B	<i>Máquina de cliques</i>
C	<i>Acelerando nas curvas</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Expusemos na lousa as respostas dadas e os resultados foram os que aparecem no Gráfico 5:



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do gráfico, vemos que a maioria (80%) optou pela resposta B, ou seja, o título possível e mais adequado deveria ser “Máquina de cliques”. Pedimos que nos justificassem tal resposta e alguns dos discentes alegaram estar muito clara a resposta, pois, segundo um deles, “as palavras do texto já diziam isso”. Solicitamos que dissessem o que os havia ajudado a optar por tal resposta, e um deles citou as seguintes expressões: “celebridade”, “mídia”, “exposição”, “imagem”, “estrelas”, “televisão”, “novela”, “craque Neymar”, “250 milhões de visualizações”, “big brother”; “com 157,9 milhões de visualizações”, “pageviews” (explicamos que era o número de vezes que uma página é acessada). Outros marcaram praticamente as mesmas pistas, não considerando nenhuma informação além da materialidade do texto.

Para nossa surpresa, uma aluna respondeu: “Tia, mas pelos dados a gente vê que a Bruna Marquezine e a Sabrina Sato estão no topo, não tem como elas não serem uma máquina de cliques.” Muito bem observado pela aluna, o que motivou outro aluno que discordava a se manifestar, pois ele havia marcado a opção A e disse: “Mas quem está na frente é a Bruna Marquezine, por isso que ela é a ‘gostosa’”. Esse momento de debate nos entusiasmou bastante, pois pudemos observar, com isso, que o trabalho dialogado a partir do texto encoraja os sujeitos da discussão a partilhar conhecimentos e a se posicionar sobre o que pensam.

Isso confirma a ideia de que o “texto é uma *atividade interacional*, em que sujeitos sociais, como coenunciadores que são, representam-se e são

representados e, durante a interação, procedem à construção de sentidos.” (KOCH, 2003, p. 87, grifo da autora). Também ilustra o postulado bakhtiniano de que o leitor assume “atitude responsiva” (BAKHTIN, 1992, p. 290), podendo concordar ou não com o autor, adaptar suas respostas às ideias deste e, como no caso exposto, podemos complementar, nessa interação, um leitor pode, também, discordar da ideia de outro leitor.

Na mesma conversa, indagamos os outros alunos (20%) sobre a escolha por esse título A, não sem antes perguntar aos demais o porquê de não o terem escolhido. Notamos, pelos sorrisos, que a turma havia ficado um pouco intimidada com o termo “gostosa”, talvez, por ser considerada uma palavra de cunho sexista, pois, no Brasil, o termo refere-se à mulher dona de um corpo atraente. Um aluno, inclusive, expressou isso ao dizer: “Ela é uma gostosa mesmo”. Isso lembra bem o que Bentes e Rezende (2008) dizem a respeito da noção de contexto postulada por Hanks (2006). Concordamos com a ideia de que o contexto organiza-se verdadeiramente na interação e que, portanto, é um mundo preenchido por “pessoas que produzem identidades sociais, culturais e pessoais, conhecimento, crenças, objetivos e necessidades [...]” (SCHIFFIN, 1994 *apud* BENTES; REZENDE, 2008, p. 35).

Sem ouvir resposta contrária à opção A, seguimos, então, perguntando o porquê de terem marcado essa opção. O aluno que havia comentado sobre o fato de Bruna ser “gostosa mesmo” defendeu a sua ideia dizendo o texto dava muito enfoque para Bruna Marquezine: “Até porque ela que é a dona da situação, ela é que está no topo. Olha aqui, ela teve só (ironizando) 250 milhões de visualizações!”

Quanto à terceira opção, ninguém escolheu o título *Acelerando nas curvas* e notamos uma maior dificuldade por parte dos alunos em chegar a interpretar algum referente relacionado com esse título, o qual criamos com a intenção de provocar nos participantes um esforço maior, despistando-os um pouco da interpretação do sentido dos outros dois títulos.

Usamos a expressão “as curvas” em referência à beleza física de ambas as atrizes, que, como é sabido, têm corpo escultural, com curvas bem definidas segundo o padrão de beleza estabelecido pela mídia, e o termo “acelerando” em referência ao “ibope” das ditas celebridades (assim consideradas pela imprensa), que aumenta, podendo justificar-se também por serem donas de uma beleza física (mesmo que distinta) muito cobiçada pelo público brasileiro.

Achamos que essa nossa intenção não ia obter êxito, por não estar explícita no texto, então tentamos fazer-lhes buscar enxergar alguma relação com o referente por nós estabelecido, instigando-os com as seguintes perguntas: a) “O que Bruna Marquezine e Sabrina Sato, além da fama e do dinheiro, têm em comum?”; b) “Por que mulheres como elas se destacam tanto na mídia?”; c) “Em que o termo curvas se relaciona a elas?”

Mais uma vez nos surpreendemos com a resposta de uma aluna, que disse: “Só se for as curvas do corpo delas, tia.” A partir dessa resposta, pudemos conduzir a interpretação e suscitar nos demais essa ou outras relações com o título. Outro aluno colocou: “Estão ficando famosas porque mostram muito o corpo bonito”. Nosso intuito com o título C foi o de despistar do sentido literal e, mesmo assim, a interpretação que os participantes fizeram desse título foi surpreendente, pois, de fato, alcançaram o sentido que imaginamos.

O resultado dessa atividade fez-nos lembrar do que Costa (2000) diz sobre contexto, que se trata do conjunto de informações partilhadas entre escritor e leitor que permite a construção de um “modelo particular de discurso” (COSTA, 2000). Vimos que, no caso da leitura do texto, esse conjunto de conhecimentos compartilhados esteve presente e ajudou bastante a compreender melhor o texto e a constatar que todos os títulos seriam possíveis, tendo em vista as relações que fizeram com informações advindas do texto e do conhecimento de mundo partilhado.

Por fim, vimos que o entendimento dos referentes construídos por nós a partir dos títulos A e C foram alcançados e que o título C, embora metafórico (e, portanto, requerendo uma leitura mais complexa), foi muito bem interpretado e justificado. O debate rendeu, assim, muitas informações pertinentes ao que pretendíamos constatar.

Para ilustrar a reconstrução dos referentes a partir de cada título e as formas referenciais usadas pelos alunos para justificar suas respostas, expomos, de forma resumida, no Quadro 8 o que eles consideraram:

Quadro 8 – Referentes construídos – Texto “Máquina de cliques”

REFERÊNCIAS	EXPRESSÕES REFERENCIAIS	INFERÊNCIAS
A – Bruna lidera a pesquisa	-“Bruna Marquezine”, “imagem”, “Neymar”, “250 milhões de visualizações”,	- “Ela é <u>gostosa</u> mesmo” – Termo empregado no sentido popular, de ter corpo atraente, desejado; -“Bruna é <u>gostosa</u> por estar na frente”. Termo empregado no sentido de liderar ou dominar a situação.
B – Atrizes são muito fotografadas e visualizadas na Internet (“estão no topo”)	- “celebridade”, “mídia”, “exposição”, “imagem”, “estrelas”, “televisão”, “novela”, “craque Neymar”, “250 milhões de visualizações”, “big-brother”, “com 157,9 milhões de visualizações”, “exposição”, “visualizações”, “pageviews”.	- “São lindas”, “famosas”, “ricas” e “chiques”. - “Ficou mais famosa por ter namorado o jogador Neymar”. - Sabrina Sato é menos famosa “porque foi só ex-bigbrother”.
C – A imagem das atrizes focada em sua beleza corporal aumenta os acessos	- nada foi tirado do texto	- “(donas de corpos esculpturais, ideia insinuada pelo termo “curvas”).

Fonte: Elaborado pela autora.

As informações explícitas no texto e marcadas pelas expressões referencias, como mostra o Quadro 8, foram importantes para compor as relações com os títulos, principalmente com o título original, pelo qual a maioria optou, mas o trabalho de ressignificar as expressões para criar relações do texto com o título e vice-versa foi, a nosso ver, muito mais importante.

Vale ressaltar que não foi tão fácil para nós conduzir essas relações; contamos com nosso esforço para fazer um trabalho constante de perguntas estimuladoras. Isso foi fundamental para que os leitores argumentassem e criassem “trilhas” que confirmassem os referentes construídos, não se embasando apenas em expressões referenciais, como pudemos observar, mas acrescentando informações fornecidas pelo contexto que nos ajudaram a montar o “quebra-cabeça dos sentidos”, como designam Cavalcante, Custódio-Filho e Brito (2014). Podem ter sido usadas até mesmo as mesmas expressões referenciais, mas as representações, as

intenções, foram diferentes, ganharam novas nuances, sofreram modificações durante o processo.

Isso bem comprova a pertinência de se recorrer à Teoria da Complexidade para se conceituar os fenômenos de uso da linguagem. Achamos válido ressaltar aqui as reflexões de Franco (2011), já mencionadas de forma breve neste trabalho, acerca dessa conceituação. Citando Larsen-Freeman (2010), o autor afirma que

[...] ensinar uma língua não envolve a transmissão de um sistema fechado de conhecimento. Os aprendizes não estão engajados em apenas aprender estruturas definidas; em vez disso, eles estão interessados em aprender a adaptar seu comportamento em meio a um contexto mais complexo. A aprendizagem não é um processo linear, aditivo, mas iterativo. A aprendizagem não é a aquisição de formas linguísticas, mas a constante adaptação de seus recursos linguísticos a serviço de formação de sentido em resposta aos propiciamentos que emergem na situação comunicativa que, por sua vez, é afetada pela adaptabilidade dos aprendizes (FRANCO, 2011, p. 40).

Portanto, conforme os resultados dessa atividade, podemos afirmar que a construção referencial, conforme estudos da referenciação, de fato se dá em um processo dinâmico de relações, as quais se mantêm tanto pelo conteúdo conceitual das expressões referenciais como pelos fatores contextuais. Isso nos ajuda a evidenciar o título como um elemento para o qual essas relações convergem.

4.1.5 Atividade 4 - Criando título para o texto de outro autor

Na Atividade 4, apresentamos um texto sem título³⁰ para que os alunos o intitulassem. A atividade é semelhante à anterior, porém, agora, o aluno estava livre para criar um título seu para o texto de outro. Assim, procuramos conduzi-la de forma semelhante à que adotamos para a Atividade 2, ou seja, o aluno teria de ler, primeiro, o texto sozinho, e nós o deixaríamos à vontade para escolher um título.

Nosso intuito com essa atividade foi fazer com que os participantes criassem um título norteando-se por expressões referenciais e/ou por outras informações de seu universo sociocultural, o que achassem necessário para conduzi-los a um referente conforme sua intenção e, claro, sem se distanciar do tópico central do texto. Assim também como na atividade anterior, não tivemos

³⁰ O título original é “*Basquete à meia noite*”.

nenhuma pretensão de que o aluno “acertasse” uma resposta, ou seja, que fizesse um título idêntico ou próximo ao do autor, mas, sim, que mantivesse uma coerência com o que havia lido.

Vejamos a seguir o texto trabalhado:

Texto 5

Os americanos decidiram usar a bola na guerra contra a violência juvenil. Batizada de “Basquete à Meia-Noite”, a experiência é uma das responsáveis por inesperada informação transmitida pelo Ministério da Justiça. Pela primeira vez, em 10 anos, a criminalidade juvenil interrompeu sua veloz curva ascendente e caiu 5%. Os especialistas atribuem parte da explicação da queda a uma série de projetos educacionais lançados nos bairros contaminados pela violência. Entre eles, o basquete noturno. O basquete é apenas uma isca. Para atrair as gangues, são feitos campeonatos pela madrugada, acompanhados por animadas torcidas – justamente o horário em que eles costumam se esmurrar, esfaquear ou disparar tiros. Mas, para participar do campeonato, o jogador deve se submeter a programas de treinamento profissional e aprender com psicólogos como resolver conflitos civilizadamente.

Por ter algumas das melhores faculdades do mundo e, ao mesmo tempo, ser cenário de guerras de gangues, Nova York virou um laboratório educacional contra a violência. Eles apostam na idéia de que a violência é um comportamento que se aprende; logo, cabe aos educadores inverter esse aprendizado por meio de artes, esportes, salas de aula ou treinamento profissional.

(Fonte: DIMENSTEIN, Gilberto. Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã. 9. ed. São Paulo: Ática, 2002).

Como podemos observar, o texto divulga um projeto, desenvolvido em Nova York, que tem como objetivo retirar os jovens da criminalidade juvenil através do basquete. Escolhemos tal texto porque resgata um pouco da realidade em que os alunos da escola pública onde desenvolvemos nossa pesquisa vivem, o da violência, e porque, ao mesmo tempo, poderia despertar neles o sentimento de cidadania já que demonstra atitudes cidadãos de vários sujeitos engajados em projetos sociais cujo objetivo é reverter o quadro de marginalização de Nova York.

Fizemos, primeiro, uma leitura individual e, depois, uma leitura participativa. Na tentativa de construir um sentido para o texto, todos foram unânimes em responder: “O esporte acaba com a violência”. Indagamos sobre o que havia chamado a atenção deles no texto; o que achavam do contexto de violência dos EUA em comparação com o do Brasil; perguntamos a respeito do que haviam achado do projeto “Basquete à Meia-Noite”, citado no texto. Questionamos, ainda, por que projetos sociais são importantes; qual a contribuição deles para a sociedade; se o trabalho de redução dos problemas sociais, como a violência, só compete a governos, dentre outras questões pertinentes à compreensão do texto.

Buscamos com essas perguntas estimular os participantes para que ocorresse a interação, no sentido de forçá-los a perceber as questões que norteiam o texto lido, a expor suas opiniões, e, assim, dar-lhes maiores condições de perceberem pistas que os levariam a produzir os títulos.

Um aluno colocou que essa ação desenvolvida pelos americanos é “muito boa”, porque “tá tirando muitos jovens da rua”. Outro disse que tal ação social (os projetos educacionais) “não é muito vista no Brasil”. Já outro chamou atenção para o número “5%”, apontado no texto, e disse que isso comprova a redução da criminalidade em Nova York.

Ao concluir a discussão sobre o texto, que não consideramos tão produtiva quanto a que se desenvolveu na atividade anterior³¹, pedimos que realizassem a atividade, criando um título e considerando não apenas as palavras do texto, mas as afirmações refletidas e expostas por eles em torno do tema.

Demos um tempo e vimos que eles não apresentaram tantas dificuldades na realização da tarefa, pelo contrário, realizaram-na de forma mais rápida que as atividades anteriores e, como podemos verificar logo abaixo, criaram os seguintes títulos:

³¹ Os alunos estavam menos participativos, talvez, por a atividade desenvolvida ter tido, dessa vez, um esforço mais individual que coletivo, ao contrário do que vínhamos promovendo nas atividades anteriores.

Quadro 9 – Títulos produzidos – Atividade 4 – Texto “Basquete à meia noite”

CÓDIGO DO ALUNO	TÍTULOS
A1	<i>Sem violência, mais esportes</i>
A2	<i>A solução para os jovens</i>
A3	<i>A solução da violência</i>
A4	<i>Nova York pela meia-noite</i>
A5	<i>A cura contra a violência</i>
A6	<i>Saindo da linha</i>
A7	<i>Esporte e educação, uma grande união!</i>
A8	<i>Basquete contra a violência</i>
A9	<i>Americanos salvando vidas</i>
A10	<i>Um futuro melhor</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a produção dos alunos, solicitamos-lhes que nos dissessem o título que haviam criado e explicassem o porquê dessa criação, sugerindo pistas do texto. Anotamos todos os títulos na lousa a fim de que todos os visualizassem melhor, mas deixamos as explicações livres para quem quisesse responder. Seguem abaixo as respostas apresentadas ao lado do código do aluno:

- (A1) *Escolhi o título ‘Sem violência, mais esportes’ porque segui as palavras ‘Violência’, ‘gangues’, ‘criminalidade juvenil’, ‘basquete’. O basquete está acabando com a violência.*
- (A2) *Achei legal o projeto de Nova York, porque estão querendo acabar com a violência através da educação.*
- (A6) *O motivo foi porque o basquete tá tirando os jovens da linha da violência. E eu escolhi as palavras ‘violência’, ‘interrompeu’, ‘caiu 5%’, ‘esfaquear’, ‘tiros’.*
- (A9) *O que me chamou atenção foi o uso da bola na guerra contra a violência, que o basquete que é uma isca. E o texto diz que Nova York virou um laboratório educacional contra a violência. Os americanos estão salvando vidas de verdade, e o Brasil precisa fazer isso.*
- (A10) *Fiz meu título com base nos jovens de hoje que estão praticando crimes e que precisam de um lugar para saírem do mundo da violência e praticar esporte, que é muito estimulante para isso.*

A nosso ver, os títulos estavam bem mais elaborados, mais criativos e em conformidade com o tópico central: o combate à violência juvenil na cidade de Nova Iorque por meio do basquete. Isso nos remete ao que Pinheiro (2012) observa sobre

o referente identificado em um título. Para o autor, esse referente pode ser definido pelo próprio participante de uma interação verbal como o tópico, ou seja, como o assunto sobre o qual o texto/ discurso se reporta.

Embora o referente tenha sido o “mesmo”³², ou seja, notamos que cada título apresenta indicação de subjetividade, ou seja, cada enunciador atentou-se para o fator mais relevante para si. Outro ponto interessante que nos chamou atenção foi a forma de apresentação pela qual os títulos foram apresentados, seguindo uma estrutura de frases completas, o que denotou para nós uma maior preocupação dos alunos em informar mais, e melhor, o leitor através do título. Acreditamos que isso tenha sido influenciado pelas nossas leituras e discussões durante as discussões leitura dos textos.

Quando perguntados sobre as pistas que seguiram para sustentar o referente construído, os alunos citaram expressões referenciais como “Violência”, “gangues”, “esfaquear”, “tiros”, “criminalidade juvenil”, que remetem à violência (o problema), e “basquete”; “bola”, que assinalam a solução do problema. Vale ressaltar que, dentre essas expressões, o termo “bola” ganhou um sentido diferente do literal, não se trata mais de um simples objeto, ele é a “salvação” da violência juvenil. Isso é confirmado em A10, quando diz “o uso da bola na guerra contra a violência”. Podemos verificar aqui um caso de recategorização, em que uma mesma expressão que foi explicitada no texto ganha um sentido novo, motivada pela forma como foi construída pelo interlocutor, e fabrica um novo objeto de discurso.

Com essas pistas e com seus conhecimentos de mundo, os alunos foram fizeram outras relações, como destacar o fato de Nova York, cidade citada no texto, ter se tornado exemplo para outros países, como o Brasil, por estar diminuindo os índices de violência através de projetos esportivos. Podemos constatar isso na fala do A9, “Os americanos estão salvando vidas de verdade, e o Brasil precisa fazer isso”, e na do A10, “jovens de hoje que estão praticando crimes e que precisam de um lugar para saírem do mundo da violência”.

Essas formas referenciais remetem ao pensamento de Mondada e Dubois (2003) de que toda construção referencial realiza-se em um trabalho de constante transformação. Esse mesmo pensamento é defendido por Cavalcante (2011)

³² Quando falamos que o referente é o mesmo, sentimos a necessidade de aspear o termo, considerando que os referentes ou objetos de discurso são instáveis e que, por isso, cada nova forma de dizer, cada nova menção a uma determinada entidade a recategoriza, transforma-a, de certo modo, em uma nova entidade. As aspas marcam, portanto, esse nosso ponto de vista.

quando, dentre várias considerações sobre os processos referenciais, afirma: “Dizer algo e nomear os referentes envolve, assim, um contínuo processo de desestabilização do que poderia parecer comum ou inquestionável para qualquer pessoa.” (CAVALCANTE, 2011, p. 30).

Ao concluirmos essa atividade, a última de nossos encontros, avisamos aos discentes que, no encontro seguinte, iríamos devolver os textos que eles nos haviam entregue em um dos encontros iniciais, a fim de que eles os reescrevessem modificando o título; informamos ainda que realizaríamos a entrevista com aqueles que se sentissem à vontade para participar dela.

Finalizadas as oficinas, notamos que todas as atividades, por mais simples ou problemáticas que tivessem sido, contribuíram bastante para fazer os alunos entenderem que ler um texto não corresponde a uma simples atividade de decodificação, de onde eles têm que “retirar” (copiar) respostas, atividades que a escola ainda costuma fazer, mas, sim, que, ao contrário, trata-se de uma atividade interacional, a qual, de acordo com Marcuschi (2008), está em constante construção, atendendo aos objetivos do escritor e também do leitor, em determinado contexto.

Além disso, outra observação importante em torno dos resultados apresentados, e que diz respeito mais diretamente aos objetivos específicos da pesquisa, é que, diante da construção de sentidos através da leitura participativa, a relação título-texto parece ter ficado mais clara para os alunos, pois tentamos mostrar-lhes que, para se construir um título, seja com que intenção for, é preciso empregar estratégias, explicitadas ou não por expressões referenciais, que façam com que esse componente textual tenha coerência.

No próximo subtópico, com o intuito de conferir se, de fato, houve, por parte dos participantes, uma compreensão de nossos objetivos no percurso das oficinas, mostramos os resultados obtidos nas entrevistas, realizadas com sete alunos, após uma atividade de [re]adequação dos títulos produzidos nos primeiros encontros.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Conforme vimos nas subseções anteriores deste capítulo, a interpretação dos referentes construídos a partir dos títulos ocorreu, em sua maioria, por influência dos elementos marcados no cotexto, ou seja, das expressões referenciais que

retomavam alguma informação relacionada ao título. Vimos, também, que, ao se construírem esses referentes, houve um envolvimento dos alunos no processo de interação durante as leituras realizadas, com contribuições advindas de seu conhecimento sociocultural, fazendo-nos constatar que a atividade designativa é sempre uma ação conjunta (MONDADA; DUBOIS, 2003; CAVALCANTE, 2011; COSTA, 2007b) e que o texto não se constitui apenas da materialidade, uma vez que é um evento que requer uma série de atividades interpretativas dos coenunciadores.

Agora, nesta seção, preocupamo-nos em relatar o processo de reescrita textual, detendo-nos na reformulação dos títulos, com a intenção de captar a reação dos alunos frente a essa atividade, diante de nossos questionamentos e de nossas intervenções. Acreditamos que, desse modo, o entendimento das estratégias utilizadas por eles para [re]intitular seus textos nos subsidiaria na constatação de que: 1) os títulos foram mais condizentes com suas intenções; 2) as formas referenciais empregadas na [re]produção de seus títulos foram influenciadas por informações oriundas tanto do cotexto como do contexto; 3) o processo empregado nas atividades de leitura auxiliou-os a mudar a concepção de título inicialmente adotada.

Para verificarmos essas questões, contamos com a participação de sete alunos que reescreveram seus textos e títulos³³. Esse número menor de participantes, em relação ao número dos que vinham comparecendo às oficinas, deveu-se à ausência de alguns que, por já estarem finalizando o ano letivo e terem garantida a aprovação nas disciplinas, não tiveram mais interesse em participar da pesquisa.

Seguem, no próximo tópico, os passos que adotamos na construção do diálogo com os alunos.

4.2.1 Intitulação dos textos

Para um melhor entendimento do fenômeno que pretendíamos investigar, vimos a interação com o próprio aluno no momento da sua reescrita do texto como uma forma de melhor apreender a intenção dele frente à modificação do título. Para

³³ Os textos encontram-se em anexo.

isso, gravamos a conversa que tivemos com os alunos, com exceção de dois deles que não quiseram ser gravados.

Sobre as perguntas, vale lembrar que algumas delas, durante a interação, surgiram no decorrer da conversa. Lembramos, ainda, que, como nosso foco não era o processo nem a organização conversacional, a transcrição das falas da entrevista ocorreu de modo livre³⁴.

Os entrevistados foram questionados acerca dos seguintes aspectos: 1) o motivo da escolha pelo novo título; 2) o uso de formas referenciais guiadas pela materialidade do texto e/ou pelo contexto para justificar essa reformulação do título; 3) a definição de título após o contato com as atividades de leitura aplicadas nas oficinas.

No último encontro das nossas oficinas, como previsto, realizamos a entrevista. Antes disso, reunimos o grupo de sete alunos em uma sala de aula e entregamos-lhes seus respectivos textos, os quais haviam produzido em outro momento a fim de que o relessem e modificassem o título. Em seguida, esclarecemos como conduzimos esses momentos: o da reformulação dos títulos e os depoimentos com base nas entrevistas.

Pedimos aos participantes que, ao fazerem a leitura de seus textos, fossem se lembrando do que tínhamos discutido nas oficinas; que verificassem, dentre outras questões, o título, o que eles achavam do nome que haviam dado ao texto, se esse nome despertaria realmente interesse no leitor. Todos acharam melhor modificar o título; um aluno, inclusive, chegou a criticar seu próprio título.

Aproveitamos esse momento para adverti-los de que não se detivessem apenas no tema nem só na palavra mais corrente do texto, mas, sim, que seguissem outras “trilhas”: expressões de retomada no cotexto ou outras informações conduzidas para o alcance de suas intenções comunicativas.

Nossa finalidade com essa atividade, que consideramos como principal³⁵, foi perceber que referentes os participantes haviam escolhido para compor o título e em que elementos cotextuais e/ou contextuais tinham se baseado para essa escolha: se apenas nas expressões retomadas no contexto (GODOI, 2011) ou se

³⁴ A transcrição das entrevistas pode ser conferida no anexo.

³⁵ É com essa atividade que confirmamos os critérios usados pelos alunos para a intitulação de seus textos e que verificamos a mudança ou não da concepção de título.

também suas intenções construídas pelo seu conhecimento sociocultural (CORACINI, 1998).

Antes de passarmos para a exposição da análise de cada texto, apresentamos, logo abaixo, o Quadro 10 em que demonstramos os títulos feitos e refeitos conforme cada texto do aluno indicado³⁶.

Quadro10 – Títulos Reformulados

TEXTO DO ALUNO	TÍTULO ANTERIOR	TÍTULO POSTERIOR
TA1	<i>O bullyng</i>	<i>Diga não ao bullyng</i>
TA2	<i>O ser humano sem ética</i>	<i>Ética: longe ou perto do ser humano?</i>
TA3	<i>Drogas</i>	<i>Os prejuízos das drogas ao ser humano</i>
TA4	<i>Brincadeira de criança</i>	<i>O tempo passa depressa</i>
TA5	<i>A poluição do planeta</i>	<i>Poluição: não adianta falar e sim fazer</i>
TA6	<i>Higiene sobre o corpo</i>	<i>Preste atenção na sua saúde!</i>
TA10	<i>Preserve a água!</i>	<i>Feche a mão para o desperdício.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.1.1 Análise do TA1

O autor do TA1, como podemos perceber no texto a seguir, modificou seu título de *Bullyng* para *Diga não ao “bullyng”*, demonstrando, assim, maior cuidado em informar mais o leitor, entendendo, ao que parece, que, anteriormente, apenas com uma palavra o título informava pouco, apontando apenas para o assunto e levando o leitor a um nível de abstração alto. Vejamos o texto:

Quadro 11 – Texto do Aluno 1

Título 1: <i>Bullyng</i>	Título 2: <i>Diga não ao “bullyng”</i>
<p>O <i>bullyng</i> é um problema mundial que ocorre em praticamente qualquer contexto, no qual as pessoas interagem, tais como escolas, faculdades e, até mesmo, em locais de trabalho e entre vizinhos. O local onde mais acontece o <i>bullyng</i> é nas escolas, mesmo que elas não admitem esse tipo de comportamento, o <i>bulling</i> acaba acontecendo.</p> <p>A situação em que mais acontece o <i>bullyng</i> é onde não há supervisão de um adulto. O <i>bullyng</i>, na maioria das vezes, são ameaças, então muitas pessoas sofrem com isso, em silêncio. Isso é mais comum entre as crianças ou adolescentes que podem ter sérios problemas como depressões. E o que afeta mais são os apelidos porque ferem os sentimentos da pessoa que está sendo agredida.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

³⁶ Importante destacar que as falas dos alunos foram identificadas por A1, A2, A3...

No texto do Aluno 1, podemos observar que houve uma melhora significativa na qualidade do título. Algo interessante que podemos verificar é a preocupação que o aluno teve em advertir o leitor. Ao trocar o sintagma definido pela frase imperativa, demonstra querer mobilizá-lo a ser contra a prática do *bullying*, um assunto que, segundo afirma no corpo do texto, é tão corriqueiro nas escolas ultimamente. Acreditamos que essa preocupação tenha resultado em um título mais convincente, intencionalmente claro, que continuou preservando o tema tratado no texto, mas, que, agora, evidencia um caráter mais persuasivo. O uso do verbo “Diga” (no imperativo) marca bem isso.

Para checar, primeiramente, o motivo de o aluno ter reformulado o título de seu texto, questionamos-lhe sobre o porquê da escolha, e o A1 respondeu:

- (A1) *Eu percebi que o meu outro título “O bullying” não comunicava muito, daí coloquei esse outro: “Diga não ao bullying”, influencia mais as pessoas a lerem meu texto.*

Ao explicitar a finalidade de recriação do título, notamos, pela sua resposta, que o redator não tinha ficado contente com o título anterior por não comunicar muito, agora teve maior preocupação em tentar torná-lo mais claro, apesar de simples. Achamos curiosa essa preocupação em criar expectativa do leitor a partir do título, em influir mais o leitor.

Atentamos para os aspectos referenciais da correlação do título do A1 com o que foi expresso no texto, a fim de sabermos se a interatividade do título correspondeu ao que está dito no texto. Ao recorrer ao texto, notamos que o título expressa como referente uma invocação do locutor ao locutário no sentido de que este não aceite a prática do “*bullying*”, como se dissesse que o leitor precisa fazer algo para acabar com aquela prática, por considerá-la algo muito ruim, que traz muitos resultados negativos.

Podemos interpretar esse referente em vista do uso de algumas expressões referenciais que marcam as causas (ocorre nas escolas, elas não admitem, não há supervisão do adulto) e os efeitos negativos da prática do “*bullying*” (“sérios problemas”, “depressões”, “ameaças”, sofre em silêncio, etc), confirmando a real necessidade de o leitor mobilizar-se para que mal não se alargue.

Sabemos que o processo de referenciação não depende, de forma objetiva e imutável, apenas das palavras fixas do texto, pensando nisso, recorreremos

ao autor do texto a fim de ouvirmos sobre o que havia considerado para manter a ancoragem entre título e texto, além das expressões ditas no texto. Ele disse:

- (A1) *Não levei em consideração as palavras do texto, só quis convencer o leitor a partir do título.
[...] Teve só uma palavra que considerei que foi o “bullyng”.*

Embora o entrevistado tenha afirmado que as palavras do texto não o influenciaram na reconstrução do seu título, que apenas do termo “*bullyng*” cumpriu esse papel, não há como negar que elas o ajudaram, sim, a [re]construir o referencial marcante no título, que aponta para o tema central, mas o fator externo, a necessidade que o autor viu em tornar a mensagem do título mais influenciadora ao leitor, também, foi primordial para manter a coerência título-texto. Podemos dizer que o autor do texto viu sua escolha apenas do ponto de vista da cognição, não chegando a olhá-la da perspectiva da metacognição, o que significa que ele utiliza um “saber como”, não um “saber sobre”.

4.2.1.2 Análise do TA2

Outro título que também nos chamou atenção pelo seu teor persuasivo foi o do A2, *Ética: longe ou perto do ser humano?*, uma versão melhorada do título anterior *O ser humano sem ética*, que reconhecemos, também, ser um bom título. Antes de fazermos as devidas considerações sobre esse título reformulado, vejamos o texto:

Quadro 12 – Texto do Aluno 2

Título 1: <i>O ser humano sem ética</i>	Título 2: <i>Ética: longe ou perto do ser humano?</i>
<p>Existe uma palavra que, nos nossos dias, nos ajudaria muito na atual sociedade, se chama ética. Essa palavra deriva do grego <i>ethos</i>, que significa caráter, modo de ser de uma pessoa. A ética serve para que haja equilíbrio. Mas parece que, nesses últimos anos, o ser humano não está dando o devido valor à ética e não a utiliza tanto. O ser humano está quase a ponto de se tornar um <i>homo sapiens</i>, sendo antiético: jogando lixo na rua, atravessando de carro no sinal vermelho, não usando o cinto de segurança, entre muitos outros exemplos.</p> <p>Muitos de nós achamos que podemos conviver sem ética, outros nem sabem o que é ética! Aonde nós jovens, adultos, crianças, anciãos, anciãs chegaremos desse jeito? Estamos evoluindo em tecnologia, mas estamos praticamente “na pré- história” sendo antiéticos. Perdoe-me o que vou dizer agora: onde está a inteligência do ser humano? Escondida atrás de várias tecnologias? Podemos fazer a diferença na sociedade, começando a fazer a diferença em nós mesmos, na nossa casa e na nossa família.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme podemos ver, a forma de introdução do novo título é bem mais enfática que a anterior, apesar de que, em ambos, a criticidade se faz presente quanto à postura antiética do ser humano. Em ambos os casos, a temática se mantém, a ética, mas o referente muda, por exemplo: em *O ser humano sem ética*, a crítica generalizada contra todo ser humano que não tem ética, e, em *Ética: longe ou perto do ser humano?*, a pergunta leva o leitor a fazer uma escolha entre o “longe” e o “perto”, um convite a um posicionamento.

Ao ser interrogado sobre a sua escolha pela nova versão do título de seu texto, o aluno respondeu:

(A2) *Bom, porque eu penso assim... que, nos dias de hoje, principalmente nessa atual geração, a ética...hum...muitas vezes tem sido desvalorizada e, aí, em meu texto, eu pensei bem, lendo ele, que é como se ele tivesse abrangendo tipo o assunto.*

Pelo que conversamos com o aluno, embora ele não tenha sido claro em sua fala, pareceu apreciar a postura ética, algo muito valioso, mas que, segundo seu ponto de vista, não é muito presente nas pessoas, no dia a dia. Acreditamos que esse posicionamento tenha influenciado a pensar em um título mais condizente com essa sua inquietação, transferindo agora ao leitor um posicionamento, ao mesmo tempo em que lhe faz um convite à leitura, incita-o a refletir sobre a questão de ser ou não ser ético.

Passemos, a seguir, para os aspectos referenciais da correspondência entre título e texto. Ao ser questionado sobre as trilhas seguidas por ele no texto, o aluno disse:

(A2) *Então, eu levei em consideração o ser humano está sendo antiético, mas...será...que...ainda tem como mudar? Ainda tem solução para transformar a humanidade, pelo menos um pouco mais ética. Levei em consideração isso.*

Quanto às expressões linguísticas apontadas pelo entrevistado, disse ter seguido algumas palavras do texto, como “jogando lixo na rua”; “atravessando de carro no sinal vermelho”, “não usando o cinto de segurança”. Ele também chamou atenção para a passagem do texto que diz “Muitos nós achamos que podemos conviver sem ética, outros nem sabem o que é ética!”, afirmando que essa foi a principal informação que considerou importante para reformular o título de seu texto.

Sendo assim, essa informação nos fez entender que a intenção do autor foi, na verdade, ajustar o título a uma passagem do texto, uma proposição que antes não tinha sido relevante, mas que, agora, passou a ser e tornou-se tópico. Não se trata de um resumo global do texto, mas de uma espécie de ajuste ao tema, que agora gerou, com o novo título, um novo referente, o qual nos fez entender que: “longe” está o indivíduo que não sabe o que é ética, e “perto”, o ser humano que vê posturas antiéticas e que consegue conviver com ela.

Então, constatamos que o A2, para refazer seu título, fez uso tanto de informações pertinentes a passagens do texto, com destaque para uma proposição específica, como de uma intenção considerada pelo contexto, que é a de alertar e, ao mesmo tempo, questionar o leitor sobre a conduta ética das pessoas.

4.2.1.3 Análise dos TA3 e TA5

Ao entrarmos em contato com os títulos do TA3 e TA5, vimos a semelhança quanto ao teor argumentativo e, por apresentar essa característica em comum, decidimos apresentar em um mesmo tópico ambos os títulos. Comparando o antes e o depois, vimos que ambos eram mais resumidos e informavam pouco o leitor, agora ficaram mais informativos, demonstrando a real intenção de seus respectivos autores.

Vejamos a seguir, o TA3 e TA5 e seus respectivos títulos após reformulação:

Quadro 13 – Texto do Aluno 3

Título 1: <i>Drogas</i>	Título 2: <i>Os prejuízos das drogas ao ser humano</i>
<p>As drogas são ruins para o nosso organismo, as drogas também afetam o nosso cérebro modificando as pessoas de sentir, pensar ou até agir. Elas são chamadas de psicoativas ou psicotrópicas e também algumas delas trazem melhoria para a nossa saúde como o medicamento, mas outras que podem prejudicá-la, é o caso das substâncias tóxicas.</p> <p>As drogas são substâncias que, quando absorvidas pelo organismo, afetam o funcionamento da pessoa, elas podem agir de três maneiras, como diminuir a sua atividade deixando a pessoa mais desligada, aumentar a sua atividade deixando a pessoa ligada e alterar o funcionamento cerebral provocando delírios e alucinações são chamadas (perturbadoras).</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 14 – Texto do Aluno 5

Título 1: <i>A poluição do planeta...</i>	Título 2: <i>Poluição: não adianta falar e sim fazer</i>
<p>A poluição no planeta Terra é uma das coisas mais perigosas que existem no país. As pessoas que jogam lixo nos rios, nas encostas de muros, nos poços e esgotos. Isso nos causa males à nossa saúde, pois, com o lixo, aumenta o número de bactérias, fazendo com que as pessoas contraíam doenças como a dengue.</p> <p>Eu vejo muitas pessoas só falando, mas algumas delas jogam lixo nas ruas, nos mares, etc. Elas devem parar com isso e, caso não parem, devem ser punidas com multas.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos dois casos acima, podemos observar que os títulos atuais, em comparação com os anteriores, estão bem mais informativos. Parece-nos ter havido uma preocupação maior por parte dos autores em abordar o tópico central, mas, agora, priorizando um posicionamento acerca do assunto: o título do TA3 trata do tópico “drogas”, mas, na nova versão, faz questão de afirmar que elas trazem prejuízos; enquanto o do TA5 aponta para o tema “poluição”, porém, agora, se coloca contra a inércia no combate à poluição (as pessoas só falam, mas não fazem nada).

Esse direcionamento dado pelos autores nos pareceu muito interessante, pois significa dizer que eles compreenderam que um título pode, sim, manter-se direcionado ao foco temático, ou seja, ao tópico discursivo (ou macroestrutura semântica), mas também pode (e deve) indiciar suas intenções, ideia que defendemos nesta dissertação.

Ao tentarmos verificar quais as razões apontadas pelos autores para renomeação de seus textos, obtivemos as seguintes respostas:

- (A3) *Perto da minha casa tem muitas pessoas que usam drogas. Como eu entrei no jornal, né, e não tinha nada pra fazer, aí eu peguei e resolvi escrever sobre as drogas.*
- (A5) *Que as pessoas jogam lixo no muro.*

As respostas, como podemos ver, apesar de não terem sido tão focalizadas na pergunta, foram muito curiosas, pois permitiram-nos notar a presença do cotidiano na construção do título, ou seja, isso só comprova o que defendemos aqui: o processo referencial não resultada apenas do material textual linguístico;

existe uma interação com o mundo sociocognitivo do autor, o qual acaba tendo uma ampla participação na construção de referentes.

Embora já tenhamos comprovado, pelo depoimento acima, que o processo referencial empregado na reformulação dos títulos tenha tido influência das suas experiências de mundo, apresentamos, logo abaixo, o que os dois entrevistados consideraram relevante para readaptar os títulos:

- (A3) *Botei (referindo-se ao título) porque essas três maneiras, né, pode prejudicar, mas tem as melhorais...como tem dizendo aqui oh (aponta para o texto). Aí, botei...é...*
- (A5) *Que as pessoas só falam...
Mas não fazem a parte delas.*

A aluna, autora do TA3, não falou, mas apontou para o texto com o lápis mostrando-nos alguns dos prejuízos que considerou relevante para chamar atenção do problema das drogas no título, tais como: “afetam o nosso cérebro”, “modificando as pessoas de sentir, pensar ou até agir”; “podem agir de três maneiras” (referindo-se a fato de as drogas causarem desligamento, alteração do funcionamento cerebral e alucinações). Já o criador do TA5 não se esforçou muito para demonstrar essas marcas textuais, no entanto considerou algumas, como “lixo”, “doenças”, “falta de consciência” (esta expressão não aparece no corpo do texto).

É importante destacar que tomamos esses elementos oriundos da materialidade textual, que consideramos como pistas linguísticas (LIMA; FELTES, 2013), sem exigir rigor por parte dos entrevistados na exposição delas. Na verdade, interessou-nos analisar, de perto, se as formas referenciais seguidas por eles na reconstrução de seus títulos retomavam o conhecimento prévio, ou seja, se o contexto também serviu de estratégia nessa reformulação, afinal, como afirma Koch (2009), os produtores de texto fazem uso de múltiplos recursos muito além das palavras que compõem as estruturas.

Vale ressaltar, ainda, que os títulos recriados não deixaram escapar a ancoragem com o texto, nem quanto à temática, nem quanto às expressões referenciais, nem quanto ao contexto (intenções dos enunciadores). Tanto o título do TA3 quanto o do TA5 foram pontuais aos limites interpretativos explicitados textualmente.

4.2.1.4 Análise do TA4

Investigamos o último texto, agora, em formato de poema, cujo título anterior era *Brincadeira de criança* e mudou para o *O tempo passa depressa*. Embora tenha ocorrido uma mudança radical na escolha das palavras de uma versão a outra, percebemos que o tema “infância” permanece nos dois títulos, inferidos pelos elementos “brincadeira”, que nos remete a um mundo encantado, de alegria, e “tempo passa depressa”, que entendemos como sendo um tempo que não se recupera, um tempo perdido.

Vejamos o que diz o texto:

Quadro 15 – Texto do Aluno 4

Título 1: <i>Brincadeira de criança</i>	Título 2: <i>O tempo passa depressa</i>
<p style="text-align: center;">As brincadeiras de criança São tão boas, eu vejo o sol brilhando e o arco-íris partindo o céu, e eu brincando com linha e carretel.</p> <p style="text-align: center;">Eu debaixo das mangueiras e dos cajueiros, e eu observando o rio e o tempo passando, mas a noite vai chegando e as brincadeiras vão acabando e os passarinhos já estão dormindo, pois a noite vai caindo.</p> <p style="text-align: center;">Mas calma espera que eu vou ficar em volta da fogueira contando histórias e falando da vida alheia.</p> <p style="text-align: center;">Em volta de fogueira a noite vai escurecendo e as estrelas aparecendo e eu vou adormecendo com a brisa do vento.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, observamos que houve uma adequação do novo título com o que é dito no texto e com o tópico central: a infância passa. Mas podemos entender também que, sendo o ato de referir resultado de uma operação realizada pelo sujeito para nomear, designar, representar ou interpretar o mundo em que está inserido em seu projeto de dizer (KOCH, 2009), essa modificação tenha sido

motivada por uma posição ocupada pelo sujeito do discurso: adolescente, de faixa etária entre 11 e 13 anos, que está saindo da fase da infância.

Não sabemos determinar em que medida esse fator contextual interferiu na produção do texto/ título acima, mas acreditamos que esse aspecto pode ter sido relevante no momento de reescritura do texto. Afinal, como diz Koch (2009), “Há sempre uma mediação entre o mundo real e o mundo construído pelo texto”. (p.40)

Para entender a(s) motivação(ões) que provocaram a reformulação do título, a aluna, autora do texto, justificou o seguinte:

(A4) *Hum... porque, no meu texto, à medida que a pessoa vai lendo, ela vai ver que a criança diz que o tempo passa, quando ela tá brincando, de repente escurece, ela tá na volta da fogueira conversando com outras pessoas. Foi por isso que escolhi esse outro título.*

Como a aluna explica, sua estratégia é bastante relevante, afinal, trata-se de um texto figurativo, ou seja, extremamente subjetivo. Sendo assim, a tônica para justificar a mudança do título é mesmo a passagem do tempo, que, no poema, é mostrado no intervalo de um dia, mas que pode ser interpretado também como o intervalo da vida, nas transformações por que passam as pessoas e a realidade em seu entorno.

Quanto à articulação com o texto, verificamos um conjunto de expressões referenciais que influenciaram a reelaboração do título, tais como “o tempo passando”, “a noite vai chegando”, “as brincadeiras vão acabando”, “os passarinhos já estão dormindo”, “a noite vai caindo” e “as estrelas aparecendo”, “eu vou adormecendo”, que reforçam o tópico desse segmento, “a infância”, e, reunidas, garantem o referente mais acessível ao leitor, “a infância passa rápido”.

Para explicar melhor o percurso referencial seguido para reconstruir o título, a aluna respondeu:

(A4) *É... quando ele disse que tava observando o rio e o tempo também vai passando, e que a noite vai caindo. É...à medida que a noite vai caindo, as estrelas vão brilhando, isso dá a noção de que o tempo tá bem escuro. Só isso mesmo.*

Como podemos perceber, o percurso referencial foi conduzido pela interpretação que a própria aluna fez de algumas expressões manifestadas por ele na materialidade textual, as quais o ajudaram a ajustar o referente, revelado pelo

título, ao texto. Interessante notar, em sua exposição, a forma como a entrevistada conduz essa justificativa, transfere sua voz (poeta) a de um “*ele*”, representado pela voz de uma criança (eu-lírico), citado em sua fala anterior. Não podíamos deixar de mencionar esse conhecimento de mundo, literário no caso, revelado pela aluna, fazendo-nos entender que ela sabe que não se deve confundir a pessoa real com a entidade fictícia em se tratando de um texto poético.

Sendo assim, o que podemos interpretar sobre esta análise é que se, por um lado, a aluna considerou a materialidade linguística como algo essencial para correlacionar título e texto; por outro, consideramos que, além desse percurso, outros conhecimentos se fizeram presentes, no caso, o literário/ poético.

Isso só confirma a noção de texto que assumimos nesta dissertação, a de que, segundo Marcuschi (2008), é um ato em constante elaboração, tanto para quem lê como para quem produz, pois dá-se em relação interativa e em contexto vasto, o qual, para Hanks (2010), trata-se de um conjunto de elementos dispostos aos sujeitos no momento de sua interação.

Mais uma vez confirmamos, ao verificar o quinto texto desta análise, que a atividade referencial desenvolvida pelo entrevistado não se deu por influência apenas de expressões linguísticas apresentadas no cotexto, mas também com conhecimentos de mundo que se fizeram presentes.

4.2.1.5 Análise dos TA6 e TA10

Para finalizar nossa análise, resolvemos avaliar os TA6 e TA10 em uma mesma seção tendo em vista o fato de atentarmos para dois fatores em comum entre eles: um relacionado à mudança ocorrida na estrutura linguística, pois, com a reformulação, ambos os títulos apresentam-se na forma de frases imperativas; o outro, em função detrimento da alteração do foco temático.

Antes de consideramos as intenções que existem por trás dessas mudanças, vejamos, primeiramente, o texto do A6:

Quadro 16 – Texto do Aluno 6

Título 1: <i>Higiene sobre o corpo</i>	Título 2: <i>Preste atenção na sua saúde!</i>
<p>O que é higiene na sua vida? Vamos falar de uma higiene muito importante que é a do nosso corpo. O que devemos fazer para cuidar dele? Toda manhã, quando acordarmos, devemos tomar banho, escovar os dentes, enxugar bem as orelhas e os cabelos para não criar caspas e não se esqueça de pentear o cabelo para na criar piolhos. Devemos manter as unhas sempre limpas e sempre ficar calçados e trocar as escovas de dente de três em três meses. A respeito do banho, não deve ser só pela manhã, mas antes do almoço e antes de dormir e principalmente quando terminar de brincar e não se esquecer de lavar as mãos antes de fazer alguma coisa ou depois. Trocar a colcha de cama duas vezes na semana ou uma vez, você que sabe.</p> <p>E não se esqueça de nenhuma dessas informações, fique atento. “Saúde é o que interessa, o resto não tem pressa.”</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Atentando para o texto, vemos que a correlação do título novo, *Preste atenção na sua saúde!*, com o que está expresso no texto não corresponde tanto como o título anterior, *Higiene sobre o corpo*, uma vez que, pela sequência de expressões lexicais, o texto aponta explicitamente para o referente “cuidados com a higiene do corpo”, e não para o referente mais complexo, “cuidados com a saúde”, apesar de ambos estarem relacionados. Entendemos que cuidar da saúde requer outras ações além das que denotam limpeza do corpo.

A fim de entendermos o motivo da mudança de título, perguntamos, ao aluno, primeiramente, por que ele havia optado pelo título *Preste atenção na sua saúde!*, e ele respondeu:

(A6) *Porque meu texto fala mais sobre higiene, a pessoa cuidar do seu corpo.*

Podemos confirmar, pela sua resposta, que, de fato, tinha ocorrido ou uma interpretação inadequada dos termos “higiene” e “saúde”, considerando-os sinônimos, ou a não percepção de que estava faltando um elo entre o referente no título e o tópico predominante no texto.

Quando indagamos que intenção o autor tivera para considerar esse novo título como mais adequado ao seu texto, obtivemos a seguinte resposta:

(A6) *Pra pessoa prestar mais atenção na saúde dela.
(...) Chamar o leitor pra cuidar da saúde. Ter mais informações.*

Como podemos notar nas respostas, o principal intuito do autor foi chamar mais atenção do leitor, alertar para os cuidados com a própria saúde. Inclusive, é importante frisar o momento em que o autor destacou para nós a figura materna como um leitor pretendido, como se estivesse querendo chamar atenção, principalmente, desse público-alvo, quando disse: “E principalmente as mães vê e mandar seu filhos fazer.”

Vemos aqui mais um indício de que o contexto emerge em função de um propósito comunicativo do autor (chamar atenção do leitor mãe), motivado pelo seu conhecimento sociocultural, pelas suas experiências de vida (a mãe é considerada, em muitas sociedades, a responsável pelos cuidados - às vezes sozinha - com filhos). Isso comprova que o contexto constitui a interação entre linguagem, mundo individual dos sujeitos e cultura (BENTES, 2008; HANKS, 2010).

Quanto às pistas reveladoras dessa intenção de chamar atenção do leitor para os cuidados com a saúde, perguntamos ao aluno que elementos textuais ele havia seguido para justificar a mudança do título, ao que o aluno disse:

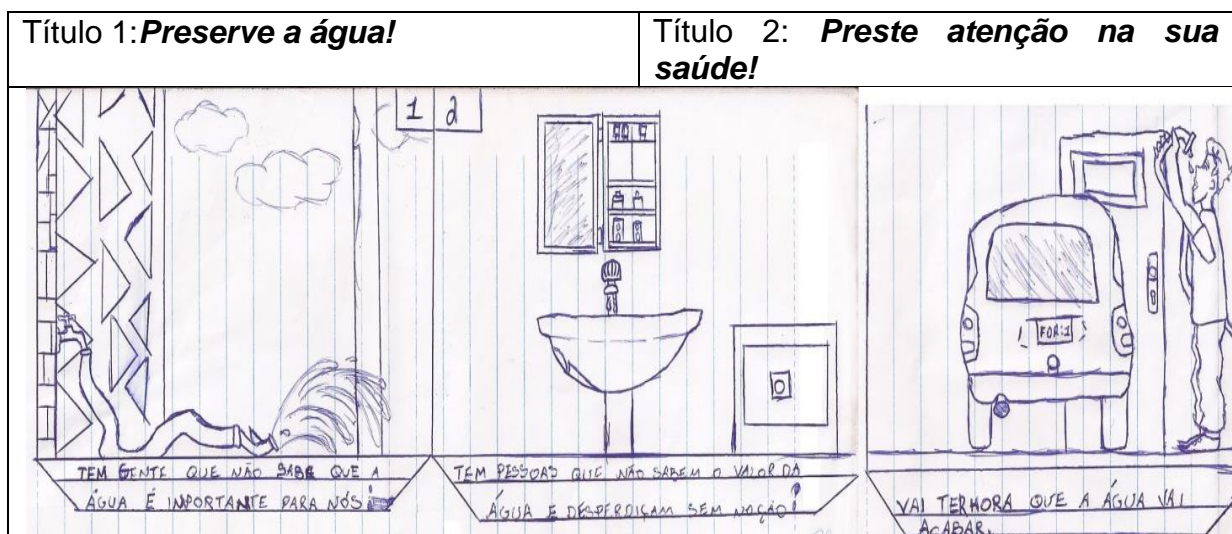
(A6) *Queria que as pessoas seguissem as informações aqui (apontando para o texto): tomar banho, acordar e escovar os dentes.*

Ao apontar para esses elementos, aproveitamos para ajudá-lo a identificar o problema de incoerência entre seu título e seu texto, referente à focalização textual, que, como dissemos, converge mais para os cuidados com a higiene, e não propriamente com a saúde. Constatamos que o entrevistado, na verdade, tinha confundido os termos “higiene” e “saúde”, pois para ele eram sinônimos, pelo fato de ambos os sentidos estarem imbricados. Explicamos a diferença e o aluno percebeu que tinha se equivocado.

Embora tenha havido esse equívoco, não podemos descartar o fato de o aluno ter seguido nossas orientações, pois tentou modificar o título para melhor dizer, atentando tanto para as pistas linguísticas de seu texto como para o contexto emergente (HANKS, 2010), que, no caso, teve como fator relevante o sujeito “mãe” com o qual pretendeu interagir.

Sobre o TA7, trata-se de um texto em forma de tira, que segue abaixo, gênero muito comum em jornais comerciais.

Quadro 17 – Texto do Aluno 10



Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de analisarmos o título do TA10, achamos importante mencionar um fato curioso, pois, ao nos deparar com o texto ainda no seu formato original, observamos que o autor não o havia intitulado e, em um momento anterior ao da entrevista, pedimos que ele criasse um título para seu texto.

Nessa situação, perguntamos o motivo dessa não intitulação, e o aluno respondeu: “Eu achava que não precisava de título.” O aluno fez tal afirmação alegando que não se lembrava de ter visto tiras com títulos; de fato, não são todas as tirinhas que vêm intituladas ou, às vezes, há título, mas o leitor não o vê por sentir-se atraído pela imagem. Essa observação do aluno, de certo modo, assinala a sua experiência com textos jornalísticos e ratifica a ideia de que a aproximação de variados gêneros textuais não só amplia o conhecimento linguístico, como também permite legitimar o discurso em um determinado contexto (MARCUSCHI, 2008), ou seja, efetiva o uso desse material linguístico em situações sociais particulares.

Embora estivéssemos considerando esse fator contextual, insistimos para que o aluno intitulasse seu texto e explicamos que o título, como serve para orientar o leitor e, nesse gênero textual, os sentidos ficam muito mais “abertos” (interpretações amplas), ajudaria o leitor a interpretar melhor as intenções do autor. E, assim, o fez o aluno, apresentando como título inicial *Preserve a água!*

Tratava-se de um título aparentemente simples, chamando a atenção do leitor para os cuidados com a água, no sentido de preservá-la. Feita a reformulação, o novo título *Feche a mão para o desperdício* ganhou um novo formato, mas

mantendo a imperatividade do verbo. Entendemos que o referente, embora tenha mudado o foco, agora o “desperdício”, ficou mais adequado aos componentes presentes na tirinha (imagens e texto escrito).

Na tentativa de justificar o motivo dessa reformulação, o entrevistado colocou o seguinte:

- (A10) *Na primeira vez, não achei necessário colocar um título porque as pessoas não leem título quando o texto é uma imagem, mas daí coloquei “Preserve a água”. Agora, mudei, achei importante pra dar a entender o que quero dizer.*

Como expressa em seu depoimento, o aluno ratifica o fato de ter achado que textos com imagem dispensam título e demonstra estar comprometido com o seu projeto de dizer, o que, de fato, se confirma ao visualizarmos em seu texto imagens e palavras que denunciam o desperdício de água causado pelo homem em suas atividades cotidianas.

Para verificar que estratégia usou para modificar o título anterior em favor de sua intenção, o aluno respondeu o seguinte:

- (A10) *Levei em consideração as imagens porque mostram que todo o desperdício está sendo retratado em instrumentos que controlam a água em nossas casas.*

É interessante observar a estratégia usada pelo redator, que pareceu estar atento ao caráter de dependência das imagens e das palavras com o título. Embora achasse que seu texto dispensasse título, conseguiu enxergar a importância de nomeá-lo e percebeu que isso depende de pistas demarcadas na superfície do texto e de intenções estabelecidas pelo produtor de texto.

Para fecharmos esse momento de interação com os alunos, checamos se, de fato, a interação com textos diversos realizada nas oficinas, em que discutimos variadas funções do título, ajudou-os a [re]construir uma nova concepção de título. Afinal, esse foi um dos nossos objetivos com esta pesquisa, conscientizar os participantes sobre o uso desse componente tão importante do texto. Para isso, interrogamos cada um sobre como poderiam definir o título e obtivemos o seguinte resultado:

- (A1) *O título é o tópico do texto, mas também trazas pessoas para a leitura*

do meu texto, estou conscientizando a partir do título.

- (A2) *Ele é um dos componentes mais importantes do texto. Por quê? Porque eu, pelo menos quando eu vou ler algum livro, algum texto, a primeira coisa que eu vou fazer, obviamente, é olhar o título. Então, o título, pra mim, é ele muito importante porque é como se ele fosse um resumo, em poucas palavras, sobre do que o texto vai falar.*
- (A3) *É tipo uma informação do que vai falar o texto.*
- (A4) *O título pra mim ele tem algo a mais. Ele tem que tem a ver com o que você vai ler mais na frente, assim você já tenta adivinhar e vem um interesse.*
- (A5) *É um resumo do texto./ Porque ele tem a ver de acordo com o texto.*
- (A6) *O título pra mim...sei nem como dizer. (risos)*
- (A10) *O título uma ideia que explica melhor o que vai ser dito no texto.*

Essa exposição das definições de título construídas segundo o olhar dos alunos serve para confirmar que os diversos momentos de interação com textos e títulos, em que os saberes foram compartilhados, favoreceu esse “novo” olhar para o título. Entendemos que, embora alguns ainda o considerem como resumo, esse componente textual passou a ser reconhecido como um elemento funcional, e não mais como um simples nome dado ao texto. Nesse sentido, podemos afirmar que os alunos foram conscientizados da importância de escolherem títulos mais adequados para seus textos e de considerarem que relação título e texto é manifestada não apenas por indícios da materialidade do texto, mas também por informações recuperáveis do próprio contexto.

Como vimos nesta seção, apresentamos a interação que estabelecemos com os sete alunos participantes da pesquisa em torno da reformulação dos títulos de seus textos, com vistas a adequá-los aos seus respectivos projetos de dizer. Ao discutirmos com cada um dos participantes, vimos que, embora com dificuldade de nos darem respostas mais bem formuladas, eles produziram depoimentos de grande relevância para compreendermos as estratégias empregadas nessa reconstrução dos títulos.

Constatamos, por exemplo, que, na reescrita dos textos, ou melhor, dos títulos, os alunos tiveram uma preocupação maior em definir a sua intenção comunicativa (informar mais sobre o seu propósito, para quem, como); em manter o título mais articulado com o que estava expresso no texto, seguindo formas

referenciais confirmadas seja pelas pistas linguísticas encontradas na materialidade do texto, seja pelo contexto. Também constatamos que, na reescrita, os referentes reconstruídos foram utilizados para reforçar o tópico discursivo, ou seja, o tema de cada texto.

Diante disso, confirmamos válida nossa proposição inicial de que os alunos, após uma interação com textos de variados gêneros, temas, contendo variados tipos de títulos, reformulariam os títulos originais de seus textos, tendo como fim torná-los mais condizentes com sua produção escrita e com suas intenções, e, conseqüentemente, proporcionar ao leitor uma compreensão mais crítica a partir do título.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta neste trabalho, conforme dito reiteradamente ao longo desta dissertação, foi investigar, numa perspectiva sociocognitiva-interacional, que formas referenciais alunos que escrevem para o jornal escolar usariam para intitular seus textos após serem conscientizados da função estratégica do título na articulação com o texto.

Para alcançar esse objetivo maior, empregamos uma metodologia que proporcionou aos participantes dois momentos, um de leitura (conscientização), em que analisamos a articulação título, texto e discurso, de uma forma dialogada e cooperativa, a partir de textos de outros autores, e outro momento de produção textual (aplicação), em que verificamos, individualmente, o conhecimento adquirido sendo aplicado no texto do próprio aluno, ou seja, o percurso referencial seguido por ele para alcançar um título mais condizente com a intenção desejada, com o tema, com a materialidade do texto e com o contexto sociocultural, o que, antes do processo, não era visto com essa relevância pelos participantes.

Tentamos, a partir dessa metodologia, responder às nossas questões de pesquisa. A primeira foi checar se a leitura compartilhada, realizada nas oficinas de leitura, ajudaria os alunos a perceberem que o título de um texto envolve escolhas ancoradas nos sinais linguísticos (expressões referenciais) e em outros sinais inferidos pelo contexto sociocognitivo. Isso, de fato, aconteceu ao destinarmos espaço para discussão, em que os alunos, instigados com perguntas estimuladoras sobre o título, expuseram suas expectativas em torno do texto e, depois de confirmadas tais expectativas, apresentaram verbalmente as formas referenciais que seguiram para confirmar suas interpretações.

Sobre essas formas, identificamos que, embora os alunos tenham marcado com bastante frequência a representação dos referentes a partir do uso de expressões referenciais, foi pontual, em todas as atividades de leitura realizadas, a manifestação de elementos que remeteram ao conhecimento de mundo, às experiências vividas pelos participantes. Sendo assim, confirmamos que a leitura colaborativa ajudou-os a compreender melhor o texto; que o conhecimento prévio ativado pelo título garante o caráter interativo da leitura e que título pode exigir do leitor uma ancoragem no que está materializado no texto e em outros conhecimentos externos à superfície textual.

Quanto à segunda pergunta, voltada para os textos produzidos pelos alunos nos encontros introdutórios para serem publicados no jornal escolar, pretendíamos, por meio dela, verificar que elementos haviam sido considerados por eles para justificar a escolha de um novo título a esse texto: a materialidade textual, o tópico discursivo proeminente no texto e/ou suas intenções. Levando em conta esse aspecto, observamos que, em comparação com as primeiras versões, os alunos desenvolveram outros títulos (segundas versões) muito mais informativos, envolventes no aspecto da leitura e, segundo seus depoimentos, direcionados a suas intenções. Sendo assim, podemos afirmar que os alunos desenvolveram uma consciência de que a construção referencial presente no título precisa atingir um propósito a fim de criar no leitor expectativas no intuito de atraí-lo para o texto e para o assunto.

A respeito das formas referenciais que os participantes da pesquisa usaram na tentativa de dar título mais condizente ao seu texto, ao seu propósito comunicativo, ao seu projeto de dizer, não pudemos identificar muitas informações em seus depoimentos. Isso ocorreu, talvez, por não termos direcionado enfaticamente a pergunta na entrevista referente para esse aspecto específico. Mesmo assim, pudemos identificar, pela maioria dos depoimentos, que os alunos fizeram uma [re]elaboração de seus títulos baseados em informações não prioritariamente explícitas no texto, de forma literal.

Ficou claro que houve intervenção de elementos pertencentes às suas vivências, ao que estava no seu entorno, como vimos nos casos dos textos TA3 e TA5. Desse modo, constatamos que as formas referenciais empregadas para intitular os textos foram de cunho lexical, ou seja, por expressões referenciais, mas também identificamos um conjunto de informações que estavam ativas na memória dos redatores, e isso pode tê-los levado a ver, em seus títulos, além do que realmente estes seriam capazes de informar.

Quanto à última pergunta, que se refere à possível mudança da concepção de título, pelos alunos, depois de vivenciada a experiência didática com a leitura de textos, vimos que, inicialmente, tivemos a maioria dos alunos considerando o sentido de título como tema, no entanto, como demonstrado nos depoimentos relatados na entrevista, notamos que o sentido de título ganhou uma dimensão maior. Embora ele ainda venha definido por alguns dos entrevistados como tópico ou resumo, o que não deixa de ser uma das formas aceitáveis para

caracterizá-lo, o título passou a ser tido como um elemento de maior relevância, caracterizado pela maioria como um componente que traz a informação primeira para o leitor.

Em vista desses resultados, julgamos ter contribuído para ampliar o olhar sobre o processo de intitulação, no caso, em textos de alunos que escrevem para o jornal escolar. Assim, confirmamos a ideia de que os alunos que compõem o grupo do Jornal Escolar, após um trabalho de interação com a leitura compartilhada de textos, construíram outra visão do título e, com isso, embora com dificuldades, a maioria dos participantes usou mecanismos inferidos de seu conhecimento de mundo.

Para nós, a principal contribuição desta pesquisa foi ter realizado um trabalho de interação envolvendo a leitura de textos, através da qual pudemos perceber a mudança não só dos alunos, mas nossa também, pois fomos descobrindo que o texto é mesmo um “lugar de interação” (BAKHTIN, 1992; BEAUGRANDE, 1997; MARCUSCHI, 2008), em que o sentido é construído através de sinalizações que convergem para os conhecimentos do autor e do escritor, e estes, em suas respectivas posições (a de leitor e a de escritor) vão ajustando suas ideias.

Cientes da quantidade de atividades a serem analisadas e da complexidade envolvida na construção de sentidos, reconhecemos os limites da análise realizada, que poderia ter sido mais bem aprofundada, se o trabalho não tivesse de ser concluído nos limites de tempo reservados à conclusão do curso de mestrado. De todo modo, isso não comprometeu a investigação, pois pudemos confirmar o resultado esperado; além disso, consideramos relevantes, para os estudos em referência, as reflexões sobre as formas referenciais empregadas pelos alunos, sobre as funções que elas desempenham na construção do título e sobre as implicações contextuais, sociocognitivo-discursivas, que precisam ser levadas em conta na interpretação de qualquer texto.

Com essa experiência que tivemos, sugerimos que novas pesquisas invistam nas constatações a que chegamos até o momento, a fim de testar estes resultados, desvendar novas formas referenciais e funções do título, as quais não foram devidamente contempladas na presente investigação. Propomos, inclusive, que se faça a verificação de estratégias sociocognitivas que há por trás da produção de títulos de determinado gênero textual; a análise de títulos não-convencionais em

textos jornalísticos, como os despistantes; o estudo de processos referenciais, como a recategorização, o encapsulamento e a rotulação, na construção de títulos, dentre outros.

Portanto, esperamos que este trabalho relacionado ao ensino não seja só mais um, mas que chegue ao conhecimento de professores do ensino básico, pois acreditamos que eles precisam estar cientes de que a interação com textos pode ser um bom começo para ajudar o aluno a ler e a escrever com mais proficiência.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, T. M. T. **Títulos, para que os quero?** 2002. 109f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse**. Freedom of access to knowledge and society through Discourse: Norwood: Ablex, 1997. Disponível em: http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm. Acesso em: 22 mar. 2014.
- BENTES, A. B; REZENDE, C. R. Conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: **Em Tese**, v. 2, n. 1, p 68-80, jan/jul. 2005.
- BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 53-68.
- _____. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAGA, R. **200 crônicas escolhidas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- _____; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREINET, Celéstin. **O Jornal Escolar**. (Tradução por Filomena Quadros Branco). Lisboa: Estampa, 1967.

CIULLA, A.S. Os processos referenciais. In: _____. **Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos**. 2008. 205f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

CONTE, M. E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. M; RODRIGUES, B. B; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p.177-190.

CORACINI, M.J.R.F. O título: uma unidade subjetiva (caracterização e aprendizagem). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.13, p. 235-54, 1989.

COSTA, M. H. A. Ariel e a noção de acessibilidade referencial: ampliando os limites do discurso. In: CAVALCANTE, M. M. *et al.* (orgs.). **Texto e discurso sobre múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos**. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007 a, p. 40-73.

_____. **Acessibilidade de referentes: um convite à reflexão**. 2007b. 176p. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007b.

_____. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. In: **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 151-167, 2010.

_____. **De quadrinhos a narrativas: a recontextualização do discurso na escrita infantil**. 130 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

CUSTÓDIO-FILHO, V.; SILVA, F. O. O caráter não-linear da recategorização referencial. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 59-85.

FARIA, M. A.; ZANCHETA JR. J. **Para ler e fazer jornal em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M; RODRIGUES, B. B; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 229 - 228.

FRANCO, C.P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Org.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, v. 1, p. 26-48.

FREINET, C. **O Jornal Escolar**. Tradução de Filomena Quadros Branco. Lisboa: Estampa, 1967.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, E. O título e os processos de referência. **Anais do SILEL**, v. 2, n. 2, Uberlândia: EDUFU, 2011.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HANKS, W. F. Texto e Textualidade. In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (Orgs). **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

JUBRAN, C. C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 1, p. 33-41, 2006.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. V. A. Referência e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Referência e discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 33-52.

_____.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. A possibilidade e intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna. **Veredas**, v.5, n. 2, p. 85-94, 2003.

_____.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____.; PENNA, M. A. O. Construção/reconstrução de objetos-de-discurso: manutenção tópica e progressão textual. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 1, p. 23-31, 2006.

LEITE, R. L. **Metaforização textual: a construção discursiva do sentido metafórico no texto**. 2007a. 211 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

_____. Da recategorização anafórica à metaforização textual. In: CAVALCANTE, M. M. [et al.]. (orgs.). **Texto e discurso sobre múltiplos olhares: referência e outros domínios discursivos**. vol. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 104-122.

LIMA, S. M. C.; FELTES, H. P. M. A construção de referentes no texto/ discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. **Referência: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 30-58.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.

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

_____. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 1, p. 7- 22, 2006.

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua? **Em aberto**, n. 69, Brasília, p. 64-82, 1986.

MENEGASSI, R. J.; CHAVES, M. I. A. O título e sua função estratégica na articulação do texto. In: **Linguagem & Ensino**, Maringá, PR, v. 3, n. 1, p. 27-44, 2000.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. A construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M., BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, p.17-52, 2003.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 6. ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

PALÁCIO, L. P. **Produção e interpretação de títulos como indicadores de proficiência em leitura.** 2002. 101 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, C. L. Objeto de discurso e tópico discursivo: sistematizando relações. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 12, n. 3, p. 793-812, 2012.

_____. O tópico discursivo como categoria analítica textual interativa. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 1, p. 43-51, 2006.

_____. **Integração de fatos formulativos e interacionais na construção do texto: um estudo a partir da topicalidade.** 2003. 223 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Estadual Paulista, 2003.

TERZI, S. B. Processo de relevância do texto jornalístico: títulos enviesados e tangenciais. In: **Trab. Ling. Apl. Campinas**, Campinas, n. 20, p. 119-131, jul./dez. 1992.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas: revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

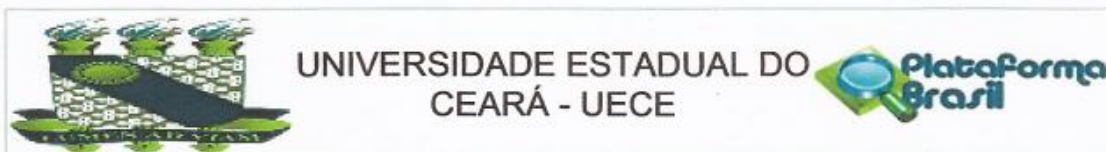
SANTOS, J. A. R. **Construindo um novo olhar sobre o texto, o ensino e a aprendizagem sob a ótica sociocognitiva**: uma abordagem didática de língua materna por alunos de Letras. 2013. 129 p. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem**: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**. Florianópolis: UFSC, jan./jun. de 2008, p. 341- 377.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TÍTULO E SUA ARTICULAÇÃO COM O TEXTO DE JORNAL ESCOLAR

Pesquisador: CHARLIANA CLÉCIA MOURA RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 34570714.5.0000.5534

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ FUNECE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 913.489

Data da Relatoria: 21/10/2014

Apresentação do Projeto:

O TÍTULO E SUA ARTICULAÇÃO COM O TEXTO DE JORNAL ESCOLAR. Trata-se de uma temática relevante no que concerne à produção textual na escola básica.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo maior da pesquisa é investigar, a partir de uma perspectiva sociocognitivista e interacional da referência, a que formas referenciais alunos de Ensino Fundamental II que escrevem para o jornal escolar recorrem no texto para criar títulos articulados com a(s) sua(s) intenção(ões) e com o tópico discursivo, após adquirirem maior consciência da função do título.

Objetivo Secundário:

Verificar qual é a concepção inicial de título apresentada pelos alunos que compõem o grupo do Jornal Escolar; identificar a que formas referenciais (explícitas ou não) os alunos recorrem na tentativa de intitular o texto escrito para esse suporte; evidenciar se a escolha por essas formas referenciais ajuda o aluno a criar um título em conformidade com o tópico discursivo central do texto e com suas intenções e avaliar se uma experiência com a leitura de textos de autores mais proficientes, analisando pistas de construção do tópico, mudará a concepção de título inicialmente assumida pelos discentes e, sobretudo, resultará na escolha de títulos mais adequados e articulados aos seus propósitos.

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

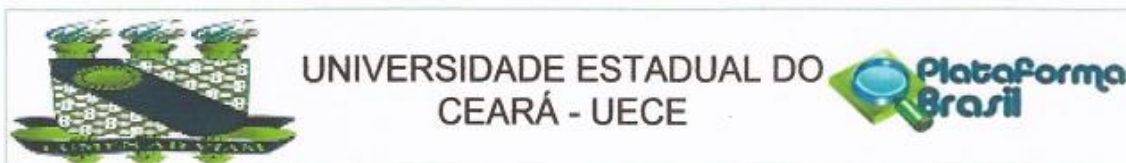
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: anavaleska@usp.br



Continuação do Parecer: 913.489

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão descritos de maneira satisfatória no projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para consecução da pesquisa, sugerimos:

- que durante o processo de construção das atividades vinculadas aos alunos, que o proponente da pesquisa busque auxílio do núcleo de Psicologia da UECE, para que os riscos possam ser reduzidos, sobretudo no que concerne às possibilidades de ocorrer agressões entre os participantes.
- além disso, gostaríamos de apresentar o seguinte questionamento: é possível afirmar que o universo de 10 alunos do ensino fundamental (6/7 ano) de uma escola pública de Fortaleza, representa a realidade? Permite fazer a leitura da totalidade da hipótese apresentada na pesquisa? É possível tirar conclusões de um tema tão geral (presente no ensino básico) com apenas 10 alunos investigados?

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão apresentados de maneira satisfatória.

Recomendações:

Recomenda-se buscar auxílio com profissionais do curso de Psicologia da UECE, para que as atividades práticas sejam realizadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os documentos foram apresentados a contento.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

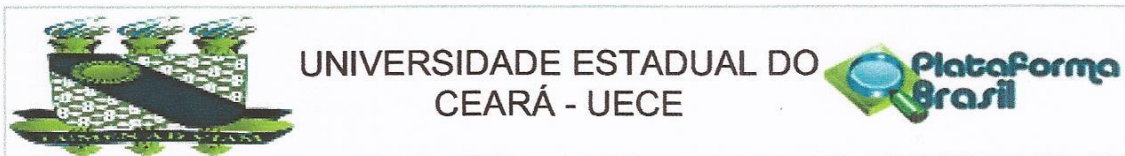
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: anavaleska@usp.br



Continuação do Parecer: 913.489

FORTALEZA, 15 de Dezembro de 2014

Assinado por:
Ana valeska Siebra e silva
(Coordenador)

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: anavaleska@usp.br

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a Pais

Eu, CHARLIANA CLÉCIA MOURA RODRIGUES, mestranda em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, matrícula nº 13006007, convido seu(sua) filho(a) a participar voluntariamente da minha pesquisa de mestrado intitulada como: “*O título e sua articulação com o texto de Jornal Escolar*”.

Meu objetivo geral é investigar que expressões referenciais os alunos que compõem o Jornal Escolar usam para articular título e texto, após adquirirem maior consciência da função do título em uma experiência com a leitura de textos de autores mais experientes. Nossa atuação não só identificará e descreverá dados, como também gerará mudanças na prática de escrita do aluno.

Tendo em vista o alcance do meu objetivo, necessito colher dados; para isso, ministrarei aulas de leitura e produção textual, que serão realizadas em 8 (oito) encontros, cada um com duração de 1 (uma) hora relógio, os quais ocorrerão 2 (duas) vezes por semana, no turno da manhã ou tarde, sem comprometer o horário de aula, na Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, com alunos de 6º e 7º ano que integram e participam do projeto do Jornal Escolar.

Como haverá, no estudo das atividades, momentos de interação oral para discussão dos textos lidos pelos participantes, seu(sua) filho(a) será convidado(a) a participar dessa discussão, mas não será obrigado(a) a fazê-lo, já que todas as ações dele(a) no processo serão voluntárias. Caso ele(a) não se sinta seguro(a) para ler ou expor as respostas que elaborar, devido a sua timidez ou a outro motivo, asseguro que ele(a) só se submeterá a esse exercício se sentir completamente à vontade para isso.

Vale ressaltar que, como em toda pesquisa, nesta podem ocorrer alguns riscos durante a execução do projeto, tais como agressão física ou verbal entre alunos em momentos de discussões/ debates sobre temas diversos; discriminação com alguma colocação indevida dos colegas que venha a ofender a sexualidade, a etnia ou a religião de alguém, durante a discussão dos textos lidos ou durante a criação de títulos; desmotivação, baixa autoestima ou estresse motivados pela ocorrência de mau desempenho nas atividades ou pela má compreensão das “pistas de contextualização” (expressões referenciais) que irão relacionar título e texto, isso devido à pouca experiência com abordagens de leitura, na perspectiva sociocognitivista, em sala de aula.

Dentro do possível e dimensionado no projeto, tentarei intervir com orientação e apresentação de regras antes das discussões e buscarei realizar todas as atividades em equipe, o que traz maior movimento, interação e dinâmica entre os estudantes, e, claro, elogiar a elaboração da tarefa e apontar onde o aluno deve se concentrar na próxima vez.

Sobre a compreensão das atividades, procurarei usar textos que sejam acessíveis à faixa etária dos alunos e que explorem as “pistas de contextualização” (não necessariamente explícitas em um texto), farei o encorajamento para reflexão por meio de perguntas em conversas individuais entre aluno e professor, enfim, praticando com os alunos o exercício de seu próprio raciocínio. Para os riscos não previstos ou inevitáveis, procurarei intervir da melhor maneira possível, sem causar qualquer transtorno ao aluno.

Quanto aos benefícios gerados, a participação de seu(sua) filho(a) nesse processo surtirá efeitos para a melhoria do processo de formação leitora e, principalmente, de escrita dele(a), o que favorece o desenvolvimento dessas competências que ainda se encontram abaixo do nível esperado. Para a escola, reforçarei a importância de se ter dentro dela outros espaços, como o jornal escolar, onde o alunado pode aprender de forma mais prazerosa e em situação real, não se resumindo apenas à sala de aula.

Esclareço, ainda, que você ou seu filho não receberá remuneração pela participação e que não será cobrado nenhum valor em dinheiro pela participação de seu(sua) filho(a) nessas oficinas. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir, peço apenas que avise ao pesquisador o motivo da desistência, seja por qual motivo for. Tal recusa não trará prejuízos na relação de seu(sua) filho(a) com o pesquisador ou com a escola em que ele(a) estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a).

Caso aceite a participação de seu(sua) filho(a), asseguro que os dados fornecidos por ele(a) não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação dele. Garanto, ainda, que os dados produzidos pelos participantes serão acessados apenas pela pesquisadora e pelos participantes. As informações colhidas farão parte do meu banco de dados e serão tratadas de forma sigilosa, não havendo divulgação personalizada de nenhuma delas. Os resultados obtidos por meio dos dados poderão ser apresentados e publicados em eventos científicos.

Você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento. Todos os participantes receberão esclarecimentos sobre qualquer dúvida a respeito da pesquisa. Para facilitar esse processo, disponibilizo o número do meu telefone, (85) 8781-0126, e meu email: charlimoura@yahoo.com.br.

Este termo está elaborado em duas laudas, sendo uma para o sujeito da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Assinatura do pesquisador

Eu, _____
_____, (nome do pai/mãe/cuidador), declaro que entendi os
objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a)

_____ (colocar o nome do
filho(a)) sendo assim:

() ACEITO que ele(a) participe () NÃO ACEITO que ele(a) participe

Fortaleza, _____ de _____ 2014.

Assinatura do responsável pelo participante

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará (UECE) neste endereço: Avenida Paranjana, 1700-Itaperi-60.740-903-Fortaleza-Ceará. Ou por este telefone (085)31019890, ou ainda pelo email cep@uece.br.

ANEXO C - Atividade 1 - Texto “A equipe”

Oficina de Leitura e Escrita – Jornal Escolar

- Faremos a leitura do texto abaixo a fim de verificar as relações entre título e texto.

A equipe

Uma velha, amarelada fotografia de nosso time.

No primeiro plano vê-se a linha intrépida, ajoelhada sobre o joelho esquerdo, prestes a erguer-se, uma vez batida a chapa, e atacar com fúria.

A defesa está atrás, de pé pelo Brasil.

Esse de gorro era nosso melhor elemento. Lembro que nesse jogo Nico foi expulso de campo, injustamente, pelo juiz; mas não antes de marcar dois goals.

Esse mais gordo era Roberto Vaca-Brava, nosso center-half, homem capaz de jogar em qualquer posição. Até hoje me lembro do time, como da letra de uma velha canção: Joca, Liberato, e Zico; Tião, Roberto e Sossego; Baiano, eu, Coriolano, Antonico e Fuad.

Era um onze imortal, como aliás se nota na fotografia, nessa chuvosa tarde, antigamente heróica eternamente, em que empatamos, porém todos reconheceram que foi nossa a vitória moral.

E olhando o retrato, olho especialmente o meu: um rapazinho feio, de ar doce e violento, sobre quem disse o jornal: “o valoroso meia-direita” – e com toda razão, modéstia à parte.

Esse alto, nosso quipaJocaDesidério, quando a linha fechava ele gritava para os beques – sai tudo, sai da frente – e avançava na linha. E chorava de raiva quando uma bola entrava. Mais tarde, por causa de um italiano, ele se fez assassino, mas com toda razão, segundo me contaram. Alviverde camisa do Esperança do Sul Futebol Clube, conhecido como os capetas verdes – somos nós!

Nós todos envergando essas cores sagradas; no coração, dentro do peito, cada um tinha uma namorada na bancada. Cada um menos um: era Fuad, que não interessava a ninguém, e morreu tuberculoso, sacrificado de tanto correr na extrema, pelas cores do clube – glória eterna! Era esse aqui, de nariz grande, esse turquinho feio.

ANEXO D - Atividade 2 - Textos “O amor pesa” e “Foi sem querer, querendo”

Oficina de Leitura e Escrita – Jornal Escolar

- A partir dos títulos a seguir, realize suas previsões sobre as possibilidades temáticas abordadas no texto. Logo após a leitura, confirme suas expectativas e justifique o porquê dos títulos.

Texto1

O amor pesa

Namorados e casais que vão a Paris geralmente passam pela tradicional Pont des Arts (sobre o rio Sena) e colocam cadeados em suas laterais – é uma superstição segundo a qual o amor durará eternamente. Para se ter uma ideia do quanto a ponte é famosa, suas grades praticamente desapareceram – quem as olha só vê cadeados. Na semana passada a Pont des Arts teve de ser interditada. Foi tanto o peso do símbolo do amor eterno que uma de suas grades desabou e foi necessário remendar o romantismo com um tapume.

(Isto É, 14/06/14, edição2325)

Texto 2

Foi sem querer querendo

Apenas um time em campo precisava se preocupar com o placar final da partida, e obviamente não era o Flamengo. O clube defendido pelo nosso ex-treinador está lá na parte de baixo da tabela perigando cair e foi encontrar o maior rubro-negro de todos em Manaus para tentar arrancar três pontos.

Mostrando que aqui não tem essa de ajudar ninguém, levaram quatro gols da gente com direito a um do Elton, em uma partida que espantosamente ele conseguiu jogar bem. Não sei até agora se por mérito dele ou porque o Vitória está muito ruim mesmo.

Essa não foi a única peculiaridade do confronto. O PFC proporcionou uma transmissão horrorosa, deixando grande parte do jogo sem o som das torcidas, além de ficarem alternando os narradores, sendo que principalmente um deles que não sei quem é, não conseguia passar absolutamente emoção nenhuma.

(Fonte: Falando de Flamengo.com.br. Disponível em: <http://www.falandodef Flamengo.com.br/2014/12/01/foi-sem-querer-querendo/>. Acesso em: 01 dez. 2014).

ANEXO E - Atividade 3 - Texto “Máquina de Cliques”

Oficina de Leitura e Escrita – Jornal Escolar

- Você tem três opções de títulos para o texto que se segue. Antes de fazer sua escolha, leia o texto e, pelas “pistas” interpretadas, veja qual das opções é possível.

Qual dos títulos abaixo pertence ao texto?

- () *Bruna Marquezine, a gostosa!*
- () *Máquina de cliques*
- () *Acelerando nas curvas*

?

A atriz Bruna Marquezine foi a celebridade com maior exposição na mídia no primeiro semestre de 2014. É o que revela uma pesquisa inédita feita pela Orbit, empresa especializada na análise de imagem das estrelas da televisão. Beneficiada pelo namoro com o craque Neymar Júnior e pela personagem central (Luíza) da novela das nove “Em Família”, a beldade foi alvo de 4.488 reportagens e notas nos principais *sites* brasileiros, com mais de 250 milhões de visualizações. Com novo programa na TV Record, a ex-bigbrother Sabrina Sato ficou em segundo lugar, com 157,9 milhões de visualizações em 2.595 reportagens e notas nos principais *sites* brasileiros, com mais de 250 milhões de *pageviews*.

(Fonte: Revista *Veja*, 3 de setembro de 2014)

ANEXO F - Atividade 4 – Texto “Basquete à meia noite”

Oficina de Leitura e Escrita – Jornal Escolar

- Vamos ler o texto abaixo e, logo depois, criar um título baseando-se nas “pistas” encontradas nele.

Os americanos decidiram usar a bola na guerra contra a violência juvenil. Batizada de “Basquete à Meia-Noite”, a experiência é uma das responsáveis por inesperada informação transmitida pelo Ministério da Justiça. Pela primeira vez, em 10 anos, a criminalidade juvenil interrompeu sua veloz curva ascendente e caiu 5%. Os especialistas atribuem parte da explicação da queda a uma série de projetos educacionais lançados nos bairros contaminados pela violência. Entre eles, o basquete noturno. O basquete é apenas uma isca. Para atrair as gangues, são feitos campeonatos pela madrugada, acompanhados por animadas torcidas – justamente o horário em que eles costumam se esmurrar, esfaquear ou disparar tiros. Mas, para participar do campeonato, o jogador deve se submeter a programas de treinamento profissional e aprender com psicólogos como resolver conflitos civilizadamente.

Por ter algumas das melhores faculdades do mundo e, ao mesmo tempo, ser cenário de guerras de gangues, Nova York virou um laboratório educacional contra a violência. Eles apostam na idéia de que a violência é um comportamento que se aprende; logo, cabe aos educadores inverter esse aprendizado por meio de artes, esportes, salas de aula ou treinamento profissional.

(Fonte: Gilberto Dimenstein, Aprendiz do futuro. São Paulo: Ática, p.77, Série Discussão Aberta).

ANEXO G –Transcrição da entrevista realizada com os alunos

Legenda:

P: Pesquisadora

A: Aluno

Entrevista do A1:

P: Por que você escolheu este título?

A1: Bom, eu percebi que o meu outro título “O *bullyng*” não comunicava muito, daí coloquei esse outro: “*Diga não ao bullyng*”, influencia mais as pessoas a lerem meu texto.

P: E sobre a definição do título, o que você diria? Como você define o título de um texto?

A1: O título é o tópico do texto, mas também traz as pessoas para a leitura do meu texto, estou conscientizando a partir do título.

P: E para criar esse outro título, o que você levou em consideração?

A1: Não levei em consideração as palavras do texto, só quis convencer o leitor a partir do título.

P: Muito bem. Quer acrescentar mais alguma coisa?

A1: Ah...Teve só uma palavra que considerei que foi o “*bullyng*”.

P: Ok. Então, tá bom.

Entrevista do A2:

P: Por que você escolheu esse título? Aliás, antes, disso, me responda qual foi o título?

A2: “*Ética: longe ou perto do ser humano*”.

P: E antes era o “*Ser humano sem ética*”, né? Aí... por que você escolheu esse título?

A2: Bom, porque eu penso assim... que, nos dias de hoje, principalmente nessa atual geração, a ética...hum...muitas vezes tem sido desvalorizada e, aí, em meu texto, eu pensei bem, lendo ele, que é como se ele tivesse abrangendo tipo o...

P: ...as pessoas que estão próximas e que exercem sua função na sociedade com ética e as que exercem sem ética. Você, então, levou em consideração o assunto de seu texto?

A2: Foi.

P: Pra ti, depois do que tu viu nas aulinhas, rapidinhas por sinal, sobre título, o que que tu acha que é título? O título é simplesmente só um nome, só uma síntese? Não tem nada de importante? Ou existe alguma coisa a se falar? É um componente importante do texto?

A2: Ele é um dos componentes mais importantes do texto. Por quê? Porque eu, pelo menos quando eu vou ler algum livro, algum texto, a primeira coisa que eu vou fazer obviamente é olhar o título. Então, o título, pra mim, é ele muito importante porque é como se ele fosse um resumo, em poucas palavras, sobre do que o texto vai falar.

P: Mas sempre ele é um resumo?

A2: Não... às vezes ele pode ser até também...

P: Uma pista?

A2: É... uma pista ou, então, é... chega perto de um tema. Você lendo para um título, você já pode pensar “olha, se o título ta dizendo, no caso meu “*Ética: longe e perto do ser humano?*”, ele deve estar falando sobre ética e dando certos exemplos de como o ser humano é antiético. Eu penso por esse lado aí.

P: Pronto. Ele é como se fosse uma pista pra você tentar descobrir, quando for ler o texto, do que ele trata, ou pode ser igual àquele título que trabalhamos “Máquina de cliques”. Não está falando da Bruna Marquezine, mas lendo o texto, você vai entender por que o autor colocou o título. Está lembrado desse texto?

A2: Tô, to lembrado.

P: Às vezes, tem um título que você pensa que não tem nada a ver com o texto, aí quando você lê, entende por que aquela pessoa usou o título?

A2: Ok.

P: Vamos para a terceira questão. Você disse que levou em consideração o seu texto, né? Que pontos do teu texto você considerou fortes para ter dado esse título ao seu texto?

A2: É... “Que o homem está sendo antiético, jogando lixo na rua; atravessando de carro no sinal vermelho, não usando o cinto de segurança e, pra não estender muito, eu botei “entre muitos outros exemplos. Então, eu levei em consideração o ser humano está sendo antiético, mas...será... que... ainda tem como mudar? Ainda tem

solução para transformar a humanidade, pelo menos um pouco mais ética. Levei em consideração isso.

P: Você considerou, então, somente as palavras do texto, mas também teve uma intenção que é fazer o seu leitor refletir antes de ler o seu texto. Não é isso?

A2: (Só balançou a cabeça em sinal de concordância com a pergunta).

P: Ok.

Entrevista do A3:

P: A pergunta que quero fazer é: você antes tinha usado o título “Drogas” não era? Agora ficou “*O prejuízo das drogas ao ser humano*”. Por que, então, você escolheu esse título?

A3: Perto da minha casa tem muitas pessoas que usam drogas. Como eu entrei no jornal, né, e não tinha nada pra fazer, aí eu peguei e resolvi escrever sobre as drogas.

P: Então você fez do título o tema do seu texto, né isso? Certo. Mas, agora, por que você escolheu o título “*O prejuízo das drogas ao ser humano*”?

A3: Porque tem três maneiras que prejudicam o ser humano.

P: E isso está presente no seu texto? O que você levou em consideração para essa escolha?

A3: Eu falei de três maneiras de afetar o ser humano, os prejuízos das drogas.

P: Pra ti o que é o título? Lembre-se de que o título não é só o tema. O que mais podemos dizer sobre esse elemento?

A3: É tipo uma informação do que vai falar o texto.

P: Só isso?

A3: Não, às vezes ele não informa, dá só um detalhe.

P: Tu disse que levou em consideração as três maneiras de as drogas agirem no ser humano, que são: diminuição da atividade, deixando a pessoa mais desligada; ou, o contrário, aumento da atividade, deixando a pessoa ligada; ou aumentar o funcionamento cerebral, provocando delírios ou alucinações. Essas são chamadas “perturbadoras”. Além dessas informações ditas no texto, você levou em consideração mais alguma informação? Ou você se deteve a ligar o título apenas ao teu texto?

A3: Não, botei porque essas três maneiras, né, pode prejudicar, mas tem as melhorais...como tem dizendo aqui oh (aponta para o texto). Aí, botei...é...

P: Na verdade, você levou em consideração exatamente essas questões colocadas.

A3: É...que prejudica o homem.

P: Ok. Então pronto, é só isso mesmo.

Entrevista do A4:

P: Por que você escolheu esse título novo?

A4: Hum... porque, no meu texto, à medida que a pessoa vai lendo, ela vai ver que a criança diz que o tempo passa, quando a tá brincando, de repente escurece, ela tá na volta da fogueira conversando com outras pessoas. Foi por isso que escolhi esse outro título.

P: Sim, porque, inclusive, ele tem a ver o foco que você está dando ao texto, que fala de uma pessoa que estava ocupando seu tempo com brincadeira, né isso?

A4: É.

P: Que conceito você tem hoje do título após ter participado das oficinas, eu sei que você não participou de todas. Mas o título pra você continua sendo apenas um resumo ou ele tem algo mais?

A4: O título pra mim ele tem algo a mais. Ele tem que tem a ver com o que você vai ler mais na frente, assim você já tenta adivinhar e vem um interesse.

P: Já faz uma previsão né?

A4: Exatamente.

P: E o título pode nem dizer claramente aquilo que você espera, mas sempre tem a ver com o que vai ser lido. Mas, necessariamente, ele tem que ter relação com tudo que está escrito no texto ou pode ter uma relação com outros conhecimentos?

A4: Acho que com outras informações também, né. Não é exatamente aquilo que esperamos.

P: Que expressões do teu texto tu considerou para criar esse novo título? Quais palavras do texto?

A4: É...quando ele disse que tava observando o rio e o tempo também vai passando, e que a noite vai caindo. É...à medida que a noite vai caindo, as estrelas vão brilhando, isso dá a noção de que o tempo tá bem escuro. Só isso mesmo.

P: E a última pergunta é: além das que forma ditas no texto, tu considerou algo mais ou você se prendeu as informações do texto?

A4: Não, não. Só a do texto mesmo.

P: Ok. Tá bom.

Entrevista do A5:

P: Primeira pergunta: por que tu escolheu esse título?

A5: Porque meu texto fala sobre a poluição (risos) na sociedade brasileira...

P: Mas levando em consideração o que, só poluição? Ou mais alguma informação importante fez você criar esse título?

A5: Que as pessoas jogam lixo no muro.

P: Então você revela no título os atos das pessoas que poluem...é isso? O que mais? Mas não...Mas não fazem a parte dela, não é isso?

A5: (Balançou com a cabeça em sinal de concordância)

P: Bom, então, só isso? Você escolheu esse título porque tem a ver com a questão de as pessoas falarem, mas não deixam de poluir, né?

A5: Sim.

P: Vamos lá para a pergunta número dois. O que é o título pra ti? Só um tema ou um resumo, ou é algo mais? É importante o título?

A5: É um resumo do texto.

P: Mas é importante ter um título em um texto?

A5: É.

P: Por quê?

A5: Porque ele tem a ver de acordo com o texto.

P: Por que ele fala do que vai ser dito no texto. Certo. Mas sempre ele vai falar disso não, né?

A5: Não.

P: Então, na verdade, quando tu vai ler um texto, tu lê primeiro o título, ou vai logo ao texto?

A5: Leio o título.

P: Por quê? Pra saber do que vai ser tratado no texto?

A5: Pra saber do que vai tratar o texto.

P: Ok. Se você fosse definir o texto, o que tu diria então?

A5: É o resumo do texto, é...

P: Mas sempre ele é o resumo? Pode ser uma ideia que podemos tentar descobrir, mas que não está tão claro no texto?

A5: Sim.

P: Ok. E sobre o teu texto, para tu construir esse novo título, levou em consideração o quê? A gente conversou sobre o teu texto e observou que tinha uma necessidade de mudar o título do seu texto. Antes era “*Poluição do Planeta*”, aí você mudou para esse outro. Por que tu teve que mudar? O que você observou?

A5: (Silêncio)

P: Estava de acordo com o texto, a tua ideia?

A5: Tava não.

P: Não muito, né? Não estava muito de acordo com o texto. Aí você acabou levando em consideração o que para essa mudança?

A5: (Silêncio)

P: Considerou a sua intenção. Você queria mostrar o que no título?

A5: Que as pessoas só falam...

P: Têm consciência, mas...

A5: Mas não fazem a parte delas.

P: Então, você mudou o título para se aproximar mais desse seu objetivo, da sua intenção, né?

A5: (Balançou com a cabeça em sinal de concordância)

Entrevista do A6:

P: Por que você escolheu este título novo: “*Preste atenção na sua saúde*”?

A6: Porque meu texto fala mais sobre higiene, a pessoa cuidar do seu corpo.

P: E esse título ajuda o leitor a entender a sua intenção?

A6: Sim. Para as pessoas se interessar mais pelo texto.

P: Chama mais atenção, apela mais pra atenção do leitor ler e ter esses cuidados. Seguir as suas orientações. Ok. A segunda pergunta é: o que tu acha que é o título, depois de termos tido aquelas atividades, ter tomado consciência de que o título não é só um resumo, principalmente quando vemos o título do teu texto aqui, ele não está sendo o resumo, nem na primeira versão. Então, ele pra você é? Ele está

servindo mais como o que? Como uma frase de chamada de atenção para alguns cuidados com a saúde. Então, o que é o título?

A6: O título pra mim...sei nem como dizer. (risos)

P: Diga do seu jeito. Veja que ele, no seu caso, não é um resumo. Qual foi a intenção do seu título?

A6: Pra pessoa prestar mais atenção na saúde dela.

P: Então sua intenção foi...

A6: Chamar o leitor pra cuidar da saúde. Ter mais informações.

P: Muito bem. Que expressões do texto você considerou para criar esse título? Ou não usou?

A6: Queria que as pessoas seguissem as informações aqui (aponta para o texto): tomar banho, acordar e escovar os dentes.

P: São ações, inclusive, do cotidiano.

A6: E principalmente as mães vê e mandar seu filhos fazer.

P: Sua intenção foi prender a atenção do leitor para ele ler e seguir as informações, e, se for o caso, mude os hábitos do cotidiano. Não é isso?

A6: Cuide da sua saúde.

P: Ok. Na verdade, não se trata, então, de um título só indicativo, mas de um que chama atenção do leitor pra mudar seus hábitos que não são saudáveis.

A6: É, não foi um título qualquer.

Entrevista do A7:

P: Por que você escolheu este título?

A7: Na primeira vez, não achei necessário colocar um título porque as pessoas não leem título quando o texto é uma imagem, mas daí coloquei "*Preserve a água*". Agora, mudei, achei importante pra dar a entender o que quero dizer.

P: Após as oficinas, como você define o título?

A7: O título uma ideia que explica melhor o que vai ser dito no texto.

P: Sendo seu texto uma tirinha, um texto composto por imagens e palavras, o que você levou em consideração para a escolha desse título, "*Feche a mão para o desperdício*"?

A7: Levei em consideração as imagens porque mostram que todo o desperdício está sendo retratado em instrumentos que controlam a água em nossas casas.

P: Ok. Só isso. Quer acrescentar mais algumas coisas?

A7: Não.

P: Ok. Obrigada.

ANEXO H – Código de Ética dos Jornais Escolares

ACERTANDO OS PONTEIROS

Todas as pessoas envolvidas com o jornal escolar têm responsabilidade no cumprimento das normas do Código de Ética dos Jornais Escolares. Isto significa, entre outras coisas, observar se as matérias condizem com o Código de Ética e conversar com os autores quando um texto tiver que ser modificado ou descartado.

CÓDIGO DE ÉTICA DOS JORNAIS ESCOLARES

- Os jornais promovem os direitos humanos e democráticos em toda sua extensão, defendendo a pluralidade de idéias e evitando qualquer forma de preconceitos (raça, credo, sexo etc.).
- Os jornais exercem seu papel crítico sem cair em ataques pessoais, calúnias e utilização de linguagem inconveniente.
- Em caso de denúncias ou acusações, os jornais dão chance de defesa, ouvindo "o outro lado" e concedendo o Direito de Resposta *.
- Os jornais não são instrumentos de interesses eleitorais, nem podem promover candidatos, funcionários, administradores públicos, partidos políticos ou grupos de pessoas.
- Quando há eleições na escola (direções, grêmios, sindicatos etc.) os jornais dão espaço igual a todos os candidatos.
- O jornal não publica matérias, "recadinhos" ou mesmo editoriais anônimos.

** **Direito de Resposta:** O jornal abre espaço em suas páginas para que pessoas ou entidades que se sentirem ofendidas nos seus direitos, por alguma matéria, possam expressar seus pontos de vista.*

ANEXO I - Textos reescritos pelos alunos participantes da entrevista

Texto 1

O bullying

O bullying é um problema mundial que ocorre em praticamente qualquer contexto, no qual as pessoas interagem, tais como escolas, faculdades e, até mesmo, em locais de trabalho e entre vizinhos. O local onde mais acontece o bullying é nas escolas, mesmo que elas não admitem esse tipo de comportamento, o bullying acaba acontecendo.

A situação em que mais acontece o bullying é onde não há supervisão de um adulto. O bullying, na maioria das vezes, são ameaças, então muitas pessoas sofrem com isso, em silêncio. Isso é mais comum entre as crianças ou adolescentes que podem ter sérios problemas como depressões. E o que afeta mais são os apelidos porque ferem os sentimentos da pessoa que está sendo agredida. (Luan Alves, 6º B - T)

Diga não ao "bullying" ✓

(título)

O "Bullying" é um problema mundial que ocorre em praticamente qualquer contexto no qual as pessoas interagem, tais como escolas, faculdades e até mesmo, em locais de trabalho e entre vizinhos. O local onde mais acontece o "bullying" é nas escolas, mesmo que elas não admitem esse tipo de comportamento, o "bullying" acaba acontecendo.

A situação em que acontece o "bullying" é onde não há supervisão de um adulto, o "bullying" na maioria das vezes são ameaças então muitas pessoas sofrem com isso, em silêncio isso em silêncio isso é mais comum entre as crianças e adolescentes que podem ter sérios problemas como depressões e o que afeta mais são os apelidos porque ferem os sentimentos da pessoa que está sendo agredida.

Texto 2

O ser humano sem ética

Existe uma palavra que, nos nossos dias, nos ajudaria muito na atual sociedade, se chama ética. Essa palavra deriva do grego *ethos*, que significa caráter, modo de ser de uma pessoa. A ética serve para que haja equilíbrio. Mas parece que, nesses últimos anos, o ser humano não está dando o devido valor à ética e não a utiliza tanto. O ser humano está quase a ponto de se tornar um **homosapiens**, sendo antiético: jogando lixo na rua, atravessando de carro no sinal vermelho, não usando o cinto de segurança, entre muitos outros exemplos.

Muitos de nós achamos que podemos conviver sem ética, outros nem sabem o que é ética! Aonde nós jovens, adultos, crianças, anciãos, anciãs chegaremos desse jeito? Estamos evoluindo em tecnologia, mas estamos praticamente "na pré-história" sendo antiéticos. Perdoe-me o que vou dizer agora: onde está a inteligência do ser humano? Escondida atrás de várias tecnologias? Podemos fazer a diferença na sociedade, começando a fazer a diferença em nós mesmos, na nossa casa e na nossa família. (Matheus Costa, 6º C-T)

Ética: longe ou perto do ser humano?
(título)

Existe uma ~~coisa~~ palavra que, nos nossos dias, nos ajudaria muito na atual sociedade, se chama ética. Essa palavra deriva do grego "ethos", que modo de ser de uma pessoa. A ética serve para que haja equilíbrio. Mas parece que nesses últimos anos, o ser humano não está dando o devido valor à ética e não a utiliza tanto. O ser humano está quase a ponto de se tornar um "homosapiens", sendo antiético: jogando lixo na rua, atravessando de carro no sinal vermelho, não usando o cinto de segurança, entre outros.

Muitos de nós achamos que podemos conviver sem ética, outros nem sabem o que é ética! Aonde nós jovens, adultos, crianças, anciãos, anciãs chegaremos desse jeito? Muitos vezes o ser humano não usa bem

Texto 3



As drogas são ruins para o nosso organismo, as drogas também afetam o nosso cérebro modificando as pessoas de sentir, pensar ou até agir. Elas são chamadas de psicoativas ou psicotrópicas e também algumas delas trazem melhoria para a nossa saúde como o medicamento, mas outras que podem prejudicá-la, é o caso das substâncias tóxicas.

As drogas são substâncias que, quando absorvidas pelo organismo, afetam o funcionamento da pessoa, elas podem agir de três maneiras, como diminuir a sua atividade deixando a pessoa mais desligada, aumentar a sua atividade deixando a pessoa ligada e alterar o funcionamento cerebral provocando delírios e alucinações são chamadas (perturbadoras). (Érica, 6º A - T)

Os prejuízos das drogas ao ser humano
(título)

As drogas são ruins para o nosso organismo, as drogas também afetam o nosso cérebro modificando as pessoas de sentir, pensar ou até agir. Elas são chamadas de psicoativas ou psicotrópicas e também algumas delas trazem melhorias para a nossa saúde como o medicamento, mas outras que podem prejudicá-la é o caso das substâncias tóxicas.

As drogas são substâncias que, quando absorvidas pelo organismo, afetam o funcionamento da pessoa, elas podem agir de três maneiras, como diminuir a sua atividade deixando a pessoa mais desligada, aumentar a sua atividade deixando a pessoa ligada e alterar o funcionamento cerebral provocando delírios e alucinações, essas são chamadas perturbadoras.

Texto 4

Brincadeira de Criança

As brincadeiras de criança
São tão boas,
eu vejo o sol brilhando
e o arco-íris partindo o céu,
e eu brincando com linha e carretel.

Eu debaixo das mangueiras
e dos cajueiros, e eu observando
o rio e o tempo passando, mas
a noite vai chegando e as brincadeiras
vão acabando e os passarinhos
já estão dormindo, pois a noite
vai caindo.

Mas calma, espera que eu
vou ficar em volta da
fogueira contando histórias
e falando da vida alheia.

Em volta de fogueira a noite
vai escurecendo e as estrelas aparecendo
e eu vou adormecendo
com a brisa do vento.

(Mairla Pontes, 6º B - T)

O tempo passa depressa
(título)

Porque o tempo passa depressa
As brincadeiras de criança a noite
caindo São tão boas
Eu vejo o sol brilhando
e o arco-íris partindo o céu
e eu brincando com linha e carretel.

Eu debaixo das mangueiras
e dos cajueiros, e eu observando
o rio e o tempo passando, mas a noite
vai acabando e os passarinhos já estão
dormindo, pois a noite vai caindo

Mas calma, espere que eu
virei ficar em volta da
fogueira contando histórias
e falando da vida alheia.

Em volta da fogueira à noite
vai escurecendo e as estrelas aparecendo
e eu vou adormecendo
com a brisa do vento.

Texto 5

A poluição do planeta...

A poluição no planeta Terra é uma das coisas mais perigosas que existem no país. As pessoas que jogam lixo nos rios, nas encostas de muros, nos poços e esgotos. Isso nos causa males à nossa saúde, pois, com o lixo, aumenta o número de bactérias, fazendo com que as pessoas contraíam doenças como a dengue.

Eu vejo muitas pessoas só falando, mas algumas delas jogam lixo nas ruas, nos mares, etc. Elas devem parar com isso e, caso não parem, devem ser punidas com multas. (Fernando Wilguiton, 6º D - T)

1. Poluição: não adianta falar sem fazer
(título)

A poluição no planeta terra é uma das coisas mais perigosas que existem no país.

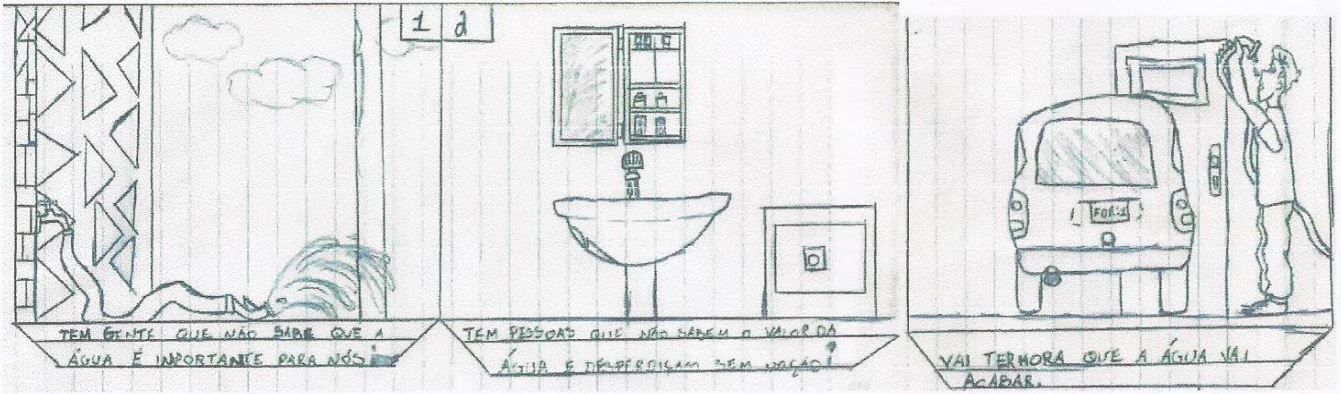
As pessoas jogam lixo nos rios, nas encostas de muros, nos poços e esgotos, fazendo com que as pessoas contraíam doenças como a dengue.

Eu vejo muitas pessoas falando, mas algumas delas jogam lixo nas ruas, nos mares e etc. Elas devem parar com isso e, caso não parem, devem ser punidas com multas.

Use, use que sabe, e não se esqueça
de nenhuma dessas informações, fique
atento "Saúde é o que interessa, o resto
não tem pressa"

Texto 10

Preserve a água!



(Thiago, 6º B, tarde)

Feche as mãos para a desperdiçães
(título)



ANEXO J – Cópia da 1ª edição do jornal escolar *Bonifácio News*

BONIFÁCIO NEWS

Jornal dos Alunos da Escola Municipal José Bonifácio de Sousa - Pici- Fortaleza - CE | Dezembro - 2014 N° 01

EDITORIAL



É com grande satisfação que apresentamos o *Bonifácio News*, produzido pelos alunos das turmas de 6º e 7º ano da nossa escola, José Bonifácio de Sousa. Esta primeira edição vem com matérias sobre a feira de ciências, sobre o respeito aos direitos humanos, sobre o *bullying*, a ética, dentre outros. Além disso, esta edição traz dicas sobre cinema e orientações sobre os cuidados com a sua saúde.

Esperamos que alunos, professores, funcionários e pais apreciem esta nossa primeira edição como resultado de um trabalho em conjunto de nossos alunos e do esforço manifestado pelo Grupo de Alunos do Jornal Escolar, que se empenhou na idealização e concretização deste jornal.

O *Bonifácio News* inicia uma nova etapa na escola e conta, para as próximas edições, exclusivamente com a participação dos alunos de todas as turmas, escrevendo, desenhando e trocando experiências sobre assuntos que pertencem à escola e à comunidade. O desafio é ajudar o aluno a organizar um universo muito mais intensivo em conhecimentos. Contamos com a sua colaboração na próxima edição.

Grande abraço e boa leitura!

Prof.ª Charliana Clécia

FIQUE ATENTO!

FEIRA DE CIÊNCIAS NA ESCOLA



No dia 16 e 17 de setembro, foi realizada a feira de ciências na Escola José Bonifácio, onde os alunos apresentaram seus trabalhos (maquetes e cartazes), os professores passaram em salas dando notas aos trabalhos alunos também podiam passar em salas e perguntarem do que se tratavam os trabalhos todos os alunos se divertiram nesse evento de aprendizado.

Luan Alves, 6º B – T

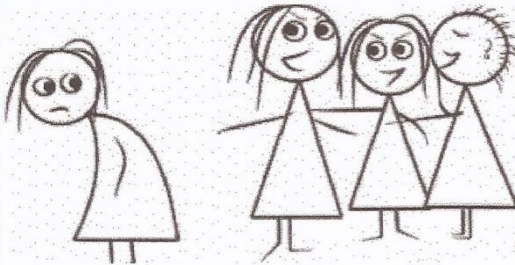
1ª PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA JOSÉ BONIFÁCIO NA OBMEP 2014



A gestão e os professores da Escola José Bonifácio parabenizam todos os alunos pela brilhante participação na OBMEP 2014 e, em especial, aos alunos Mairla Pontes (6ºB-T), Luan Alves (6ºB-T), Iago do Nascimento (6ºB-T), Micaele Silva (7ºA-T), Helder Barbosa (6ºC-T), Joana Naiara Soares (7ºA-M), Elane do Nascimento (6ºC-T) e Vitória Mádria Coelho (6ºD-T), que se classificaram para a 2ª fase das olimpíadas e participaram com muita dedicação e empenho sob a companhia do Prof. Wanderley Torres.

Edilene Régia

OPINIÃO EM FOCO...

Diga não ao “bullying”

O bullying é um problema mundial que ocorre em praticamente qualquer contexto, no qual as pessoas interagem, tais como escolas, faculdades e, até mesmo, em locais de trabalho e entre vizinhos. O local onde mais acontece o bullying é nas escolas, mesmo que elas não admitem esse tipo de comportamento, o bullying acaba acontecendo.

A situação em que mais acontece o bullying é onde não há supervisão de um adulto. O bullying, na maioria das vezes, são ameaças, então muitas pessoas sofrem com isso, em silêncio. Isso é mais comum entre as crianças ou adolescentes que podem ter sérios problemas como depressões. E o que afeta mais são os apelidos porque ferem os sentimentos da pessoa que está sendo agredida.

Luan Alves, 6º B – T

Somos todos iguais

Existem pessoas que tem preconceito com tudo, com a cor do cabelo, cor da pele, se a pessoa é gorda ou magra. Mas na realidade não importa nada, somos todos iguais.

Outro preconceito grande é contra os homossexuais por causa da opção deles. Pra mim o preconceito é uma coisa inadequada todo mundo é igual não importa a cor da pele ou cabelo, os olhos e outras coisas a mais. A conclusão é que o preconceito não devia existir porque somos todos iguais.

Amanda, 7º A-M

**O ser humano sem ética**

Existe uma palavra que, nos nossos dias, nos ajudaria muito na atual sociedade, se chama ética. Essa palavra deriva do grego *ethos*, que significa caráter, modo de ser de uma pessoa. A ética serve para que haja equilíbrio. Mas parece que, nesses últimos anos, o ser humano não está dando o devido valor à ética e não a utiliza tanto. O ser humano está quase a ponto de se tornar um **homosapiens**, sendo antiético: jogando lixo na rua, atravessando de carro no sinal vermelho, não usando o cinto de segurança, entre muitos outros exemplos.

Muitos de nós achamos que podemos conviver sem ética, outros nem sabem o que é ética! Aonde nós jovens, adultos, crianças, anciãos, anciãs chegaremos desse jeito? Estamos evoluindo em tecnologia, mas estamos praticamente “na pré-história” sendo antiéticos. Perdoe-me o que vou dizer agora: onde está a inteligência do ser humano? Escondida atrás de várias tecnologias? Podemos fazer a diferença na sociedade, começando a fazer a diferença em nós mesmos, na nossa casa e na nossa família.

Matheus Costa, 6º C-T

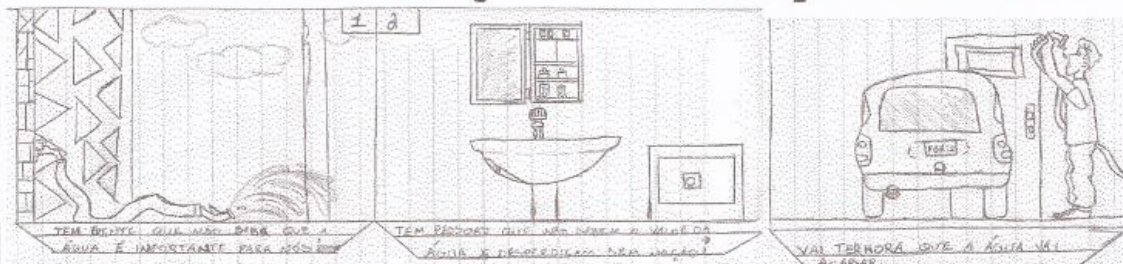
Os prejuízos das drogas ao ser humano

As drogas são ruins para o nosso organismo, as drogas também afetam o nosso cérebro modificando as pessoas de sentir, pensar ou até agir. Elas são chamadas de psicoativas ou psicotrópicas e também algumas delas trazem melhoria para a nossa saúde como o medicamento, mas outras que podem prejudicá-la é o caso das substâncias tóxicas.

As drogas são substâncias que, quando absorvidas pelo organismo, afetam o funcionamento da pessoa, elas podem agir de três maneiras, como diminuir a sua atividade deixando a pessoa mais desligada, aumentar a sua atividade deixando a pessoa ligada e alterar o funcionamento cerebral provocando delírios e alucinações são chamadas (perturbadoras).

Érica, 6º A – T

Feche a mão para o desperdício!



Tiago, 6º B - T

POLUIÇÃO:

NÃO ADIANTA FALAR E SIM FAZER.

A poluição no planeta Terra é uma das coisas mais perigosas que existem no país. As pessoas que jogam lixo nos rios, nas encostas de muros, nos poços e esgotos. Isso nos causa males à nossa saúde, pois, com o lixo, aumenta o número de bactérias, fazendo com que as pessoas contraíam doenças como a dengue.

Eu vejo muitas pessoas só falando, mas algumas delas jogam lixo nas ruas, nos mares, etc. Elas devem parar com isso e, caso não parem, devem ser punidas com multas.

Fernando Wilguiton, 6º D - T

ARTE, CULTURA E LAZER

Não perca!

A Marvel lançou em 2014 X-Man dias de um futuro esquecido. Um filme para toda a família. Em X-Man dias de um futuro esquecido: o ano é de 2020, e os mutantes são caçados impiedosamente pelos sentinelas: gigantes robôs criados pelo Dr. Bolivar Trask. A única solução é mandar Logan (Wolverine) numa viagem no tempo para 1950, para impedir que Mistica mate o Dr Trask e impedir que o terrível futuro para os mutantes se torne realidade. Mas para isso precisará da ajuda do professor Xavier, do Magneto, do Fera, e de "quebra" do Mercúrio. mas isso não será tarefa fácil, já que Magneto se revolta contra eles e tenta matá-los, confundindo a mente de Mistica. Um filme de cair o queixo, parar o coração, e curtir a ação.

Brincadeira de Criança

As brincadeiras de criança
São tão boas,
eu vejo o sol brilhando
e o arco-íris partindo o céu,
e eu brincando com linha e carretel.

Eu debaixo das mangueiras
e dos cajueiros, e eu observando
o rio e o tempo passando, mas
a noite vai chegando e as brincadeiras
vão acabando e os passarinhos
já estão dormindo, pois a noite
vai caindo.

Mas calma espera que eu
vou ficar em volta da
fogueira contando histórias
e falando da vida alheia.

Em volta de fogueira a noite
vai escurecendo e as estrelas aparecendo
e eu vou adormecendo
com a brisa do vento.

FIÇA & DICA!

Higiene sobre o corpo

O que higiene na sua vida? Vamos falar de uma higiene muito importante que é a do nosso corpo. O que devemos fazer para cuidar dele?

Toda manhã, quando acordarmos, devemos tomar banho, escovar os dentes, enxugar bem as orelhas e os cabelos para não criar caspas e não se esqueça de pentear o cabelo para não criar piolhos. Devemos manter as unhas sempre limpas e sempre ficar calçados e trocar as escovas de dente de três em três meses. A respeito do banho, não deve ser só pela manhã, mas antes do almoço e antes de dormir e principalmente quando terminar de brincar e não se esquecer de lavar as mãos antes de fazer alguma coisa ou depois. Trocar a colcha de cama duas vezes na semana ou uma vez, você que sabe.

E não se esqueça de nenhuma dessas informações, fique atento. "Saúde é o que interessa o resto não tem pressa."

Jordana Pereira, 6º A - T

Dicas de saúde

Aqui vão algumas dicas que resolvem passar para você, leitores:

- ✓ Procure manter uma alimentação saudável;
- ✓ Beba água várias vezes;
- ✓ Tome banho diariamente;
- ✓ Cuide bem das unhas dos pés, das mãos e dos cabelos;
- ✓ Nunca empreste ou tome emprestado de ninguém a escova de dente;
- ✓ Durma bem, o sono é muito importante;
- ✓ Não fique muito tempo na frente da TV, computador ou jogo;
- ✓ Pratique atividades físicas;
- ✓ Proteja-se do sol nos horários mais quentes;
- ✓ Procure manter sua vacinação em dia.

Alexandre Sousa, 6º B - M

Receita de cocada de coco verde

Ingredientes:

- 1 xícara (chá) de água de coco fresco;
- 2 quilos de açúcar cristal;
- 3 cocos verdes ralados;
- 4 cravos da índia;

Modo de fazer:

Numa panela funda, coloque a água de coco, o açúcar, os cravos e mexa um pouco. Leve ao fogo e deixe ferver. Adicione o coco ralado e cozinhe em fogo alto por aproximadamente 20 minutos, mexendo de vez em quando. O ponto será atingido quando a mistura ficar cremosa. Depois, deixe esfriar e saboreie essa delícia de doce.

Rakel Oliveira, 6º B - M



Confraternização natalina com alunos do Jornal Escolar



Semana da leitura



Alunos no pátio após aula de Educação Física

Jornalista Mirim



Mayrla Pontes

Expediente

Escola Municipal

José Bonifácio de Sousa

Diretor: Carlos Key Araújo Costa
Coord. do Jornal: Charliana Clécia Moura Rodrigues

Diagramadores: Mateus Costa (6º C-T); Luan Alves (6º B-T); Mayrla da Silva (6º B-M); Alexandre Sousa (6º B-M)

Grupo do Jornal:

Alessandra (6º A-T); Marcela Sousa (6º A-T); Jordana Pereira (6º A-T); Ana Karina (7º A-T); Thiago Nobre (6º B-M); Rakel Oliveira (6º B-M); Sabrina Aquino (6º A-T); Moisés de Sousa (7º A-T); Érica Fernanda (6º A-T); Mairia Pontes (6º B-T); Rian Santos (6º D-T); Talita Angélica (6º B-T); Ingrid Pereira (6º B-T); João Vítor Aires (6º B-M); Luan Brenner (6º A-T); Gabriele Silva (6º A-T); Andreyra (6º B-T); Ivanya Mariana (6º A-T); Rebeka Oliveira (6º B-M); Thiago Nobre (6º B-T); Fernando Wilkilton (6º D-T); Leonardo Rodrigues (6º B-M).

Tiragem: 500 exemplares

Código do Jornal: FECE08/151

Impressão: Comunicação e Cultura em parceria com o Centro de Apoio à Comunicação Popular.

Nosso jornal dá direito de resposta, favor contatar a equipe ou ligar para o fone (85) 3455.2150.

O conteúdo deste jornal é responsabilidade exclusiva das pessoas que constam neste expediente e das pessoas que assinam os textos publicados.