

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Tharsila Dantas Prates

**O uso do microblog *Twitter* em sala de aula: perspectivas para o
ensino da escrita no 9º ano do Ensino Fundamental**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**SÃO PAULO
2014**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Tharsila Dantas Prates

O uso do microblog *Twitter* em sala de aula: perspectivas para o ensino da escrita no 9º ano do Ensino Fundamental

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi

SÃO PAULO

2014

ERRATA

Nos agradecimentos, inclua-se a CAPES, pela bolsa concedida entre 2012 e 2013.

Nas páginas 76, 84 e 96: onde se lê “na generalização, as informações gerais são substituídas por informações específicas” ou particulares, leia-se “na generalização, informações específicas são substituídas por informações mais gerais”.

Banca Examinadora:

Aos meus pais, Luís e Dione

Às minhas irmãs, Melina, Amanda e Laís

Agradecimentos

À Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi, pela orientação e atenção dispensadas ao meu trabalho;

à Professora Doutora Nancy dos Santos Casagrande, pelo incentivo ao Mestrado ainda durante a Especialização em Língua Portuguesa na PUC-SP;

à Professora Doutora Lílian Ghiuro Passarelli, pelo acompanhamento durante o estágio;

à Professora Doutora Aparecida Regina Borges Sellan, pela atenção e colaboração;
aos Professores Doutores Mercedes F. Canha Crescitelli e Ismar Frango Silveira, pelas contribuições durante o Exame de Qualificação;

aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP, pela ajuda durante o curso;

à Andrea Portella e à Magali Romboli, pela compreensão na assessoria de imprensa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e pelo incentivo ao estudo;

aos meus colegas de curso, em especial, a Ayonan Silva e a Camila Petrasso, por compartilharem da mesma ansiedade e das mesmas dúvidas;

à Andrea Pisan Soares Aguiar, pelas dicas e revisão;

aos amigos e familiares que verdadeiramente estiveram comigo neste percurso, pela torcida.

*“We can neither confirm nor deny
that this is our first tweet”*

Mensagem da CIA – agência americana de inteligência – ao abrir sua conta oficial no Twitter, em 6 de junho de 2014, “retuitada” mais de 300 mil vezes.

Resumo

O uso do microblog *Twitter* em sala de aula: perspectivas para o ensino da escrita no 9º ano do Ensino Fundamental

Tharsila Dantas Prates

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa *Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa* e tem como tema a utilização do microblog *Twitter* em atividades de escrita voltadas a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo geral é apresentar uma proposta de utilização do *Twitter* nas aulas de Língua Portuguesa. Os objetivos específicos são: identificar recursos que o microblog *Twitter* oferece e propor atividades que permitam ao aluno o exercício da síntese e a preparação para a escrita de resumo. Para desenvolvermos a proposta, embasamo-nos na perspectiva sociocognitivo-interacional da Linguística Textual no que diz respeito a aspectos da coerência textual, tais como: sua definição (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981; BEAUGRANDE, 1997; KOCH & TRAVAGLIA, 2011, 2012); os fatores que contribuem para essa coerência (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981; KOCH & TRAVAGLIA, 2011, 2012); a identificação da macroestrutura ou ideia principal do texto (VAN DIJK, 2008) e as regras de redução da informação semântica (VAN DIJK & KINTSCH, 1975). Diante da possibilidade de acesso às novas tecnologias e da necessidade do ensino da escrita coerente e concisa, desenvolvemos uma proposta com o uso do *Twitter*, para ser aplicada a um artigo de opinião, gênero trabalhado no último ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo. Acreditamos que o microblog pode constituir um auxílio ao professor de Língua Portuguesa para fazer com que o educando desenvolva o poder de síntese e a escrita com coerência.

Palavras-chave: Linguística Textual. Coerência. Macroestrutura. Resumo. *Twitter*.

Abstract

The use of microblogging *Twitter* at school: perspectives to teaching writing in grade school

Tharsila Dantas Prates

The present work is in the line of research *Reading, writing and teaching of Portuguese*. The theme is the use of the microblogging service *Twitter* for writing's activities to grade school students. The aim of this work is to propose activities using *Twitter* for Portuguese classes. The specific objectives are: describe the *Twitter* and propose writing's activities that permit a concise writing and that prepare the students to summarization of texts. The theoretical base is the research in Textual Linguistics at the social, cognitive and interactional perspective, used for define textual coherence (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981; BEAUGRANDE, 1997; KOCH & TRAVAGLIA, 2011, 2012); show the standards of textuality (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981; KOCH & TRAVAGLIA, 2011, 2012); the macrostructure or the principal idea of text (VAN DIJK, 2008) and the roles to reduce semantic information (VAN DIJK & KINTSCH, 1975). In the presence of access to new technologies and the need of teaching of concise and coherent writing, we developed a proposal with the use of *Twitter* to be applied to an opinion article – sort of text worked by educators in nine year of grade school. We believe that microblogging can be an aid to the Portuguese teacher make students develop the power of synthesis and writing coherently.

Key-words: Textual Linguistics. Coherence. Macrostructure. Summary. *Twitter*.

Sumário

Introdução.....	10
 Capítulo I – AS NOVAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA.....	14
1.1 O texto como hipertexto.....	14
1.2 O avanço das TIC na Educação.....	21
1.3 O microblog <i>Twitter</i>	26
1.4 O <i>Twitter</i> como ferramenta pedagógica.....	42
1.5 O <i>Twitter</i> na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.....	46
 Capítulo II – ASPECTOS DA COERÊNCIA TEXTUAL.....	50
2.1 As fases iniciais da Linguística Textual: a análise transfrástica e as gramáticas de texto.....	50
2.2 As viradas pragmática e cognitiva.....	54
2.3 A abordagem sociocognitivo-interacional.....	58
2.4 Coerência textual: um princípio de textualidade.....	61
2.5 Coerência textual: habilidades para a produção de resumos.....	66
2.5.1 Fatores de contextualização.....	67
2.5.2 Elementos linguísticos.....	68
2.5.3 Conhecimento de mundo.....	69
2.5.4 Conhecimento compartilhado.....	70
2.6 A escrita de resumos: coerência textual e produção de resumos.....	72
2.6.1 Das microestruturas para a macroestrutura.....	72
2.6.2 As regras de sumarização.....	76
 Capítulo III – O USO DO MICROBLOG <i>TWITTER</i>: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA ESCRITA COERENTE.....	81
3.1 Apresentação da proposta.....	81
3.2 Aplicação da proposta.....	88
3.2.1 Texto <i>O sobradinho do vovô</i>	88
 Considerações finais.....	110
 Referências bibliográficas.....	113

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa *Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa* e tem como tema a utilização do microblog *Twitter* em atividades de escrita voltadas a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa.

O referido microblog é um serviço de mensagens na Internet que possibilita comentários de até 140 caracteres. Foi criado em 2006 e, hoje, possui cerca de 200 milhões de usuários ativos em todo o mundo. Por dia, são enviados cerca de 400 milhões de *tweets* – como são conhecidas as mensagens. Em 2013, o Brasil foi o segundo país com o maior número de perfis no microblog (33,3 milhões), perdendo apenas para os Estados Unidos (G 1, 2013).

Com o grande número de usuários brasileiros, algumas revistas e jornais começaram, em 2010, a abordar casos pontuais de uso da ferramenta em sala de aula. Em alguns deles, os professores disseram utilizar o *Twitter* para estimular os alunos a produzirem contos de até 140 caracteres.

Visando a verificar se a ferramenta estava sendo utilizada nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, elencamos todos os 62 professores de Língua Portuguesa que atuavam, no primeiro semestre de 2013, nos laboratórios de informática das unidades municipais – cargo que na Rede paulistana é denominado de Professor Orientador de Informática Educativa (POIE).

Dos 59 educadores localizados por telefone, apenas dois afirmaram já ter realizado com os alunos alguma atividade de escrita utilizando o *Twitter*.

Diante da realidade pesquisada, surgiu a seguinte pergunta: que tipo de atividade de escrita pode ser desenvolvido em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa com a utilização do microblog *Twitter*?

Com base nessa questão, definimos como objetivo geral deste trabalho apresentar uma proposta de utilização do *Twitter* nas aulas de Língua Portuguesa. Para alcançar esse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- identificar recursos que o microblog *Twitter* oferece;
- propor atividades que permitam ao aluno o exercício da síntese e a preparação para a elaboração de resumo.

Como fundamentos teóricos, a pesquisa está amparada na Linguística Textual segundo a perspectiva sociocognitivo-interacional. De acordo com essa abordagem, o texto é visto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (BEAUGRANDE, 1997) e como unidade de uso ou unidade comunicativa (MARCUSCHI, 2012). A definição do que é coerência textual, os fatores que contribuem para essa coerência, a macroestrutura do texto e as regras de sumarização são os principais conceitos que respaldam este trabalho.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que nos baseamos na observação e descrição de determinado fato em um contexto específico (SAMPIERI, COLLADO & LUCIO, 2013). Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta investigação foram os seguintes: revisão bibliográfica referente à Linguística Textual na perspectiva sociocognitivo-interacional, destacando aspectos da coerência textual e da redução da informação semântica; contextualização da prática pedagógica com o uso do *Twitter* por meio de matérias jornalísticas e pesquisa, por telefone, com professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo; e apresentação de uma proposta com atividades de escrita, para publicação de textos no *Twitter*.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, trataremos do hipertexto, das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), dos recursos oferecidos pelo microblog *Twitter*, do contexto do uso pedagógico da ferramenta e do seu uso na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

No segundo capítulo, apresentaremos um panorama histórico da Linguística Textual, bem como os conceitos de texto segundo essa abordagem teórica, a definição de coerência textual, a coerência textual como um princípio de textualidade, os fatores que contribuem para essa coerência, o conceito de macroestrutura e as regras de sumarização de um texto.

No terceiro e último capítulo, apresentaremos uma proposta de utilização do *Twitter* composta por seis atividades, visando à produção de textos coerentes com

foco na síntese, conforme o limite permitido pelo microblog de até 140 caracteres por texto.

A proposta vai ao encontro das expectativas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) com relação a conteúdos e a habilidades que estudantes do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental devem dominar.

De acordo com o documento, espera-se que os alunos escrevam textos coerentes, de forma a garantir a relevância das informações em relação ao tema e aos propósitos comunicativos do texto. Espera-se ainda que eles realizem retomadas de textos (resumo, por exemplo), de maneira que sejam preservadas as ideias principais; consigam atribuir sentido a textos escritos, sendo capazes de identificar o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo; e sejam capazes também de articular informações presentes no texto com seus conhecimentos prévios.

As Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, preveem que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental estabeleçam conexões entre o texto e suas vivências; façam a relação entre o título e o corpo do texto; consigam inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto; e consigam interpretar a posição defendida pelo autor em relação a conceitos e acontecimentos abordados.

As atividades apresentadas no terceiro capítulo serão aplicadas a um artigo de opinião, gênero trabalhado no 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas da Rede pública paulistana.

Por se tratar de uma rede social e por estar inserido no contexto tecnológico, o *Twitter* tem exercido um grande fascínio sobre os alunos e, dessa forma, passou a ser utilizado por professores em aulas de Língua Portuguesa de modo a incentivar os jovens para o trabalho com a escrita, sempre focando na produção de textos curtos, com até 140 caracteres. Coll & Monereo (2010) citam a edição de 2008 do “Diretório de Ferramentas para a Aprendizagem”, elaborado pelo *Centre for Learning & Performance Technologies*, que inclui o *Twitter* entre as 20 ferramentas preferidas pelos especialistas em aprendizagem e outros profissionais da Educação.

Em um contexto em que poucos estudantes são capazes de “ler e interpretar textos longos, analisar e relacionar suas partes, realizar inferências e sínteses e

resolver problemas que exigem maior planejamento e controle”, como descreve Matias (2012, p. A2), o *Twitter* pode constituir um auxílio ao professor do ensino básico no desenvolvimento de atividades de escrita que considerem tanto os aspectos da coerência textual, como também os aspectos da concisão. Aqui, falamos de ensino presencial, tendo os computadores entre o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

AS NOVAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA

Neste capítulo, apresentamos algumas considerações sobre hipertexto e abordamos o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação. Em seguida, tratamos do microblog *Twitter* e de alguns recursos que ele oferece, especialmente a escrita em até 140 caracteres, o *retweet*, o *reply*, as *direct messages* e os sistemas de busca. Com base em matérias jornalísticas, citamos algumas experiências relacionadas ao uso do *Twitter* em sala de aula e como a ferramenta já foi usada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

1.1 O texto como hipertexto

No livro *As tecnologias da inteligência*, Lévy (1993) propõe o fim da pretensa oposição entre o homem e a máquina e mostra como ela está sempre associada a um contexto social mais amplo, em parte determinando esse contexto, mas também sendo determinada por ele. No início dos anos de 1990 do século XX, quando a obra foi escrita, a informática começava a ser introduzida nas escolas, depois que o cidadão comum passou a ter mais contato, no fim dos anos de 1970, com o computador pessoal – anteriormente ao alcance apenas do Estado, das Forças Armadas e de grandes corporações.

Lévy (1993) elenca algumas razões para o fracasso da inserção dessas máquinas nas salas de aula francesas no final dos anos de 1980. De acordo com o autor, na época, as autoridades compraram equipamentos de péssima qualidade, pouco interativos e, além disso, acreditavam que para formar professores para atuar no contexto tecnológico bastava apenas ensiná-los a programar a máquina. Ainda que a tecnologia fosse se fazendo presente no contexto escolar, o que exigia a mudança das práticas observadas no processo de ensino e aprendizagem, o ato de ensinar continuava baseado na mesma perspectiva, ou seja, mantinha-se, segundo Lévy (1993), amparado no falar do professor e na escrita manuscrita do aluno.

Isso não significava que, com o advento da informática, os modos de agir do professor e a escrita manuscrita do aluno tivessem de ser substituídos por ela, mas

que deveria haver uma integração da informática a esse ensino de hábitos milenares. De acordo com o autor, para que essa integração ocorresse, seria necessário haver “o deslocamento de centros de gravidade” (LÉVY, 1993, p. 10), no sentido de que tecnologias anteriores não deixariam de existir.

As novas tecnologias estavam surgindo para acrescentar outras formas de pensar e de agir, sem substituir as anteriores. Mesmo reconhecendo a importância dessas novas tecnologias, a questão do determinismo tecnológico já era rechaçada pelo autor. Segundo ele, elas devem estar sempre associadas a um contexto social, sendo também determinadas por ele. Os novos recursos, por si mesmos, não garantem mudanças significativas, e a funcionalidade deles será determinada também pelos usos (contexto social).

O que muda com a tecnologia, segundo Marcuschi (2005, p. 18), não são os objetos, “mas as nossas relações com eles”. De acordo com o autor, porém, não há como negar

que a tecnologia do computador, em especial com o surgimento da Internet, criou uma imensa rede social (virtual) que liga os mais diversos indivíduos pelas mais diversificadas formas em uma velocidade espantosa e, na maioria dos casos, em uma relação síncrona. Isso dá uma nova noção de interação social (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

Nessa direção, Furtado (2006) destaca que, de modo geral, os efeitos da evolução operada por uma nova tecnologia não são intrínsecos a um *medium* específico, mas são mediados pelos modos como são usados e variam conforme o contexto em que esse uso ocorre.

As novidades que chegaram com o desenvolvimento dos computadores não foram uma exclusividade da informática. Muitas mudanças ocorreram também com a invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, e com o advento do telefone, no século XIX. Lévy (1993) mostra que também houve dificuldades na popularização de uma tecnologia muito anterior ao computador, o livro, que não substituiu mídias precedentes e percorreu um longo caminho até se tornar um item acessível ao grande público. Lévy (1993, p. 33) pontua que “assim como o computador, o livro só se tornou uma mídia de massa quando as variáveis de interface ‘tamanho’ e ‘massa’ atingiram um valor suficientemente baixo”, ou seja, quando o custo do livro diminuiu

por meio da divisão de custos pela quantidade total da tiragem e da redução do tempo de produção gráfica (CHARTIER, 1999).

No caso da informática, o que Lévy (1993) considera como uma novidade em relação a exemplos midiáticos anteriores é o chamado hipertexto, termo criado por Theodor Nelson, na década de 1960, para designar um tipo de escrita e de leitura não lineares. Lévy (1993, p. 36) define hipertexto como “um novo sistema de escrita, uma metamorfose da leitura, batizada de navegação”. Do ponto de vista técnico,

um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. Funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação (LÉVY, 1993, p. 33).

A respeito dessa noção proposta pelo autor, podemos notar que o hipertexto ampliou a maneira como líamos e escrevíamos antes. Com o hipertexto, o percurso da leitura e da escrita passou a ser feito em redes, que contêm uma série de conhecimentos, informações e dados à nossa disposição.

Bairon (1995, p. 45 apud ELIAS, 2000, p. 47) também traz a noção de rede proposta por Lévy (1993) ao destacar que o hipertexto é “um texto estruturado em rede” ou “uma matriz de textos potenciais” na qual “um texto apresenta-se como uma leitura particular de um hipertexto”.

Ainda sobre o hipertexto, Landow (1993, p. 4) cita Theodor Nelson e sua definição: “Por hipertexto, eu quero dizer uma escrita não sequencial – um texto que permite escolhas ao leitor numa tela interativa; uma série de blocos de texto conectados por *links* que oferecem ao leitor diferentes caminhos”.

Por meio do hipertexto, então, é possível navegar e percorrer caminhos variados entre as informações dispostas no meio digital, selecionar o percurso informacional que desejamos trilhar, atualizar conteúdos e incorporar novas informações. Nessa direção, Elias (2000, p. 47) lembra que o hipertexto é um conteúdo “dinâmico, que está sempre por se fazer, o que implica um trabalho infindo

de organização, seleção, associação, contextualização de informações e, consequentemente, de expansão de um texto em outros textos”.

Segundo Lévy (1993), no entanto, o mecanismo que está por trás do hipertexto não é novo. Ler uma enciclopédia ou a Bíblia é fazer uma leitura hipertextual, porque o leitor é remetido a outras partes do texto, a todo o momento. A mente humana também funciona por meio de associações, pulando “de uma representação para outra, ao longo de uma rede intrincada” (LÉVY, 1993, p. 28).

Xavier (2005) também considera que o mecanismo subjacente ao hipertexto não é novo, mas afirma que o hipertexto é uma nova tecnologia enunciativa, que “faz nascer um novo modo de enunciação, o digital, e sua respectiva linguagem digital” (XAVIER, 2009, p. 133). Ele explica que o modo de enunciação é a forma como o sujeito se expressa, se comunica e interage com os outros em variados âmbitos (verbal, visual, sonoro e digital). Esse processo se dá por meio de tecnologias enunciativas (oralidade, escrita, imagens estáticas e dinâmicas, sons naturais e artificiais, hipertexto), que se concretizam em suportes. Como exemplos de suporte, o autor cita correntes de ar, que possibilitam a fala; pedra, argila e livro, nos quais a escrita se inscreve; equipamentos de gravação eletrônicos e analógicos, que permitem a gravação da voz e da imagem; projetores e monitores de TV, em que a imagem predomina; e telas de computadores, nas quais são apresentados concomitantemente os vários modos enunciativos.

Lévy (1993; 1996) afirma que a estrutura não linear e a velocidade tornam o hipertexto específico, ou seja, a novidade em relação a exemplos midiáticos anteriores.

O que torna o hipertexto veloz é a Internet – esta sim, uma novidade do século XX. Crystal (2005, p. 76) afirma que a Internet propiciou uma verdadeira revolução linguística, “uma alternativa nova para as modalidades em que a comunicação humana pode ocorrer”. É dele o termo *netspeak*, que designa o tipo de língua revelado pela Internet.

Para Crystal (2005), o *netspeak* deve ser visto como uma nova espécie de comunicação que não mistura, simplesmente, elementos da fala com a escrita, mas permite atividades linguísticas que não são possíveis em outros meios. Especificamente com relação à escrita, as diferenças mais relevantes relacionadas a essa nova comunicação são: o espaço ilimitado da Internet em comparação ao

papel, a possibilidade maior de interferência no texto por parte do usuário, a interposição de vozes no mesmo texto (como em uma mensagem de *e-mail* em que participam três pessoas) e a existência do hipertexto. Para o autor, o hipertexto não é uma novidade da Internet; a diferença, agora, é que a Web (*World Wide Web*)¹ não existiria sem os *links*, ao passo que há textos sem nenhuma nota de rodapé, por exemplo. Crystal (2005, p. 89) salienta que não existe nada “na linguagem escrita tradicional que lembre sequer remotamente essa flexibilidade dinâmica e centralização dos *links* de hipertexto na Web”.

Fazendo uma comparação entre o texto tradicional e o texto eletrônico, Crystal (2005, p. 90) afirma que

textos eletrônicos, de qualquer tipo, não são a mesma coisa que as outras formas de texto. Eles demonstram fluidez, simultaneidade (ao estarem disponíveis em um número indefinido de máquinas) e não se degradam com cópias; transcendem as limitações tradicionais de disseminação do texto; e possuem fronteiras permeáveis (por causa do modo como um texto pode ser integrado a outros ou exibir links para outros).

Para Lévy (1993; 1996), no entanto, o texto tradicional já é um hipertexto pela rede de associações que é possível se fazer entre ele e outros textos. O autor afirma que o texto sempre foi um objeto virtual que se atualiza por meio da leitura. Buscando a origem latina da palavra “virtual” (*virtualis*, *virtus* – força, potência), Lévy (1996) diz que o virtual não é a ausência de existência e, por isso, não se opõe ao real e, sim, ao atual: “[Virtual] é o que existe em potência, não em ato” e demanda uma atualização, que é o processo de resolução do problema. Já “o real assemelha-se ao possível; em troca, o atual em nada se assemelha ao virtual: responde-lhe” (LÉVY, 1996, p. 17).

Por isso, ainda de acordo com Lévy (1996, p. 12), a noção de virtual aproxima-se muito pouco do falso, do ilusório ou do imaginário, uma vez que se trata “ao contrário, de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física

¹ A *World Wide Web* é definida por Amaral & Amaral (2008, p. 14) como “um sistema de gestão de informação baseado em hipertexto, ou seja, uma biblioteca virtual que nos oferece informação praticamente sobre todos os assuntos”, tendo como característica principal de organização a *homepage* ou página.

imediate”, ou seja, o virtual, embora exista, prescinde da presença física das pessoas.

Em oposição à atualização, está a virtualização. Lévy (1996, p. 18) explica que

a atualização ia de um problema a uma solução. A virtualização passa de uma solução dada a um (outro) problema. Ela transforma a atualidade inicial em caso particular de uma problemática mais geral, sobre a qual passa a ser colocada a ênfase ontológica. Com isso, a virtualização fluidifica as distinções instituídas, aumenta os graus de liberdade, cria um vazio motor. Se a virtualização fosse apenas a passagem de uma realidade a um conjunto de possíveis, seria desrealizante. Mas ela implica a mesma quantidade de irreversibilidade em seus efeitos, de indeterminação em seu processo e de invenção em seu esforço quanto a atualização. A virtualização é um dos principais vetores da criação de realidade.

O conceito de virtualização pode ficar mais claro por meio do seguinte exemplo dado pelo autor: uma empresa, que antes existia em determinado espaço geográfico, com divisão de departamentos, mesas para cada um de seus membros e horário determinado pelo livro de ponto, virtualiza-se quando seus empregados passam a trabalhar em uma rede de comunicação eletrônica, usando recursos e programas informáticos que possibilitem a cooperação, sem dividir mais o mesmo ambiente físico.

Ainda segundo o autor, uma comunidade virtual, como o exemplo acima, pode se organizar em torno de sistemas de comunicação telemáticos. Os participantes desse tipo de comunidade podem ter interesses e problemas em comum, ainda que não vivam em um lugar de referência estável. Nesse contexto, Lévy (1996, p. 20) identifica a reconfiguração das relações sociais, uma vez que a “virtualização reinventa uma cultura nômade, não por uma volta ao paleolítico nem às antigas civilizações de pastores, mas fazendo surgir um meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia”. Para o autor, “quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam ‘não-presentes’, se desterritorializam” (LÉVY, 1996, p. 21).

Lévy (1996) afirma que o hipertexto, que não possui um lugar, contribui para a atualização do texto, que, como citado anteriormente, sempre foi um objeto virtual. Como tal, pede uma atualização, que se dá por meio da leitura. Entre as funções do hipertexto, segundo o autor, estão: “hierarquizar e selecionar áreas de sentido, tecer

ligações entre essas zonas, conectar o texto a outros documentos, arrimá-lo a toda uma memória que forma como que o fundo sobre o qual ele se destaca e ao qual remete” (LÉVY, 1996, p. 37).

Por tudo isso é que o autor descreve o hipertexto como sendo “o mais original em relação às outras mídias” (LÉVY, 1993, p. 19). Para ele, “representa sem dúvida um dos futuros da escrita e da leitura”, criando novos cenários para elas. De uma maneira muito mais veloz, o usuário constrói percursos para a sua própria leitura e, com isso, contribui para o processo de escrita, uma vez que essa navegação depende do próprio leitor. É como se um texto inicial se transformasse em milhares de outros por meio de ligações hipertextuais. Lévy considera a Web um imenso hipertexto e, portanto, uma porta aberta a essas interações.

Das considerações apresentadas acerca do hipertexto, é possível apreender algumas de suas principais características: texto estruturado em rede, não linearidade, não sequencialidade, flexibilidade, dinamismo e elasticidade. Elias (2000) afirma, no entanto, que a não linearidade e a não sequencialidade estão presentes no processo da leitura do hipertexto, não no processo de elaboração do sistema hipertextual, que é ordenado. Ela distingue o autor do sistema hipertextual de seu leitor, uma vez que o primeiro

organiza a escrita com base em princípios de ordem, determinismo, rigor e imobilidade, para que o leitor possa atualizá-la segundo princípios de desordem, não sequencialidade, mobilidade, elasticidade, liberdade e simplicidade e, assim, constitua, de um outro modo, em um escritor. Não o escritor que elabora, concebe o sistema, mas aquele que o explora e, ao fazê-lo, constrói uma escrita singular, produto do trabalho de escolha, reflexão e reorganização (ELIAS, 2000, p. 65).

Ainda de acordo com a autora, a escrita hipertextual é constituída “por uma rede de inúmeros textos marcados por cores, imagens, sons e movimentos, possibilitando uma leitura caracterizada, sobretudo, pela não linearidade e interatividade²” (ELIAS, 2000, p. 68). Ela afirma também que a produção de um texto pelo leitor do hipertexto é resultado de uma navegação própria pela Web em um certo momento, com determinado objetivo. Cada leitor faz o seu percurso.

² Trataremos do conceito de interatividade na seção 1.2.

Pensando no objeto desta pesquisa, o *Twitter* é uma ferramenta que está inserida nesse ambiente digital e também permite a utilização de *links* entre os 140 caracteres possíveis em cada *tweet*, como veremos na seção 1.3. Isso significa que a escrita e a leitura hipertextuais também podem ser exploradas no microblog. Antes, porém, de caracterizar a ferramenta, abordaremos a seguir o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto escolar.

1.2 O avanço das TIC na Educação

Nas palavras de Almeida (2012), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são instrumentos que possibilitaram a implantação de um conjunto de dispositivos de diversas ordens – política, econômica e cultural – para a organização global com a virtualização dos fluxos. Baseada em Castells (2003), a autora afirma que é necessário proporcionar um uso educativo e cultural da Internet, “fazendo das TIC um instrumento para expressar o pensamento, buscar, organizar e compartilhar informações, e, sobretudo, criar formas mais abertas, solidárias e dinâmicas de produção de conhecimentos” (ALMEIDA, 2012, p. 8).

Também nessa direção, Coll & Martí (2001), citados por Coll & Monereo (2010, p. 17), dizem que “as TIC têm sido instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos” através de sistemas de signos – linguagem oral, escrita, imagens estáticas e em movimento, símbolos matemáticos, notações musicais etc.

Podemos aqui utilizar ainda a definição de Araújo Jr. (2008, p. 22), para quem as TIC são “recursos tecnológicos, *software* e *hardware*, que realizam as tarefas de receber, processar, distribuir e armazenar os dados e informações, permitindo a interação e a interatividade sem restrições de tempo e espaço. Trata-se de recursos que permitem o virtual”, este apresentado por Lévy (1996), conforme pontuamos anteriormente, como algo que existe em potência, que demanda uma atualização e não se opõe ao real.

No contexto da Educação, o qual constitui o foco de nossa pesquisa, as novas tecnologias marcaram, primeiramente, a chamada terceira geração ou

geração digital da Educação a Distância (EaD) nos anos de 1990³. Belloni (2001, p. 57) afirma que a inserção dessas novas tecnologias que marcam a terceira geração da EaD implicou mudanças nos modos de ensinar e aprender, quais sejam: “unidades de curso concebidas sob a forma de programas interativos informatizados, redes telemáticas com todas as suas potencialidades (bancos de dados, *e-mails*, listas de discussão, sites etc.) e CD-ROMs didáticos”.

Ainda em relação ao contexto da EaD, Belloni (2001) aponta várias contribuições dos recursos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem. Uma dessas contribuições é colocar à disposição de alunos e professores técnicas rápidas, seguras, eficientes e baratas. Além disso, as TIC

oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (*e-mail*, listas e grupos de discussão, *websites* etc.) apresentam grandes vantagens, pois permitem **combinar a flexibilidade da interação humana** (com relação à fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) **com a independência no tempo e no espaço**, sem por isso perder a velocidade (BELLONI, 2001, p. 59, grifos da autora).

Neste momento, acreditamos ser necessário distinguir interação de interatividade. Da perspectiva de Belloni (2001, p. 58), a interação é o “encontro de dois sujeitos”; já a interatividade é a “potencialidade técnica oferecida pelo meio”. A interatividade é o agir do homem sobre a máquina. Dessa forma, as novas tecnologias podem proporcionar a interação entre dois ou mais usuários, por meio da interatividade, que envolve recursos, tecnologias e canais de comunicação variados.

Antes das TIC, alunos e professores tinham à disposição somente materiais impressos e audiovisuais. Vieira (2009) afirma que as TIC possibilitaram a comunicação simultânea, mesmo que professor e aluno estivessem em lugares e tempos diversos. Assim, a relação entre professor e aluno passou a ser mediada por

³ De acordo com Maia & Mattar (2007), três gerações marcam a EaD. A primeira geração foram os cursos por correspondência, presentes desde a década de 1720 quando, por meio de anúncios de jornal, eram publicados cursos a distância de taquigrafia. Mas é no século XIX que surge efetivamente a EAD, com o ensino por correspondência baseado em material impresso enviado pelo correio. Na segunda geração, houve o surgimento das novas mídias e das universidades abertas. Já a terceira geração caracteriza-se pela Educação a Distância on-line.

esse conjunto de tecnologias. Campos (2004) salienta que as novas tecnologias permitiram o aumento da interação entre professor e aluno e se tornaram um fator motivador para o estudante.

Amaral & Amaral (2008) lembram que as áreas que mais evoluíram nas últimas duas décadas foram a informática e as telecomunicações, com impactos significativos na vida das pessoas. Os autores citam a Internet como “um precioso auxílio nas práticas de ensino e aprendizagem” (AMARAL & AMARAL, 2008, p. 11), o que não pode ficar restrito somente à Educação a Distância. As novas tecnologias já fazem parte do dia a dia do ensino presencial, e hoje, não raro, há escolas com perfis em redes sociais, que possuem *blogs* ou utilizam ambientes virtuais para promover o ensino e a aprendizagem presencialmente.

No que diz respeito à utilização de recursos propiciados pela Internet, Amaral & Amaral (2008) elencam alguns desses recursos, que, segundo eles, podem favorecer tanto o ensino tradicional (presencial) quanto o ensino a distância, quais sejam: correio eletrônico ou *e-mail*, método rápido, barato e eficiente que possibilita a interação assíncrona, ou seja, os usuários não precisam estar conectados ao mesmo tempo; *chats*, que são salas de bate-papo em tempo real entre dois ou mais participantes; listas de discussão, em que grupos de pessoas trocam mensagens de forma assíncrona sobre temas específicos; fóruns de discussão, que funcionam como as listas, mas as mensagens não vão para a caixa de *e-mail* dos usuários como ocorre no caso das listas de discussão; *download*, que permite a transferência, o envio ou a recuperação de arquivos localizados em outros computadores; videoconferência, que propicia a interação em tempo real entre pessoas que estejam em locais diferentes, por meio de câmeras e microfones instalados nos computadores; e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que, utilizando muitos dos recursos citados, permitem a comunicação em múltiplas direções, mediada pelo hipertexto.

Ainda com relação aos recursos propiciados pela Internet, Araújo Jr. (2008) cita também os *blogs* (que são as já difundidas páginas pessoais), os *wikis* (páginas que podem ser editadas por qualquer usuário), os *podcasts* e os *videocasts* (gravações de áudio e vídeo em formato digital).

Além de todos esses recursos, Amaral & Amaral (2008, p. 16) apresentam a noção de objetos de aprendizagem, definidos por eles como “todo material digital

que fornece informações para a construção de conhecimento”. Segundo os autores, essas informações podem ocorrer na forma de imagem, página HTML, animação ou simulação. Araújo Jr. (2008, p. 24) cita Wiley (2002), para quem os objetos de aprendizagem são considerados recursos digitais que podem ser utilizados e reutilizados em diferentes contextos de aprendizagem.

Temos, aqui, que incluir as chamadas redes sociais, como o *Facebook* e o próprio *Twitter*, objeto de estudo desta pesquisa e que será descrito detalhadamente neste capítulo. Hornik (2005 apud SANTAELLA & LEMOS, 2010) divide a evolução das redes sociais em três fases distintas: as Redes 1.0, com o ICQ e o MSN, em que havia coordenação entre os usuários em tempo real; as Redes 2.0, com o Orkut e o MySpace, em que se faziam contatos profissionais e *marketing* pessoal; e as Redes 3.0, com o *Facebook* e o *Twitter*, que possuem aplicativos e mobilidade. Hoje, as pessoas trocam mensagens pelo celular, usando o *Facebook* e o *Twitter*, que são ferramentas móveis. Isso não era possível com o MSN, pertencente às Redes 1.0.

Sem dúvida, o avanço das TIC provocou muitas mudanças no campo da Educação. O que as novas tecnologias acrescentaram ou podem ainda acrescentar nos processos de ensino e de aprendizagem? Lévy (1993, p. 40) afirma que o

hipertexto e a multimídia interativa adéquam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa.

Conhecer os recursos e as possibilidades oferecidos pelos ambientes digitais é tarefa do professor do século XXI. Com esse conhecimento, uma série de atividades on-line pode ser desenvolvida em aulas presenciais ou em cursos semipresenciais e a distância. Para Araújo Jr. (2008, p. 35), atividades on-line são

realizadas em ambiente virtual, motivantes e significativas, relacionadas ao domínio da disciplina, e que utilizam recursos virtuais (vídeo, *links* externos, acesso à base de dados, etc.) e/ou físicos (biblioteca, laboratórios, pesquisa de campo etc.) para sua execução (grifo do autor).

Essas atividades, de acordo com o autor, podem promover a autonomia, sistematizar o conhecimento e possibilitar a exploração de espaços e recursos virtuais. Ainda segundo ele, em se tratando de educação presencial, “é essencial que as atividades *on-line* sejam resgatadas em sala de aula, conectando seu significado às habilidades, competências e atitudes exigidas pela disciplina” (ARAÚJO JR., 2008, p. 35, grifo do autor).

Amaral & Amaral (2008) veem no uso de recursos tecnológicos em sala de aula a possibilidade de aproximar do aluno a esfera pública, isto é, no lugar de ser apenas o professor a ler e a tomar conhecimento da produção do aluno, as atividades desenvolvidas podem ser publicadas na Internet, por meio de *webpages*, *blogs* e redes sociais. Isso pode aproximar o estudante da sua realidade e fazer com que ele se torne mais responsável por aquilo que produz.

Todo o aparato tecnológico existente hoje visa a auxiliar o trabalho do professor em sala de aula. Belloni (2001) afirma que o século XXI exige indivíduos que dominem, cada vez mais, competências múltiplas. Um dos espaços em que essas competências podem ser desenvolvidas é o ambiente escolar. As ferramentas tecnológicas podem ajudar nesse processo, tornando-se ferramentas pedagógicas.

Há, porém, algumas ressalvas a fazer. De acordo com Belloni (2001, p. 53), “o uso de uma ‘tecnologia’ (no sentido de um artefato técnico), em situação de ensino e aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre ‘tecnologia’ (no sentido do conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção e utilização)”. Baseada em Dieuzeide (1994), Belloni (2001, p. 61) afirma que a

educação não é um ‘sistema de máquinas de comunicar informação’, ou de simplesmente transmitir conhecimentos. A educação deve ‘problematizar o saber’, contextualizar os conhecimentos, colocá-los em perspectiva, para que os aprendentes possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras situações.

Em outras palavras, devem ser desenvolvidas metodologias de ensino e estratégias que potencializem ao máximo uma aprendizagem mais autônoma e colaborativa.

Para que o aprendizado seja significativo, Amaral & Amaral (2008, p. 19) destacam a importância da capacitação profissional, do desenho do projeto

pedagógico, da produção de materiais didáticos específicos e de novas formas de linguagem e escrita adequadas ao novo ambiente digital.

Castedo & Zuazo (2011) falam de uma reformulação do papel político da escola no contexto das novas tecnologias, em que pessoas distantes, quase sempre desconhecidas, tornam-se próximas. Segundo as autoras, a escola deve se dedicar ao que elas chamaram de tradução e integração das diversas culturas, fazendo com que seus alunos identifiquem as especificidades de cada cultura e passem a fazer parte do todo. Elas acreditam que não se trata de escolher entre o lápis e o teclado ou entre o papel e o computador, mas trata-se de ampliar o acesso à atual diversidade da cultura escrita – diversidade essa que se enriquece na cultura digital.

Como já dissemos, as novas tecnologias não farão, por elas mesmas, mudanças no contexto escolar. Vimos que as possibilidades no campo digital, para a utilização em sala de aula, são diversas, mas será necessário que os educadores estejam preparados para a integração dessa tecnologia ao conteúdo que deve ser ministrado aos nossos alunos.

Na seção a seguir, tratamos do microblog *Twitter* e de alguns dos recursos oferecidos pela ferramenta.

1.3 O microblog *Twitter*

O *Twitter* foi criado nos Estados Unidos, em março de 2006, por uma empresa de *podcasting*⁴ de São Francisco. Segundo O'Reilly & Milstein (2009), a ideia inicial era facilitar a troca de mensagens curtas no ambiente de trabalho, utilizando um aplicativo de celular, embora já existissem os SMS (torpedos), breves textos com até 160 caracteres. Após um festival de música norte-americano em que a ferramenta foi utilizada, os criadores perceberam que a troca de mensagens curtas não precisava se restringir às empresas e ampliaram a sua aplicação para além dessa esfera. O *Twitter* virou o SMS da Internet.

Hoje, o *Twitter* pode ser definido como um microblog em que as pessoas escrevem comentários – conhecidos como *tweets* – sobre o assunto que desejam em até 140 caracteres e ainda compartilham imagens e *links*, realizam pesquisas e

⁴ Empresa que produz conteúdos em áudio em formato digital (chamados de *podcasts*) para serem veiculados na Internet.

trocam mensagens. É chamado de microblog, porque possui características de um *blog* (uma espécie de diário com acesso público) – descrito por Komesu (2005) como uma ferramenta gratuita de autoexpressão; com facilidade para edição, atualização e manutenção dos textos; que permite a convivência de múltiplas semioses, como texto, imagem e som; e que não exige que o usuário seja especialista em informática – mas com a diferença de restringir o espaço para a escrita em até 140 caracteres, daí o termo *micro*.

No *Twitter*, as pessoas seguem os perfis (páginas institucionais ou de pessoas físicas) que lhes interessam e são seguidas por outros perfis (seus *followers* – seguidores). Por possibilitar uma interação entre os usuários, o *Twitter* é considerado também uma rede social.

Santaella & Lemos (2010, p. 66) definem a ferramenta “como uma mídia social que, unindo a mobilidade do acesso à temporalidade *always on* das Redes Sociais da Internet (RSIs) 3.0, possibilita o entrelaçamento de fluxos informacionais e o *design* colaborativo de ideias em tempo real, modificando e acelerando os processos globais da mente coletiva”. Essa definição traz algumas características importantes do *Twitter*, como o fato de o usuário poder estar sempre conectado à ferramenta (*always on*) e de ser responsável por construir o próprio conteúdo do perfil, com a ajuda de terceiros (*design* colaborativo de ideias), que podem interferir na produção de cada um.

O tamanho de cada comentário – 140 caracteres – é um dos grandes diferenciais com relação a outros tipos de ferramentas oferecidos na Internet. No *blog*, por exemplo, não há limite para a escrita. De acordo com O’Reilly & Milstein (2009), há um motivo para os 140 caracteres: as mensagens de texto de um celular (SMS) têm, no máximo, 160 caracteres, e o *Twitter* foi criado para a troca de mensagens no celular, mas reservando 20 caracteres para o *username*, que é o nome do usuário, precedido do símbolo @.

Em março de 2013, quando completou sete anos de existência, o *Twitter* contava com 200 milhões de usuários ativos em todo o mundo, e por ele eram enviados, em média, cerca de 400 milhões de *tweets* diariamente (G 1, 2013). O’Reilly & Milstein (2009) ressaltam que, no período entre fevereiro de 2008 e fevereiro de 2009, o tráfego na Web, com o *Twitter*, cresceu cerca de 1.382%, o que

demonstra a força de uma ferramenta que se tornou febre na Internet, em todo o mundo.

Em agosto de 2013, artistas como Justin Bieber (@justinbieber), Lady Gaga (@ladygaga) e o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama (@BarackObama), possuíam a maior quantidade de seguidores: 44 milhões, 40 milhões e 36 milhões, respectivamente.

No Brasil, em janeiro de 2010, o número de usuários chegou a 9 milhões, marca bastante expressiva e que colocou o país atrás apenas dos Estados Unidos em quantidade de “tuiteiros” (termo em português para quem usa o *Twitter*). Dois anos depois, em janeiro de 2012, o país já tinha 33,3 milhões de usuários, seguido pelo Japão, que tinha 29,9 milhões. A primeira posição em quantidade de usuários ainda era, em janeiro de 2012, dos Estados Unidos, que possuíam 107,7 milhões de contas no microblog (G 1, 2013).

Em agosto de 2013, dados colhidos na Internet e nos próprios perfis mostravam o jogador de futebol Kaká (@Kaka) como o brasileiro com o maior número de seguidores: 16,6 milhões. O segundo perfil com o maior número de seguidores era o da cantora Ivete Sangalo (@ivetesangalo), com 8,5 milhões de seguidores. O terceiro perfil mais seguido era o do escritor Paulo Coelho (@paulocoelho), com 8,4 milhões de seguidores. Em maio de 2014, os três perfis já contavam com 18,7 milhões, 9,8 milhões e 9,1 milhões de seguidores, respectivamente.

Há uma semelhança entre esses três últimos perfis mencionados: o símbolo que indica que as contas não são falsas e que pertencem, portanto, aos próprios artistas, políticos e jogadores de futebol (o *verified account* – conta verificada).

Na Figura 1, podemos notar esse símbolo, que está na cor azul, abaixo da foto menor e ao lado do nome do jogador, no espaço reservado à descrição do dono da conta. Os perfis das celebridades são atualizados por elas ou por suas assessorias. Há quem informe isso, como faz a cantora Ivete Sangalo, na descrição do perfil: “*Twitter* Oficial da cantora brasileira Ivete Sangalo. *Twitter* atualizado pela própria Ivete e pela equipe do seu site”.

O perfil reproduzido a seguir é o do jogador de futebol Kaká:

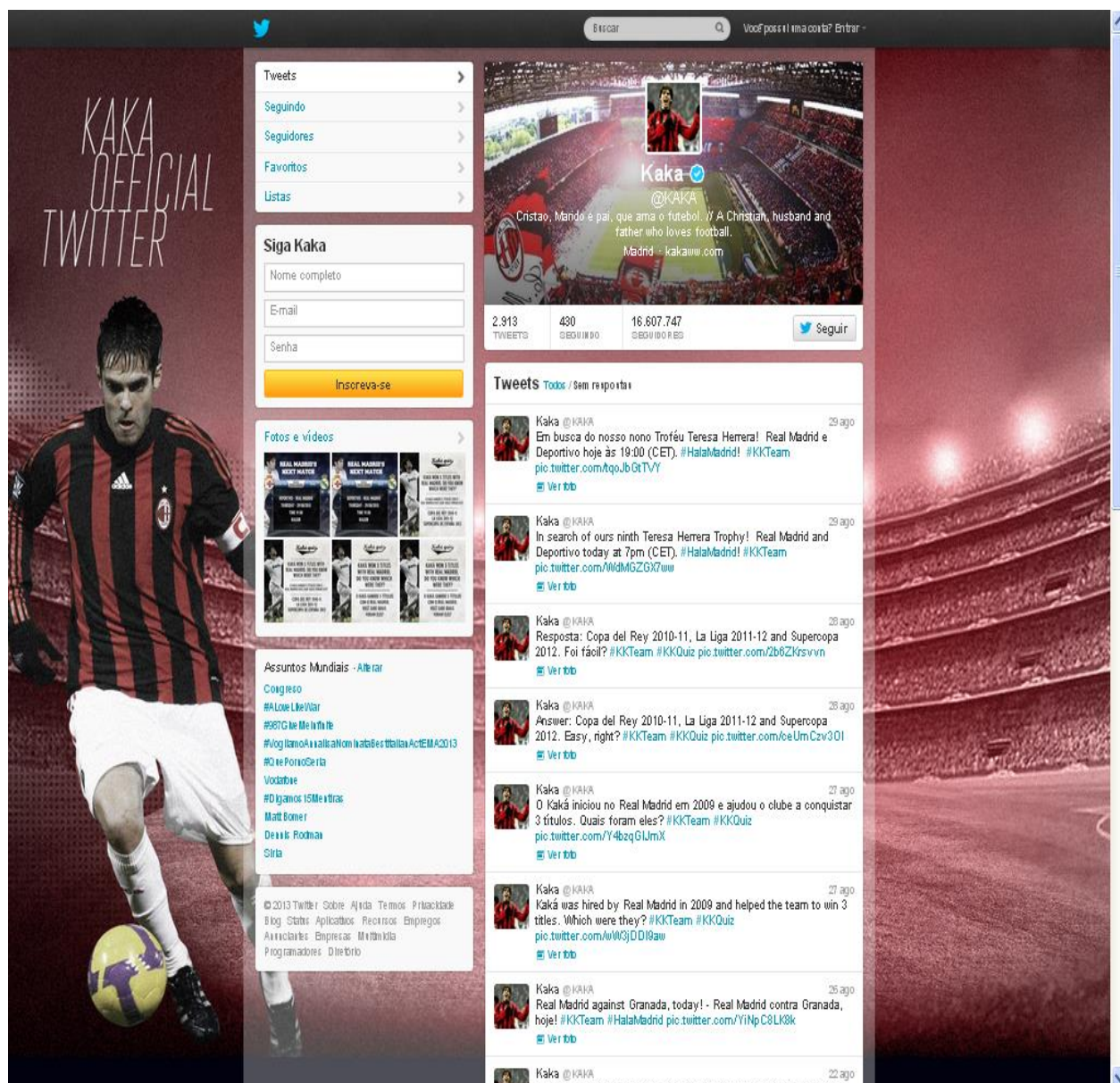


Figura 1 – Perfil do jogador Kaká no Twitter

Fonte: Disponível em: <www.Twitter.com/kaka>. Acesso em: 30 ago. 2013

A imagem de fundo pode ser personalizada em qualquer perfil. No exemplo (Figura 1), vemos, no alto, a foto menor e o nome do jogador, tendo ao lado o símbolo, em azul, da conta verificada; o *username* do jogador logo abaixo (@Kaka); a sua descrição pessoal em português e em inglês (Cristão, Marido e pai, que ama o futebol // A Christian, husband and father who loves football); a localidade (Madrid); o

endereço do site do jogador; o número de *tweets* já “postados” em 30 de agosto de 2013 (2.913); o número de perfis que ele seguia (430); o número de seguidores (16,6 milhões); e a opção “Seguir” para quem está entrando no perfil e quer segui-lo (o que só é possível se o interessado possuir uma conta).

Há ainda alguns *tweets*, do mais recente ao mais antigo, com a respectiva data em que foram “postados”; mais à esquerda da tela, vemos um espaço para quem quer se cadastrar no *Twitter*; abaixo do campo para se cadastrar, estão as fotos e os vídeos mais recentes “postados” pelo jogador; e a lista dos *Trending Topics* mundiais – assuntos mais comentados no momento do acesso ao microblog.

Em 8 de abril de 2014, foi divulgado o novo *layout* do *Twitter* (Figura 2). Algumas notícias publicadas na Internet deram conta de que a reformulação tornou o microblog semelhante a outra rede social, o *Facebook*. Em maio, o novo formato tornou-se acessível apenas para alguns “tuiteiros” e para quem cadastrasse uma nova conta.

Na Figura 2, a seguir, é possível ver uma foto maior ocupando o alto da página; a foto menor e a descrição do perfil, que antes ficavam na parte central, agora ocupam o lado esquerdo, com o acréscimo de uma informação que não existia antes: “Participa desde julho de 2009”. As fotos e os vídeos já “postados” continuam no lado esquerdo da página, mas os *Trending Topics* – assuntos mais comentados no momento do acesso – foram para o lado direito, abaixo do espaço para fazer a inscrição de uma nova conta.

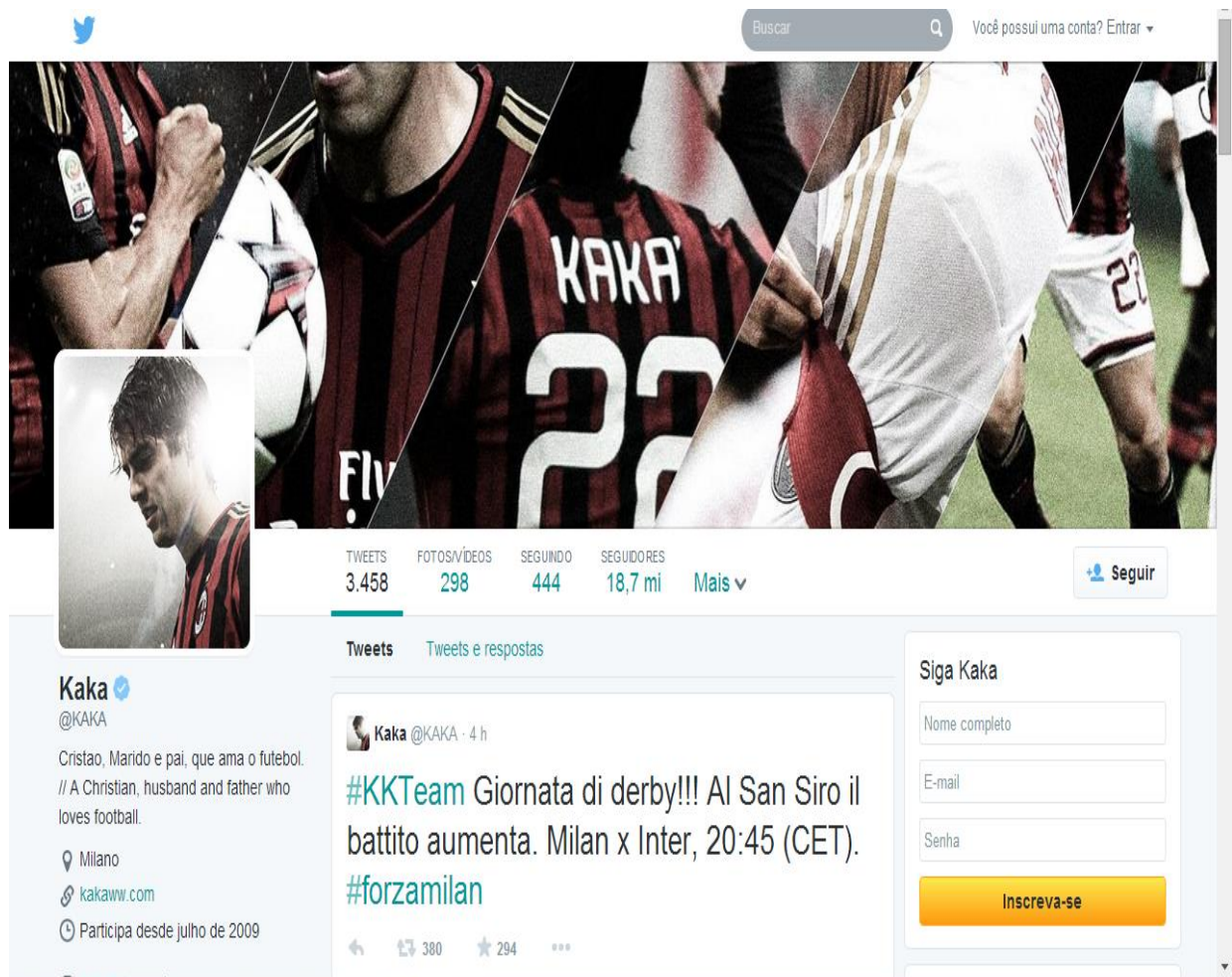


Figura 2 – Novo layout do Twitter

Fonte: Disponível em: <www.Twitter.com/kaka>. Acesso em: 4 maio 2014

Na Figura 3, a seguir, está o novo *layout* do *Twitter* sem a foto maior, para mostrar os *tweets* que continuam no centro da página, do mais recente para o mais antigo. Na imagem, é possível ver também a lista dos assuntos mais comentados (Assuntos Mundiais – os *Trending Topics*), abaixo do espaço para a inscrição.

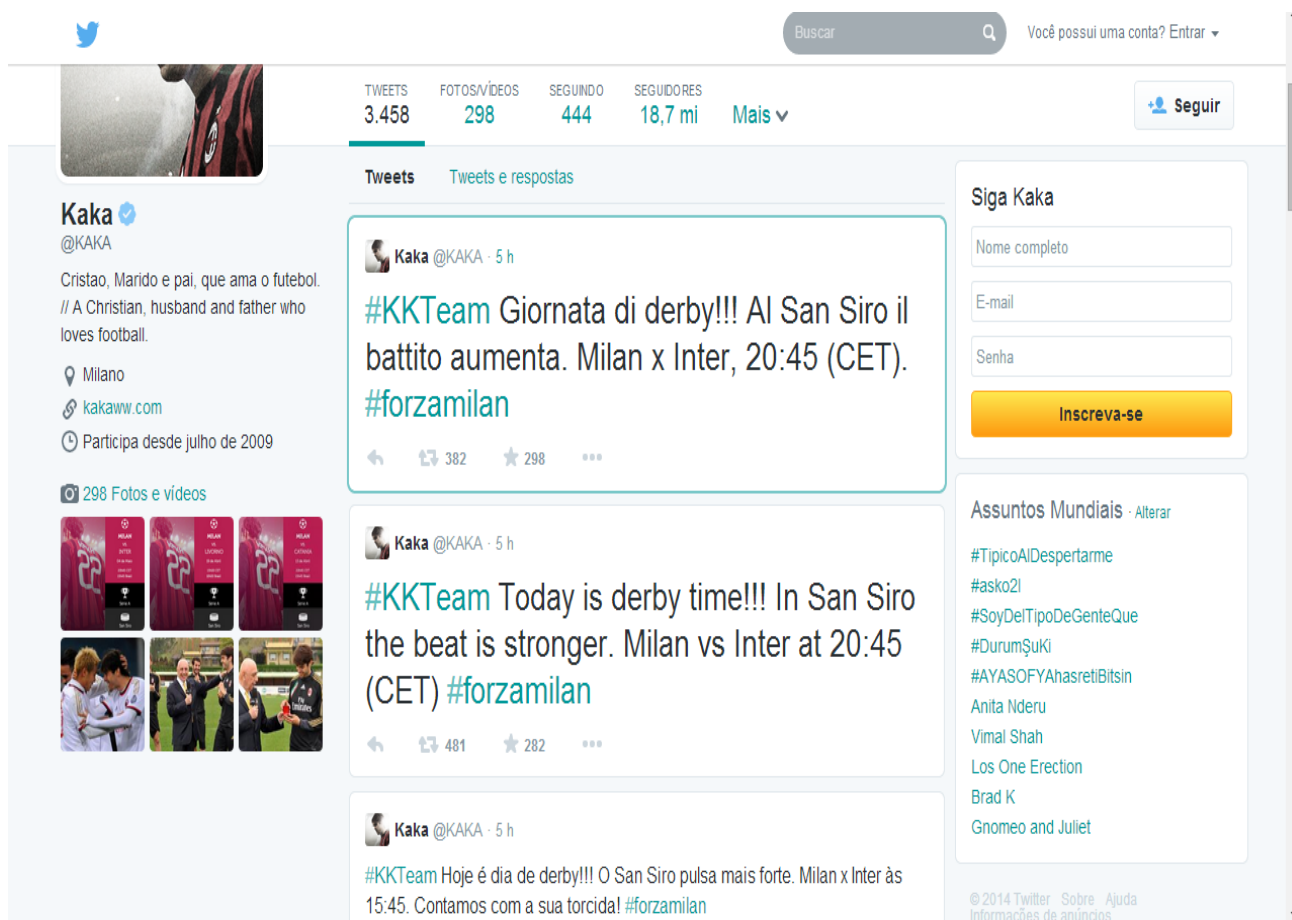


Figura 3 – Novo *layout* do *Twitter*

Fonte: Disponível em: <www.Twitter.com/kaka>. Acesso em 4 maio 2014

No *Twitter*, é possível encontrar pessoas das mais diversas esferas de atividade. Há celebridades, políticos, profissionais liberais, estudantes, professores e jornalistas que veem na ferramenta uma possibilidade de escrever sobre o que quiserem e interagir com os demais “tuiteiros”.

O que torna o microblog uma ferramenta única, de acordo com O’Reilly & Milstein (2009), é o fato de possibilitar a escrita de mensagens curtas, com até 140 caracteres, o que confere maior velocidade à comunicação. A possibilidade de seguir o perfil de outras pessoas foi uma característica inicial própria do *Twitter* que hoje já existe também no *Facebook* e nos *blogs*.

Na Figura 4, reproduzida a seguir, apresentamos como os comentários aparecem na *timeline* – página para a qual o dono do perfil é direcionado após proceder ao acesso com *login* e senha e “clicar” em *Home*. Os comentários dos perfis seguidos aparecem na ordem do mais recente para o mais antigo. À esquerda na tela, abaixo das informações sobre o número de *tweets* (2.213), sobre o número dos perfis que estão sendo seguidos (278) e sobre o número de seguidores do perfil @TharsilaPrates (174), aparece um espaço em branco em que está escrito *Compose new Tweet* (em português, *Compor novo Tweet*). Abaixo desse espaço, aparece a opção *Who to follow*, em que há indicações de perfis a serem seguidos. A lista em azul são os *Trending Topics*, temas mais comentados no momento do acesso. A seleção dos *Trending Topics* pode ser feita com base nos assuntos mais comentados no mundo ou em determinados países, como o Brasil, ou ainda em determinados Estados, como São Paulo, de acordo com a escolha do internauta.

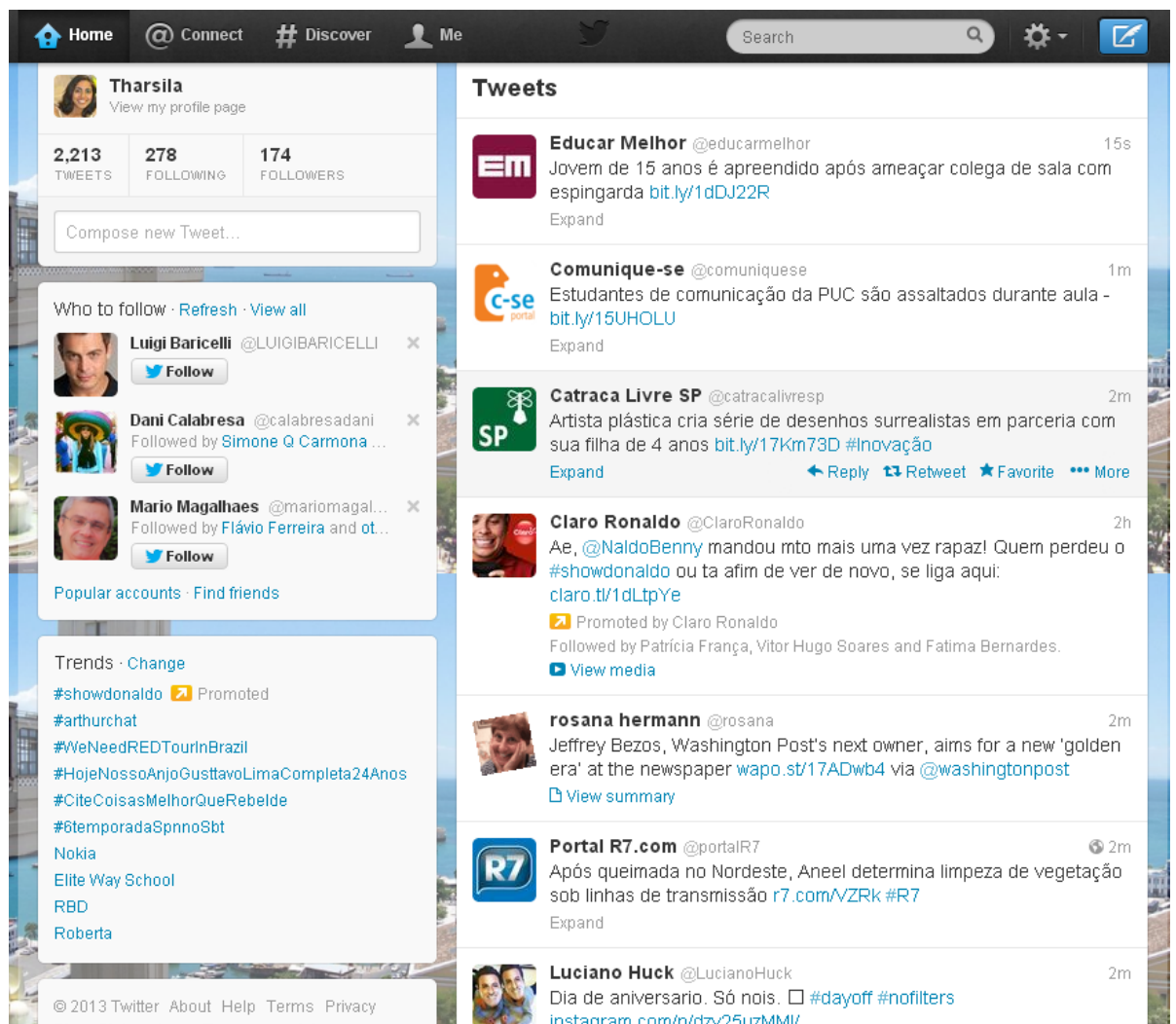


Figura 4 – Exemplo de *timeline*

Fonte: Disponível em: <www.Twitter.com/tharsilaprates>. Acesso em: 3 set. 2013

O *Twitter* já foi capa de grandes revistas nacionais, como a *Veja*, em 2010, e ganhou a seguinte definição dada pela revista *Língua Portuguesa*, da editora Segmento, na edição de abril de 2010:

Do estilo “querido diário” à literatura concisa, passando por anaforismos, citações, jornalismo, fofoca, humor etc., tudo ganha o espaço de um “tweet” [“pio” em inglês] e entender seu sucesso pode indicar um caminho para o aprimoramento de um recurso vital à escrita: a concisão.

No início, a pergunta para inspirar os frequentadores a escrever era: *What are you doing now? (O que você está fazendo agora?)*. Com o passar do tempo e o uso cada vez mais disseminado do microblog, os comentários foram se modificando, ou seja, as pessoas não só podiam escrever sobre o que estavam fazendo como também passaram a escrever sobre diversos assuntos: política, esporte, saúde, educação, literatura, direitos humanos etc.

Com essa diversificação de temas, o site que abriga o microblog (www.Twitter.com) substituiu a pergunta (*O que você está fazendo agora?*) pelo seguinte comentário, que, segundo os responsáveis, caracterizariam o *Twitter*: *Discover what’s happening right now, anywhere in the world (Saiba o que está acontecendo agora em qualquer lugar do mundo)*. Depois, os responsáveis mudaram o comentário para: *The best way to discover what’s new in your world (A melhor maneira para descobrir o que é novo no mundo)*. Em fevereiro de 2012, a página – www.Twitter.com – já trazia um comentário em português: *Siga o que lhe interessa. Atualizações instantâneas dos seus amigos, opiniões de especialistas, suas celebridades favoritas e tudo que está acontecendo ao redor do mundo*. Em agosto de 2013, o comentário era: *Descubra o que está acontecendo, agora mesmo, com as pessoas e organizações que lhe interessam*.

Com exceção da pergunta *O que você está fazendo agora?*, os comentários que passaram a ser publicados no site, para incentivar o uso do microblog, não apresentam muitas diferenças entre si, porque mostram o *Twitter* como uma fonte de informação que não se restringe somente a descrições sobre o que as pessoas estão fazendo em determinado momento. Percebemos que as mudanças vieram para adequar a ferramenta ao uso que estava sendo feito dela.

Há diversos exemplos de fatos que foram “postados” no microblog no momento em que aconteceram, justificando a fama do *Twitter* de ser uma fonte de informação. Podemos citar o caso do avião que aterrissou no Rio Hudson, em Nova Iorque, em 2009; das mensagens sobre os terremotos do Japão, em 2011, e de Los Angeles, em 2008; e, mais recentemente, dos conflitos ocorridos durante a Primavera Árabe, que repercutiram mundialmente por meio do microblog.

Ao acessar o *Twitter* (www.Twitter.com), a pessoa se cadastra facilmente no link *Inscreva-se no Twitter*. Em seguida, deve preencher um breve perfil em *Settings*. Além do nome, as informações solicitadas são o local de onde a pessoa é, profissão (ou o que faz no momento), gostos e endereço do seu *blog* ou site pessoal, se possuir. É também em *Settings* que o usuário opta por deixar ou não suas mensagens públicas. Se preferir que elas fiquem privadas, terá sempre de aprovar quem poderá segui-lo, e as suas atualizações no microblog ficam fora dos mecanismos de busca, ou seja, se alguém pesquisar pela palavra “manifestação”, os *tweets* com essa palavra que forem restritos não aparecerão para os demais usuários.

Após o cadastro, o usuário é direcionado ao seu perfil (como vemos na página do jogador Kaká, exemplo apresentado nas Figuras 1, 2 e 3). Essa página tem espaço para uma foto (o próprio usuário faz o *upload* em *Profile*), seu nome e uma breve descrição sobre ele. Há ainda as indicações do número de *tweets* “postados”, o número de pessoas que o usuário segue e o número de pessoas que o seguem. Ao clicar em *Home*, ele é direcionado à sua *timeline* (exemplo apresentado na Figura 4), que é a página pessoal do dono da conta na qual aparecem os próprios comentários e os comentários das pessoas que o usuário segue. Assim, é possível saber o que as pessoas estão “postando” ou o que já “postaram” em determinado momento: há 5 minutos, há 15 horas, há 1 dia, dia 26 ago etc.

O'Reilly & Milstein (2009, p. 33) lembram que “como não é preciso haver aceitação mútua (com exceção dos perfis que são restritos), o *Twitter* é preferível, em relação a outras redes sociais, para entrar em contato com pessoas que você ainda não conhece”. Ao seguir uma pessoa, os comentários já aparecem na *timeline*, mesmo que essa pessoa não siga o perfil do usuário – com exceção, como apontamos, dos perfis restritos, em que ele terá sempre de aprovar quem poderá segui-lo.

Se o usuário quiser, pode, usando as letras RT (em inglês, *Retweet*), “retuitar” o que outros usuários escreveram, ou seja, reproduzir aos próprios seguidores os comentários alheios, citando quem os escreveu. Isso ajuda a espalhar mensagens importantes e é uma maneira de dar crédito a alguém. É possível ainda replicar os comentários (em inglês, *Reply*), interagindo com os perfis – sejam de seguidores ou não. Para se dirigir a alguém, basta escrever o símbolo @ e o nome do perfil desejado. A resposta pode vir ao mesmo tempo – se as duas pessoas estiverem conectadas – ou posteriormente. A mensagem também poderá ser ignorada. No *tweet* a seguir, extraído do perfil da cantora Ivete Sangalo em 3 de setembro de 2013, ela responde a uma fã, que a citou diversas vezes nesse dia:

Ivete Sangalo @ivetesangalo 3 set

“@JosiTrinndade: @ivetesangalo Realiza meu sonho Veveta pelo amor de Deus, e fala cmg...”
Falo sim!!!! Bjo amore

[Ver conversa](#)

A cantora colocou as aspas e o nome da fã (com o símbolo @), seguidos pelos dois pontos, para indicar a mensagem da usuária (@ivetesangalo *Realiza meu sonho Veveta pelo amor de Deus, e fala cmg...*). Ao fechar as aspas, Ivete Sangalo respondeu: *Falo sim!!!! Bjo amore*. Nem as aspas nem os dois pontos são obrigatórios. A resposta também poderia ter sido colocada no início do *tweet*, como a seguir: *Falo sim!!!! Bjo amore. RT @JosiTrinndade: @ivetesangalo Realiza meu sonho Veveta pelo amor de Deus, e fala cmg...*

O RT significa que a mensagem foi “retuitada”, ou seja, reproduzida para os seguidores de determinado perfil, clicando em *Retweet*. A maneira de “retuitar” *posts* pode diferir. Uma delas é indicar com as letras RT ao copiar a mensagem que se quer reproduzir. Há casos, porém, como o da cantora Ivete Sangalo, mostrado anteriormente, que as letras não são colocadas. Mesmo assim, o pedido da fã foi reproduzido e respondido pela cantora. Outra maneira é “retuitar” o comentário na íntegra, sem a pessoa fazer nenhum acréscimo. Apresentamos um exemplo disso na Figura 5, a seguir, do perfil @TharsilaPrates, que “retuitou” o jornalista Artur Xexéo. Quem acessa o perfil pode saber que determinada mensagem foi “retuitada” pela indicação *retweeted by Tharsila*.



Figura 5 – Exemplo de retweet no perfil @TharsilaPrates

Fonte: Disponível em: <www.Twitter.com/tharsilaprates>. Acesso em: 14 fev. 2014

Há, no *Twitter*, um canal de comunicação privado: as mensagens diretas (em inglês, *Direct Messages* ou DMs), que são uma opção de mensagens privadas, enviadas a usuários que seguem o perfil (os *followers*). Nelas, também há o limite de 140 caracteres. Na Figura 5, ao lado do espaço de busca (*Search*), há uma espécie de envelope de carta que indica as *direct messages*. Ao “clique” nele, a pessoa tem acesso às mensagens enviadas para a sua conta e que somente são vistas por ela.

Além de possibilitar a escrita em até 140 caracteres, seguir quem quiser, ser seguido, reproduzir os *posts* dos demais usuários, replicá-los e enviar mensagens, o *Twitter* oferece outras ferramentas. Uma delas, já citada aqui, é mostrar na *timeline* os dez tópicos mais comentados do microblog. São os *Trending Topics*, que mudam constantemente e dão pistas do que as pessoas consideram mais importante naquele momento. O site rastreia os temas mais comentados por meio das *hashtags*, palavras precedidas do símbolo # (jogo da velha) que marcam o tópico em um *tweet*. É uma forma rápida de unir conteúdos e compartilhar interesses na Internet.

Outra possibilidade que o microblog oferece é postar *links*. Ao escrever um comentário, é possível colar o endereço eletrônico que se quer compartilhar. Existem serviços na Web que deixam os *links* mais curtos, como o Bit.ly (<http://bit.ly>) e o Is.gd (<http://is.gd>). O perfil no *Twitter* do Jornal O Globo (@JornalOGlobo), por exemplo, publicou, no dia 1º de março de 2014, uma notícia sobre a preparação dos artistas para a apresentação do Oscar. O *link* dessa notícia foi: <http://oglobo.globo.com/cultura/u2-pharrell-karen-ensaiam-para-apresentacoes-do-oscar-11758963>

No *tweet*, porém, apareceu o seguinte *link*: glo.bo/1hNq8FK, mais curto e personalizado. Essa é uma forma utilizada, principalmente, por sites noticiosos. Ao “clique” no *link* mais curto, a notícia aparece normalmente.

No *Twitter*, é possível também compartilhar fotos, além de *links*. Para isso, existe o TwitPic (<http://twitpic.com>), que permite “postar” fotos do celular e da Internet. O serviço tem espaço para comentários de outras pessoas sobre as fotos e mostra ainda quantas vezes cada imagem foi vista.

O microblog oferece também sistemas de busca. O usuário digita a expressão que quer pesquisar no campo *Search* na *timeline* (ou <http://search.Twitter.com>), e aparecerão os comentários que tratam do assunto pesquisado. Como lembram

O'Reilly & Milstein (2009, p. 69), “as mensagens são adicionadas no site de busca em tempo real”. Observar os *Trending Topics*, que são os dez temas mais comentados, também é uma boa maneira de buscar informações no microblog. Para acessar esse conteúdo, basta “clicar” no tema. Ao fazer isso, o microblog lista os comentários sobre determinado tema, do mais recente para o mais antigo.

Ainda na *timeline* (Figura 4), há um *link* no alto da página chamado *Connect*, que permite ao usuário verificar o que as pessoas escrevem citando o nome dele. É uma maneira de ver se as pessoas dirigem perguntas, comentários ou críticas citando o perfil do usuário. No campo *Search* e nos *Trending Topics*, são listados comentários de diversos perfis sobre um mesmo assunto. Já em *Connect*, aparecem diferentes comentários de usuários que citam um mesmo perfil (@TharsilaPrates, por exemplo), independentemente do assunto.

Outra possibilidade do *Twitter* é “guardar” comentários favoritos, para leitura ou consulta posterior. É possível fazer isso passando o *mouse* sobre uma mensagem e “clcando” no ícone de uma estrela. Desse modo, o comentário é adicionado aos Favoritos. Pelo celular, o usuário pode “clicar” nesse ícone e, assim, adicionar o comentário aos Favoritos.

Ao considerarem o uso de novas tecnologias e recursos no contexto educacional, Castedo & Zuazo (2011, p. 7) elencam o *e-mail*, o *chat*, o *blog*, os *wikis* e o *Twitter* como novos formatos por meio dos quais “é possível escrever, ler, comentar e opinar de novas maneiras (interativas e, em geral, mais coletivas e abertas)”. Segundo as autoras, o *Twitter* é um espaço para compartilhar breves relatos e que pode, sim, ser utilizado no ambiente escolar. O microblog pode ser utilizado na sala de aula em atividades que transformem o texto de um *blog* em notícia e o texto da notícia em um *tweet*. Ainda segundo Castedo & Zuazo (2011, p. 10), a produção de textos no *Twitter* implica “um domínio da sintaxe, do léxico, da edição, da ironia e do humor sem precedentes nos formatos digitais anteriores”, além de exigir um constante exercício de síntese.

Ainda sobre o uso da ferramenta como uma contribuição para a formação dos alunos, Castedo & Zuazo (2011, p. 11) afirmam que é possível

começar a explorar situações como selecionar *tweets* sobre um tema da atualidade, escolher um autor preferido de *tweets*, comparar os *tweets* de diferentes autores sobre um fato da atualidade, tomar uma notícia e convertê-la em um *tweet*, analisar os diferentes enunciados

produzidos, produzir – sobre um mesmo fato – *tweets* como se fossem diferentes autores sociais [...] Todas essas são situações em que há oportunidades para se compreender um conteúdo (grifos das autoras).

Mesmo admitindo a novidade e a sua utilização em sala de aula, as autoras chamam a atenção para a postura crítica diante do uso de novos meios digitais. De acordo com elas, essa postura crítica tem a ver com a análise do meio e não simplesmente com a sua utilização para buscar uma informação, enviar uma mensagem ou publicar uma foto. Analisar, segundo elas, supõe apreciar distintos pontos de vista sobre uma mesma questão, parar para ver aquilo que não se percebe à primeira vista e, mesmo com a velocidade do meio, “desacelerar” para entender como ele funciona.

Santos (2012) analisou as funções prototípicas de *tweets* publicados por cinco perfis, escolhidos pela autora entre distintas esferas de atividade – cotidiana, literária, jornalística e artística. Para representar essas esferas de atividade, foram selecionados os perfis de Flávia Orci (esfera cotidiana), Fabrício Carpinejar (esfera literária), Rosana Hermann (esfera jornalística), Rafinha Bastos (esfera artística) e João Pismel, considerado pela autora um híbrido, porque seus *tweets* tratam de temas cotidianos, mas ele age como um sujeito da esfera artística.

O objetivo da autora foi pesquisar quais funções prototípicas podem ser desempenhadas pelo *tweet*. Segundo Santos (2012), as funções encontradas, com maior ou menor frequência, a depender da esfera de atividade, nos *tweets* de todos os sujeitos selecionados foram: informar, interagir e fazer refletir. Isso significa que os sujeitos pesquisados utilizaram a ferramenta para, com os seus textos, informar seus seguidores, interagir com eles e fazê-los refletir sobre os temas abordados.

Em um contexto em que a troca de informações pela Internet é cada vez maior e mais importante, o *Twitter* conquistou um espaço significativo. Um dos motivos que demonstram o poder da ferramenta é a repercussão, nem sempre positiva para o autor das publicações, que as mensagens alcançam na rede mundial de computadores. O microblog dá visibilidade, em maior ou menor grau, ao que se publica, e, por isso, quem escreve deve ter cuidado com o conteúdo do *post*, levando em conta, entre outros, aspectos de coerência textual – assunto do próximo capítulo.

Além dessa visibilidade, o fluxo de informações, com o *Twitter*, também ganhou novos contornos – e a maior velocidade nessa troca de dados é um exemplo disso, já que a ferramenta possibilita a publicação de textos, imagens e *links* em, no máximo, 140 caracteres. Santaella & Lemos (2010) afirmam que o mundo vive a era dos *streams*, que representam exatamente esses fluxos. Segundo as autoras, nas

RSIs (redes sociais na internet) 3.0, a dinâmica de renovação de conteúdo passa a ser contínua e coletiva. É a era dos *streams* (fluxos), das correntezas vivas de informação que entrelaçam textos e *links*, recomendações, perguntas, declarações, ideias, posições e, por que não, também irrelevâncias. Independentemente do tipo de informação que esteja sendo veiculada, o fluxo de informações é algo vivo, estando permanentemente em movimento (SANTAELLA & LEMOS, 2010, p. 62).

Mesmo com a possibilidade de publicação dessas “irrelevâncias”, Castedo e Zuazo (2011) afirmam que, melhor do que resistir, é a escola analisar o que vale a pena ser introduzido em sala de aula com relação às novas tecnologias. De acordo com as autoras, pensar que nesses novos mundos de cultura escrita só se produzem informações pouco relevantes é desconhecer que a cultura escrita se transforma. E o propósito da escola, segundo elas, é envolver crianças e jovens na cultura escrita, seja por meio de livros, seja por meio desses novos meios digitais. Assim como o poder do microblog não pode ser desprezado, o seu uso em sala de aula também não.

1.4 O *Twitter* como ferramenta pedagógica

As primeiras matérias de jornal sobre o uso do *Twitter* em sala de aula foram publicadas ainda em 2010. O extinto *Jornal da Tarde*, do grupo Estado, em 18 de outubro de 2010, descreveu a experiência do colégio particular Hugo Sarmiento, da capital paulista, com o uso do *Twitter* em sala de aula pelo professor de português (*Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária*). Os alunos foram instados a escrever, em 140 caracteres, pequenas histórias, com começo, meio e fim. Um dos exemplos de textos publicados na reportagem foi:

O telefone tocou. Seria ele? O que ele queria? Ela já não havia dito que era o fim? Ela atendeu o telefone. Não era ele, era pior.

Esse enunciado tem 130 caracteres e, a partir dele, é possível realizar inferências, mesmo que não se tenha todo o conhecimento compartilhado com o autor do texto. Depreende-se, por exemplo, que houve um rompimento entre um homem e uma mulher, provavelmente um casal. A iniciativa do fim foi da mulher, e houve uma estranheza por parte dela, se fosse o homem ao telefone, já que o fim havia sido decretado. À pergunta se era ele ao telefone foi respondida pelo próprio texto: *não era ele*. O desfecho da história, no entanto, permanece desconhecido. O leitor pode, a partir daí, imaginar o fim da história. Lendo uma primeira vez, o texto pode até parecer sem sentido, incoerente, mas, imaginando contextos para a história, esse sentido pode ser recuperado.

Para descrever a experiência de escrita em 140 caracteres, a matéria do *Jornal da Tarde* recuperou a técnica literária conhecida como microconto – agora inserida em sala de aula, utilizando o *Twitter*. “Para escrever uma história coerente em tão poucas palavras, os estudantes tiveram de ficar atentos à narrativa, à concisão e ao sentido do que era postado, algumas habilidades já dominadas pelos adolescentes, acostumados com a rapidez da internet” (JORNAL DA TARDE, 2010).

Ao jornal, o professor de Língua Portuguesa responsável pela atividade disse que “aproveitou os limites de espaço da rede para trabalhar a estrutura da narrativa e as poesias concretas”, abordando-as de uma maneira diferente. O educador disse também que o fato de usar outra plataforma para o exercício em sala de aula motivou os alunos. À época, o professor informou que nem tinha conta no *Twitter*. Ainda sobre a atividade, um dado que chamou a atenção do professor é que as abreviações, tão comuns na linguagem da Internet, não apareceram nas produções dos alunos – embora elas tivessem sido permitidas. O perfil no *Twitter* do Colégio Hugo Sarmiento (@hs_micro_contos) foi atualizado em 7 de outubro de 2011.

A mesma reportagem referiu-se a outra experiência de uma escola particular – o Colégio Viva, de São Paulo – que propôs aos alunos montar micro-histórias com base em conversas trocadas por mensagem de celular. Uma comunicação escrita, mas veloz e sem depender da presença física do outro.

No ano seguinte, em 2011, o Colégio Hugo Sarmento voltou à mídia na edição de maio da revista *Nova Escola*. Na matéria *Twitter: uma ferramenta para ensinar síntese e coesão textual*, foi relatado que o fato de as produções serem publicadas na Internet motivou os alunos a policiar os erros e a discutir com os colegas as formas de melhorar os contos. Na matéria, foram apresentados ainda depoimentos de professores de outros Estados que disseram ser importante para o aluno escrever “contos comuns” antes de sintetizá-los em 140 caracteres. A revista sugeriu também o uso do *Twitter* para a reescrita de notícias – “os alunos podem ouvir ou ler algumas delas e replicá-las em 140 caracteres” – e a produção de minicontos, em que o microblog seria utilizado ao final da atividade para a publicação dos textos.

Em junho de 2011, na matéria *Redes sociais e “Twitteratura” aproximam o aluno do professor*, o *Portal Terra* descreveu o “cenário ideal” sobre o uso de ferramentas digitais na escola. De acordo com o pesquisador José Armando Valente, do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Unicamp), ao mesmo tempo que

o professor explica o conteúdo no quadro negro, os alunos recebem pelo microblog *Twitter* atualizações com links de imagens e vídeos relacionados ao que é ensinado. Depois, os alunos têm a tarefa de buscar informações adicionais e ‘tuitar’ a descoberta para o educador. Assim, a escola vence as fronteiras da sala de aula e proporciona a estudantes e professores interagem presencial e virtualmente.

O neologismo “*Twitteratura*” é uma fusão das palavras *Twitter* e literatura e foi usado para nomear um concurso de escrita realizado pela escola Crescer PHD, de Vitória (ES). O concurso foi promovido por um professor de literatura e consistiu na publicação, via *Twitter*, de pequenos contos de 140 caracteres. A matéria do *Portal Terra* mostrou ainda uma professora de Língua Portuguesa do mesmo colégio que passou a usar a ferramenta para dar dicas de textos, livros, filmes ou para comentar algum conteúdo da semana.

Em 2013, o assunto voltou a ser destaque, dessa vez, na capa da revista *Gestão Escolar*. A carta ao gestor – profissional a quem a publicação é dirigida – lembra que “a escola conectada – título da capa desta edição – não pode ser entendida erroneamente como a que possui muitos recursos, mas, sim, como a que

utiliza programas, redes sociais e equipamentos de forma inteligente”. Para isso, ela afirma que o papel do diretor é imprescindível no que diz respeito a levar o professor a se sentir seguro em usar as tecnologias em sala de aula.

Uma das questões apresentadas na reportagem da *Gestão Escolar* tem relação com o receio de muitos professores de que os alunos se dispersem em atividades que utilizam a tecnologia. A esse respeito, a matéria destaca que

as novas gerações sabem lidar com várias tarefas ao mesmo tempo. No entanto, isso não pode ser sinônimo de falta de organização. Discuta com a equipe a importância de deixar claro os objetivos dos projetos e estabelecer limites de conduta, explicando o que é permitido, quando, onde e, principalmente, por quê. Certas atividades podem exigir diálogos entre os alunos, enquanto outras vão precisar de silêncio. ‘É necessário fazer os combinados quando a turma vai ao laboratório de informática ou quando os netbooks, notebooks, tablets e celulares são levados à sala de aula’, afirma Heloíza Lanza, mestre em Linguística Aplicada, Educação e Tecnologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Lembre os professores de que a dispersão pode ser fruto do mau planejamento do tempo – problema que acontece também em aulas offline. Vale rever o regimento interno para estabelecer em que momento esses equipamentos serão úteis didaticamente e prever as restrições – tanto dos conteúdos quanto do uso (GESTÃO ESCOLAR, 2013, p. 21).

A edição trouxe ainda um *pôster* com cinco características de uma escola verdadeiramente conectada. Tais características são:

1. Tem a tecnologia na sala de aula a serviço da aprendizagem.
2. Forma os professores para usarem os recursos com os estudantes.
3. Coloca os docentes e os alunos mais atentos para ajudar os colegas.
4. Auxilia na formação de gestores escolares.
5. Troca experiências virtualmente com outras escolas e com a comunidade.

No guia *Twitter for Educators: A Beginner's Guide* (s/d), disponibilizado na Internet, a autora Amber Coggin cita quatro maneiras de a ferramenta ser útil no campo educacional. São elas: compartilhar pesquisas com outros educadores, participar *on-line* de cursos de formação continuada, comunicar-se com os pais dos alunos e conseguir atualizar-se com conteúdos de organizações educacionais que tenham perfis no microblog.

Como podemos notar, já há escolas desenvolvendo projetos em que professores e alunos utilizam o microblog *Twitter* no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Na seção a seguir, apresentaremos o uso da ferramenta na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

1.5 O *Twitter* na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Com base na pergunta que motivou a presente pesquisa (Que tipo de atividade de escrita pode ser desenvolvido pelo professor de Língua Portuguesa utilizando o *Twitter*?) e considerando algumas das leituras sobre experiências com o microblog *Twitter* em sala de aula, iniciamos o trabalho de identificar, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, professores de Língua Portuguesa que já haviam realizado atividades voltadas à produção textual no microblog.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, há um cargo denominado Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), titular do laboratório de informática da escola e oriundo de qualquer área do conhecimento. Com ele, os alunos do Ensino Fundamental têm aulas uma vez por semana, desenvolvendo projetos com o uso do computador – são cerca de 20 máquinas em cada laboratório.

Buscamos identificar os POIEs de Língua Portuguesa que já tivessem realizado atividades de escrita usando o *Twitter*. Em fevereiro de 2013, o Sistema Escola Online (EOL), da Prefeitura de São Paulo, que colhe dados da Rede, indicou que 62 professores de Língua Portuguesa estavam atuando como POIEs na Rede Municipal de Ensino da capital. Os docentes tinham à disposição os computadores do laboratório de informática para realizar atividades diversas com os alunos. A todos os professores, fizemos, por telefone, a seguinte pergunta: Já utilizou o microblog *Twitter* para realizar alguma atividade de escrita com os estudantes? Se a resposta fosse afirmativa, a próxima pergunta seria: Que tipo de atividade foi desenvolvido?

Dos 62 POIEs, três não foram localizados em razão de afastamento, exoneração ou licença médica. Dos 59 restantes, 51 disseram nunca ter utilizado o *Twitter*. Desses 51, dois comentaram nunca ter ouvido falar no microblog e outros dez disseram usar ou já ter usado outra ferramenta digital, como *Facebook* e *blogs*.

Oito professores afirmaram ter utilizado ou tentado utilizar o *Twitter* na sala de informática, mas apenas dois deles confirmaram o uso da ferramenta para levar os alunos a produzir textos escritos. Sobre os seis restantes, quatro utilizaram o microblog para divulgar trabalhos dos alunos e para manter contato com outras escolas; dois tentaram usar a ferramenta, mas, para um deles, foi frustrante após verificar a dispersão dos alunos e, para o outro, não passou de um teste, sem a realização de atividade de escrita específica. Fizemos um resumo da situação encontrada na Figura 6, a seguir:



Figura 6 – O uso do *Twitter* por Professores Orientadores de Informática Educativa (POIEs), de Língua Portuguesa, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Entre os dois professores que utilizaram o *Twitter*, um atuava na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que não é o foco desta pesquisa; o outro extinguiu o perfil após a atividade realizada no microblog. Esse docente relatou-nos que conheceu o *Twitter* por meio de conversas com amigos e pela televisão. Decidiu usar a ferramenta em sala de aula porque os alunos já estavam envolvidos com o microblog e sabiam usá-lo. O exercício foi desenvolvido em 2012. Nele, o docente “postava”, semanalmente, uma pergunta para reflexão, cujo tema principal era *Mercado de trabalho*. A escolha do tema se deu em razão da realidade dos alunos do 9º ano (Ensino Fundamental de 8 anos): ao concluírem o Ensino Fundamental,

muitos ingressam em cursos técnicos, outros já trabalham ou pretendem fazê-lo, para ajudar nas despesas da família.

Segundo o professor, os comentários dos alunos que cursavam o 9º ano giraram em torno de dúvidas sobre que profissão seguir, que faculdades escolher e o que esperar do futuro. Cerca de 60 estudantes participaram da atividade, mas não foi possível recuperar os comentários, já que o perfil foi extinto. O docente relatou ainda que costumava imprimir alguns comentários publicados no *Twitter*, para discuti-los em sala de aula. Segundo o profissional, a atividade desenvolveu-se de forma positiva. Os estudantes mostraram muito interesse, participaram das atividades e até incluíram colegas de outras turmas, para que também opinassem sobre as questões colocadas. Ao fazer um balanço da experiência, o educador afirmou que os alunos puderam perceber outras funções do *Twitter* além da interação e da busca de informações proporcionadas pela ferramenta.

Como a maioria dos professores pesquisados informou nunca ter utilizado o *Twitter*, acreditamos que seja importante sugerir exercícios com o uso do microblog em aulas de Língua Portuguesa, para que mais docentes o vejam como uma ferramenta pedagógica que possa auxiliar na produção textual do discente. É nessa direção que apresentaremos, no Capítulo III, uma proposta de atividades considerando o uso do *Twitter*.

Neste primeiro capítulo, apresentamos o conceito de hipertexto como um texto estruturado em rede, não linear, não sequencial, flexível, dinâmico, elástico e cujo mecanismo de funcionamento não é novo. A novidade do século XX foi a Internet, que imprimiu velocidade ao hipertexto e fez surgir um novo tipo de linguagem.

Vimos que o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) possibilitou recursos diversos que permitem o virtual – aquilo que existe em potência – e também a comunicação simultânea. Na Educação, as TIC oferecem uma possibilidade inédita de interação entre professor e aluno, mas muitos dos autores citados não veem nas novas tecnologias inovações por elas mesmas. É necessário que haja capacitação do educador e que os recursos sejam utilizados visando a uma aprendizagem mais autônoma, significativa e colaborativa.

Nesse contexto, foram apresentadas a definição e as características do microblog *Twitter* e o seu uso em sala de aula, especificamente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Para que o foco das atividades do professor de Língua Portuguesa seja a escrita coerente e concisa, apresentaremos, no próximo capítulo, os aspectos teóricos acerca da coerência textual, inserida na perspectiva sociocognitivo-interacional da Linguística de Texto, e ainda o conceito de macroestrutura (sentido global do texto) e as regras de sumarização da informação semântica (resumo), visando à apresentação de uma proposta que leve os alunos a produzir textos em até 140 caracteres e um resumo do artigo de opinião selecionado para este trabalho.

ASPECTOS DA COERÊNCIA TEXTUAL

Neste capítulo, discutimos os fundamentos teóricos da Linguística Textual, na perspectiva sociocognitivo-interacional, que baseiam a discussão sobre a coerência textual, construída na interação entre os participantes de uma situação comunicativa. Para que a coerência textual ocorra, há uma série de aspectos intrínsecos e extrínsecos ao texto. Nas seis seções a seguir, apresentamos um breve panorama da Linguística Textual, considerando a abordagem sociocognitivo-interacional; os princípios de textualidade; os fatores que contribuem para a coerência de um texto e que são exigidos para a escrita de resumos; e as regras de sumarização para a construção de macroproposições e da macroestrutura (sentido global) do texto.

2.1 As fases iniciais da Linguística Textual: a análise transfrástica e as gramáticas de texto

Os estudos da Linguística Textual (LT) iniciaram nos anos de 1960, na Europa, e passaram por diversas fases que, segundo Conte (1977) e Blühdorn & Andrade (2005), podem ser assim resumidas: a da análise transfrástica, que propôs estudos além da frase, partindo do enunciado para o texto, com o objetivo de analisar as relações entre os enunciados; a das gramáticas de texto, que objetivaram criar regras que diferenciasssem um aglomerado coerente de enunciados de um aglomerado incoerente; a da Linguística Textual propriamente dita, datada da metade da década de 1970 e dos anos de 1980, que considerou o texto em seu contexto pragmático e cognitivo – contexto de produção, recepção e interpretação dos textos; a dos estudos de ordem sociocognitiva a partir da década de 1990, os quais passaram a abordar a cognição de um ponto de vista social, ocupando-se também da questão dos gêneros textuais.

No momento da análise transfrástica, os estudiosos queriam dar conta de fenômenos como referenciação, elipse, repetição, seleção dos artigos definidos e

indefinidos, concordância de tempos verbais, relação semântica entre frases não ligadas por conectivos e fatos de ordem prosódica, por meio de métodos utilizados na análise de sentenças. Conceitos de texto como o de Isenberg (texto como sequência coerente de enunciados) e de Hartmann (texto como o signo linguístico primário), ambos citados por Koch (2009), ajudam a explicar essa fase, que procurou observar o texto no nível interfrasal.

O fenômeno chamado de correferência, com suas retomadas anafóricas e catafóricas, foi uma das principais preocupações dos estudiosos da análise transfrástica. Pretendia-se compreender a relação entre enunciados usando, para isso, recursos de coesão textual que englobavam também os de coerência. Os dois conceitos – coesão e coerência – eram vistos meramente como qualidades ou propriedades do texto.

A fase das gramáticas de texto abandonou o movimento da frase para o texto e passou a considerá-lo como unidade linguística hierarquicamente mais alta. Esses estudos tinham como base o texto, desmembrado em unidades menores, a fim de que pudesse ser analisado e classificado. De acordo com Fávero & Koch (1983), as tarefas básicas da construção de uma gramática textual eram verificar o que faz com que um texto seja um texto, levantar critérios para a delimitação de textos e diferenciar as várias espécies de textos. Dessa perspectiva, o texto era considerado “uma sequência linear de lexemas e morfemas”, “uma estrutura determinativa, onde tudo está necessariamente interligado”, segundo Weinrich (apud KOCH, 2009, p. 7).

Nessa fase de elaboração de gramáticas de texto, o conceito de competência textual de Chomsky (1965) norteou muitos estudiosos. De acordo com esse conceito, um indivíduo competente textualmente seria capaz de distinguir um aglomerado coerente de enunciados de um aglomerado incoerente, parafrasear um texto, resumi-lo, perceber se está ou não completo, dar-lhe um título ou produzir um texto com base em um título dado. Essas habilidades surgiram a partir do momento em que as regras das gramáticas textuais fossem dominadas.

Ainda na fase do desenvolvimento das gramáticas textuais, alguns teóricos adotaram uma perspectiva semântica, e não somente sintática, dando prioridade às relações de significados entre os enunciados. Um exemplo disso é Charolles (1978), que ofereceu uma contribuição importante para os estudos do texto e, mais especificamente, para os estudos da coerência textual. Considerando a perspectiva

semântica, os conceitos de coesão e coerência textual não poderiam mais ser vistos como o mesmo fenômeno, uma vez que a coerência seria possível mesmo que não houvesse elementos coesivos. Como destacamos, prevaleceram as relações entre os significados, e não entre as estruturas da superfície textual.

Segundo Charolles (1978, p. 39), “todo membro de uma comunidade linguística tem um conhecimento intuitivo e uma prática imediata”, e há “um sistema implícito de regras interiorizadas e igualmente disponíveis para todos os membros dessa comunidade linguística”. Essas regras, de acordo com o autor, constituiriam a competência textual dos sujeitos. A gramática viria para instituir essa competência como modelo.

Com esse trabalho no fim da década de 1970, Charolles tinha como objetivo apresentar regras de boa formação textual, abordando o problema da coerência, que, de acordo com o autor, estabelece-se tanto no nível local ou microestrutural (relações de coerência entre as frases sucessivamente ordenadas da sequência) quanto no nível global ou macroestrutural (relações entre as sequências consecutivas)⁵. A justificativa para a elaboração das regras de boa formação textual foi a preocupação do teórico com a falta de critérios de professores para corrigir textos considerados malformados. Segundo ele, os professores sabiam justificar os erros de seus alunos no âmbito da frase, mas não adotavam o mesmo procedimento no âmbito do texto. As quatro metarregras elaboradas pelo autor são:

Metarregra da repetição – Para que um texto seja microestruturalmente e macroestruturalmente coerente, é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita (CHAROLLES, 1978, p. 49);

Metarregra da progressão – Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada (CHAROLLES, 1978, p. 58);

Metarregra da não contradição – Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência (CHAROLLES, 1978, p. 61);

⁵ Na seção 2.6, apresentaremos detalhadamente aspectos relacionados a micro e a macroestruturas textuais.

Metarregra da relação – Para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados, ou seja, é preciso que ações, estados ou eventos que ela (a sequência) denota sejam percebidos como congruentes no tipo de mundo reconhecido por quem a avalia (CHAROLLES, 1978, p. 74).

A primeira metarregra, a da repetição, destaca o “caráter sequencial” de um enunciado coerente, “seu desenvolvimento homogêneo e contínuo, sua ausência de ruptura” (CHAROLLES, 1978, p. 50). Asseguram essas repetições, segundo Charolles, recursos como pronominalizações, definitivações, referenciações contextuais, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais, retomadas de inferência, entre outros. O autor dá alguns exemplos desses recursos:

- o emprego de pronomes nas anáforas e catáforas;
- o emprego de determinantes definidos, para retomar o substantivo de uma frase (e aí pode ser artigo, numeral, pronome demonstrativo);
- o emprego de substituições lexicais (“Picasso” por “artista”, por exemplo).

Com relação às recuperações pressuposicionais, que servem para assegurar a repetição no texto, o autor afirma que a retomada incide nos conteúdos semânticos não manifestos, e não na superfície textual. O autor faz uma distinção entre pressuposições (são parte do enunciado) e inferências (ligadas ou ao conhecimento de mundo ou às leis do discurso). Todos esses recursos, segundo Charolles, contribuem de maneira determinante para a coerência micro e macroestrutural de um texto.

Em relação à segunda metarregra, a da progressão, o autor afirma que a “produção de um texto coerente supõe então que seja realizado um delicado equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica. Um tal desempenho exige que sejam conjuntamente dominadas as metarregras de repetição e de progressão” (CHAROLLES, 1978, p. 60). A metarregra da progressão evita o discurso circular, voltado a si próprio.

Quanto à terceira metarregra, a da não contradição, o autor afirma que há textos que trazem ideias contraditórias entre si justamente para enfatizar um problema (fins argumentativos). Mas não é a isso que se refere essa metarregra.

Charolles referiu-se a contradições enunciativas, inferenciais, pressuposicionais e ainda a contradições de mundo e de representação dos mundos.

O autor reformula a definição da quarta metarregra, a da relação, e estabelece a noção de que entre os fatos e o mundo representado deve haver uma relação direta. Para ele, uma sequência ou um texto são coerentes se “os fatos que se denotam no mundo representado estiverem diretamente relacionados” (CHAROLLES, 1978, p. 76).

A fim de marcar a passagem das gramáticas de texto para o que se chamou de virada pragmática, Koch (2009, p. 14) cita Heinemann, para quem “os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante”. Essas intenções comunicativas têm a ver com o contexto pragmático.

A seguir, abordaremos a virada pragmática e, além dela, a virada cognitiva nos estudos de produção e recepção de textos.

2.2 As viradas pragmática e cognitiva

Mesmo com todo o esforço para sistematizar regras com base no texto, mostrou-se inviável a elaboração de gramáticas do texto no estilo das gramáticas da frase, por meio de um sistema finito de regras, porque as gramáticas de texto não davam conta do universo de textos existente. Sobre isso, Mussalim & Bentes (2005, p. 251) relatam que os

estudiosos começaram a elaborar uma teoria do texto, que, ao contrário das gramáticas textuais, preocupadas em descrever a competência textual de falantes/ouvintes idealizados, propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso (grifos das autoras).

Se na fase inicial da Linguística Textual tínhamos o movimento que partia do enunciado para o texto e, posteriormente, a análise que partia do texto para a sua segmentação em unidades menores, com o contexto sendo analisado no nível co-

textual, a virada pragmática marcou os estudos do texto considerando-se o contexto de produção, recepção e interpretação. Como lembra Koch (2009), a partir da segunda metade da década de 1970, surgiram teorias de base comunicativa preocupadas em buscar conexões, determinadas por regras, entre os textos e o contexto comunicativo, mas o texto ainda era o ponto de partida.

O que deveria ser estudado era “o funcionamento da língua nos processos comunicativos de uma sociedade concreta” (KOCH, 2009, p. 13), e não a língua como sistema autônomo. Nessa direção, a língua passava a ser considerada em relação com a sociedade, como atividade social interconectada com outras atividades.

O contexto comunicativo passou a ser considerado justamente porque “nem todos os usuários aplicam as regras do mesmo modo. Falante e ouvinte podem, intuitivamente, achar relevantes aspectos diferentes do mesmo texto, dependendo dos interesses, desejos, conhecimentos, valores, definindo juntos o jogo cognitivo contextual” (FÁVERO & KOCH, 1983, p. 88).

A virada pragmática põe em questão a reconstrução pelos ouvintes dos propósitos do falante, por isso, fala-se em funções comunicativas do texto, ou seja, para que ele foi construído? Qual é o contexto comunicativo? Esse aspecto pragmático, segundo Isenberg (1976 apud KOCH, 2009), é o que determinaria os aspectos sintático e semântico do texto.

Para o estabelecimento da coerência textual, Bernárdez (1982 apud KOCH & TRAVAGLIA, 2011, p. 37) propõe três etapas do processo de criação de um texto que estão relacionadas com a importância desse contexto pragmático. Essas etapas são:

- a) o falante tem uma intenção comunicativa;
- b) o falante desenvolve um plano global que lhe possibilite, tendo em conta os fatores situacionais etc., conseguir que seu texto tenha êxito, quer dizer, que cumpra sua intenção comunicativa;
- c) o falante realiza as operações necessárias para expressar verbalmente esse plano global, de maneira que, através das estruturas superficiais, o ouvinte seja capaz de reconstituir ou identificar a intenção comunicativa inicial.

De acordo com essas etapas propostas pelo autor, o falante deseja comunicar algo de uma determinada maneira e, para atingir esse objetivo, vale-se

de um plano de caráter global, executando as operações necessárias e que serão reconstituídas ou identificadas pelo sujeito ouvinte.

Com a relevância dada ao contexto pragmático (intenção comunicativa do falante e participação do ouvinte), o texto deixa de ser visto como produto acabado, em si mesmo, e é inserido em atividades mais globais, “no *processo* de sua constituição, verbalização e tratamento pelos parceiros da comunicação”, de acordo com Heinemann & Viehweger (1991 apud KOCH, 2009, p. 18).

O dizer como ação verbal, que leva em conta a recepção e a interpretação por parte do interlocutor, também depende dos saberes acumulados de falantes e ouvintes e, nesse ponto, os estudos passam a considerar os processos mentais na produção e compreensão dos textos, o que caracteriza a virada cognitiva no âmbito da Linguística Textual.

Sobre essa fase, Koch (2009, p. 21) relata que, durante a

década de 80, delineia-se uma nova orientação nos estudos do texto, a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações. Com a tônica nas operações de ordem cognitiva, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. Assim, eles já trazem para a situação comunicativa determinadas expectativas e ativam dados conhecimentos e experiências quando da motivação e do estabelecimento de metas, em todas as fases preparatórias da construção textual.

Isso quer dizer que falantes/ouvintes ou produtores de texto/leitores não partem do zero. Eles possuem saberes acumulados, conhecimentos prévios, expectativas e experiências que interferem na produção e na interpretação dos textos.

Heinemann & Viehweger (1991 apud KOCH, 2009) postulam quatro grandes sistemas de conhecimento que concorrem para o processamento textual: o conhecimento linguístico, que se refere à gramática e ao léxico; o conhecimento enciclopédico, que se refere ao conhecimento de mundo e aos modelos cognitivos que fornecem modos de agir em situações particulares; o conhecimento

sociointeracional, que se refere às formas de interação pela linguagem e que pode ser do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural; e ainda o conhecimento referente a modelos textuais globais, que permitem a identificação dos vários tipos e gêneros textuais.

Entre esses sistemas, vale destacar o conhecimento sociointeracional, especificamente o conhecimento comunicacional, que, segundo Koch (2009, p. 24), “é aquele que diz respeito, por exemplo, a normas comunicativas gerais, como as máximas descritas por Grice (1975)”. Essas máximas são a de quantidade, qualidade, relação e modo. Elas fazem parte das normas comunicativas e conferem ao texto algumas características necessárias à coerência. Ainda de acordo com Koch (2009, p. 24), essas normas dizem respeito “à quantidade de informação necessária numa situação concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto; à seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação; e à adequação dos tipos de texto às situações comunicativas”.

Segundo Grice, a máxima de quantidade relaciona-se com a quantidade de informação que está sendo requerida no processo comunicativo; nem mais, nem menos. Grice (1975, p. 46) afirma que o excesso de informação não é proveitoso. A segunda máxima, “Faça com que a sua contribuição seja verdadeira”, é a da qualidade, com base na qual o autor elenca duas máximas específicas: “Não diga o que você acredita ser falso” e “Não diga algo sobre o que você não tem evidências adequadas”.

A máxima de relação tem como princípio básico a relevância e pertinência. Já a máxima de modo diz respeito não àquilo que é dito, mas à maneira como é dito. Por isso, orienta Grice, “Seja perspicaz”. A máxima de modo, por fim, engloba outras quatro máximas:

1. Evite obscuridade na expressão.
2. Evite ambiguidade.
3. Seja breve (evite prolixidade desnecessária).
4. Seja ordenado.

Ainda com relação ao conhecimento sociointeracional que engloba o tipo comunicacional, Motsch & Pasch (1987 apud KOCH 2009, p. 24) afirmam que se “trata do conhecimento sobre os vários tipos de ações linguísticas que, de certa forma, permitem ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação, pelo parceiro, dos objetivos com que é produzido, monitorando com elas o fluxo verbal”. Grice, autor das máximas, foi quem postulou o princípio de cooperação, por meio do qual os participantes de uma conversa compartilham de uma direção comum com base em um propósito aceito por eles.

O processamento textual (produção e interpretação) é estratégico porque não se trata de aplicação aleatória de regras, mas de escolhas baseadas nas “características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo” (KOCH, 2009, p. 26). Assim, a construção e a reconstrução textual por parte de falantes e ouvintes não se restringem a regras do sistema linguístico, como mostraram os estudos relacionados à análise transfrástica e às gramáticas de texto, nem dependem somente da ação verbal que expressa as intenções do falante, como mostraram os estudos pragmáticos. O que está em jogo, além desses elementos, é a cognição dos participantes da situação comunicativa, ou seja, os seus modelos mentais de operações, saberes prévios, acumulados de outras experiências, expectativas e conhecimentos representados na memória.

2.3 A abordagem sociocognitivo-interacional

Koch & Cunha-Lima (2005) analisaram o percurso de alguns estudos cognitivos no campo da Linguística que deflagraram a necessidade de se abordar a cognição do ponto de vista social. Os estudos cognitivos, iniciados na década de 1950, contrapunham, de um lado, os aspectos sociais da linguagem e, de outro, os aspectos cognitivos, como se o dizer fosse uma ação que levasse em conta somente os processos internos à mente do indivíduo, sem que houvesse influências de elementos externos, sociais e históricos.

A preocupação dos cognitivistas era, segundo Koch (2009, p. 29), “explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente

e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente”. Os elementos externos, sociais e históricos não eram levados em conta.

Koch & Cunha-Lima (2005) lembram que foi só a partir do final dos anos de 1980 que o diálogo entre essas duas perspectivas (interna / mente e externa / ambiente) foi ampliado,

criando espaços muito frutíferos para o desenvolvimento de pesquisas que compreendam os fenômenos cognitivos em geral, e a linguagem em particular, como fenômenos capazes de oferecer modelos da interação e da construção de sentidos cognitivamente plausíveis ou cognitivamente motivados e, ao mesmo tempo, como fenômenos que acontecem na vida social (KOCH & CUNHA-LIMA, 2005, p. 254).

Os estudos de Clark (1996 apud KOCH & CUNHA-LIMA, 2005) foram uma contribuição importante para a perspectiva não estanque entre os fenômenos cognitivos e o ambiente / vida social. O autor afirma que a linguagem é um tipo de ação conjunta construída com base em ações individuais. Ainda de acordo com Koch & Cunha-Lima (2005, p. 256), “atualmente, considera-se que não é possível estudar a mente de forma absolutamente separada do organismo em que se situa e, tampouco, é possível separá-la do meio onde os processos acontecem”. É nesse sentido que a cognição passa a ser vista como um fenômeno situado, ou seja, não acontece somente dentro da mente dos indivíduos, uma vez que é resultado da interação de várias ações praticadas por eles (KOCH & CUNHA-LIMA, 2005).

Retomando a definição de linguagem como ação conjunta, Clark (1996 apud KOCH & CUNHA-LIMA, 2005) cita os exemplos de dois pianistas que estão executando um dueto ao piano, um casal dançando junto, duas pessoas remando uma canoa, crianças brincando de roda ou de gangorra e músicos de um conjunto tocando juntos. A ação individual nesses exemplos não seria suficiente, como na gangorra, ou não teria a mesma qualidade. São exemplos de como a cognição se constitui na interação. Na produção e na interpretação de textos, ocorre a mesma coisa: a busca de sentido não se dá internamente, mas emerge da interação e da negociação entre os participantes – daí se falar em uma perspectiva sociocognitivo-interacional.

Pensando na importância da interação entre os participantes da situação comunicativa é que Charolles (1987 apud KOCH & TRAVAGLIA, 2011) definiu a coerência como um princípio de interpretabilidade, já que, nas palavras de Koch e

Travaglia (2011, p. 51), “a coerência é estreitamente dependente do interpretador que recebe o texto e busca interpretá-lo, usando seus conhecimentos linguísticos, de mundo etc.”. Afirmar que a coerência é um princípio de interpretabilidade significa dizer que ela ocorre na interação entre dois usuários em uma dada situação comunicativa. Um texto que trata de física quântica faz sentido para estudiosos da matéria e não tem nenhuma relevância para uma pessoa que não seja da área. Essa pessoa poderá ver o texto como incoerente. Percebe-se, então, que, apesar de ser o mesmo texto, ele terá significações diversas dependendo dos usuários e da situação em questão. A coerência se dá, portanto, na interação comunicativa.

Koch & Cunha-Lima (2005, p. 290) dizem que “uma explicação apropriada do processo cognitivo não pode deixar de incluir o fato óbvio de que a atividade linguística, assim como as atividades cognitivas em geral, acontece em contextos reais de uso” e, portanto, o social também exerce sua influência no processo comunicativo.

Para marcar a atuação do contexto na produção e na interpretação dos textos, Koch (2009, p. 32) afirma:

Dentro desta concepção, amplia-se, mais uma vez, a noção de contexto, tão cara à Linguística Textual. Se, inicialmente, quando das análises transfrásticas, o contexto era visto apenas como co-texto (segmentos textuais precedentes e subsequentes ao fenômeno em estudo), tendo, quando da introdução da pragmática, passado a abranger primeiramente a situação comunicativa e, posteriormente, o entorno sócio-histórico-cultural, representado na memória por meio de modelos cognitivos, ele passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação.

Van Dijk (2012) explora a noção de contexto como um construto subjetivo e social, entre outros pressupostos, na sua mais recente abordagem sobre o tema. Veremos a questão mais detalhadamente na seção 2.6.2 deste trabalho.

Para que possamos entender com maior profundidade a coerência textual e como ela se constitui, considerando-se a abordagem sociocognitivo-interacional, são fundamentais os estudos de: Beaugrande & Dressler (1981) e os seus princípios de textualidade; Koch & Travaglia (2011, 2012), que acrescentaram a esses princípios de textualidade outros fatores que contribuem para a coerência textual; van Dijk (2008, 2012), que, ao tratar da coerência textual, dedicou-se ao conceito de

macroestrutura, e, com Kintsch (1975), elaborou as macrorregras de sumarização de um texto (redução da informação semântica). Esses autores, bem como seus respectivos aportes teóricos, serão apresentados nas próximas seções.

2.4 Coerência textual: um princípio de textualidade

Beaugrande & Dressler (1981) têm papel essencial na abordagem sociocognitivo-interacional da linguagem. A preocupação central desses autores era entender como os textos funcionavam na interação humana. Em uma definição inicial, Beaugrande & Dressler (1981) consideraram o texto como uma ocorrência comunicativa na qual devem estar presentes sete princípios de textualidade, a saber: coesão e coerência (centrados no texto); intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade (centrados no usuário). De acordo com os autores, “se qualquer um desses princípios não tiver sido satisfeito, o texto não será comunicativo” (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981, p. 3).

No quadro que segue (Quadro 1), apresentamos um resumo sobre o que é cada um dos princípios de textualidade propostos pelos autores.

Quadro 1 – Princípios de textualidade propostos por Beaugrande & Dressler (1981)

Princípios de textualidade	
Coesão	Refere-se às maneiras pelas quais os componentes da superfície textual são mutuamente conectados numa sequência.
Coerência	Refere-se às maneiras pelas quais os componentes do mundo textual, ou seja, os conceitos e relações subjacentes à superfície textual, são mutuamente acessíveis e relevantes.
Intencionalidade	Refere-se à atitude do produtor do texto quanto ao cumprimento de um objetivo específico.
Aceitabilidade	Refere-se à atitude do usuário quanto à utilidade e relevância do texto, por exemplo, ao proporcionar a aquisição de conhecimentos.
Informatividade	Refere-se ao grau de previsibilidade das ocorrências apresentadas no texto (esperadas <i>versus</i> não esperadas; conhecidas <i>versus</i> desconhecidas).

Situacionalidade	Refere-se aos fatores que fazem um texto ser relevante em determinada situação.
Intertextualidade	Refere-se aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente do conhecimento de outros textos já existentes.

Em 1997, Beaugrande reformulou o conceito de texto, baseado na importância das estratégias discursivas para a prática social. Segundo o autor (1997, p. 14), “determinar as estratégias de discurso que podem fazer os textos ‘apropriados, eficientes e eficazes’ teria uma relevância direta para a prática social”. Tais estratégias, de acordo com Beaugrande (1997), permitem a ligação entre texto/discurso e prática social. Nesse contexto, ele define o texto “como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, e não apenas a sequência de palavras que são faladas ou escritas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 15).

O autor considera o texto como a ponta de um *iceberg*, no sentido de que se lê ou se ouve apenas uma pequena parte do que pode ser entendido. O texto, visto por meio dessa metáfora, seria uma informação pronta para ser amplificada pelo ouvinte ou leitor, de acordo com suas experiências.

Ainda conforme postula o autor, o texto é “um sistema real de escolhas reais interconectadas e retiradas da língua enquanto sistema virtual de escolhas potenciais” (BEAUGRANDE, 1997, p. 15). O sistema linguístico não pode consistir só de regras, mas também de estratégias que ajudem na escolha das regras, sendo possível, inclusive, adaptar essas regras para que elas se encaixem em determinado contexto.

Assim como no estudo de 1981, Beaugrande (1997) faz referência à textualidade e aos sete princípios de textualidade para explicar o processamento textual. A diferença para o estudo de 1981, segundo Koch (2001, p. 80), é que os princípios de textualidade deixam de ser vistos somente como critérios ou padrões e passam a ser vistos como “um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de um evento interacionalmente comunicativo”.

Beaugrande (1997, p. 18) utiliza o exemplo de um guia telefônico dos Estados Unidos (“um texto muito esparso tencionando ser ricamente processado”) para identificar os sete princípios de textualidade. Segundo o autor (1997, p. 21), “esses

sete princípios demonstram quão ricamente cada texto é conectado ao nosso conhecimento de mundo e da nossa sociedade, até mesmo uma lista telefônica”. O autor observou que nesse material linguístico:

- aplica-se o princípio da coesão, “ao conectar as formas e os padrões de cada entrada, tais como palavras e números” (BEAUGRANDE, 1997, p. 19); entendem-se com isso as entradas das palavras (primeiro os sobrenomes), a disposição desses sobrenomes em ordem alfabética, o uso de nomes próprios e não de nomes comuns etc.;

- aplica-se o princípio da coerência, “ao conectar os significados”; de acordo com o autor, as palavras e os números são os meios para se chegar a um sentido, por exemplo: a entrada *Lawless James & Trudi* dá a entender que são duas pessoas casadas (têm o mesmo sobrenome), que dividem o mesmo endereço e o mesmo número de telefone;

- aplicam-se outros dois princípios – intencionalidade e aceitabilidade –, ao se levar em conta, segundo Beaugrande (1997, p. 20), “o que a companhia telefônica pretende e como nós devemos aceitar os resultados”; o autor cita como exemplo um erro de grafia (serviço de *massagem* no lugar de serviço de *mensagem*), que “pode ter efeitos perturbadores”;

- aplica-se o princípio da informatividade, de acordo com Beaugrande (1997, p. 20), ao “bom ajustamento entre o conteúdo da mensagem *versus* aquilo que nós já sabemos”; ao usar a lista telefônica, as pessoas conhecem o alfabeto e o nome que procuram, mas os números de telefone são altamente informativos, tanto é que não seria possível adivinhar o resto de um número mesmo sabendo alguns dos seus primeiros dígitos;

- aplica-se o princípio da situacionalidade, “ao conectar o texto-evento à situação em que ele ocorre” (BEAUGRANDE, 1997, p. 20); como exemplo, o autor afirma que não caberia ao serviço americano de assistência ao cliente fornecer os endereços das pessoas por uma questão de segurança e confidencialidade; ele lembra que isso não ocorre em países como Dinamarca e Finlândia; é a situacionalidade, ainda

segundo Beaugrande, que governa as estratégias discursivas que levam à escolha das aberturas, dos fechamentos e dos tópicos de uma conversa telefônica;

- aplica-se, finalmente, o princípio da intertextualidade, “ao conectar a situação atual de produção e recepção do texto à experiência prévia com outros textos” (BEAUGRANDE, 1997, p. 21); o autor afirma que uma lista telefônica é bem utilizada quando se conhecem as convenções culturais, similares a muitos países com serviços telefônicos, mesmo se o alfabeto variar.

Vemos que Beaugrande considera, no estudo de 1997, a coerência como um fator de textualidade entre os demais. Mesmo em um guia telefônico, é possível compreender o texto com base nesses princípios de coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

Também a respeito da coerência textual, Koch & Travaglia (2012, p. 71) assinalam que “a construção da coerência decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais”. Nessa direção, a coerência textual refere-se ao sentido que se estabelece para um texto, independentemente da ligação coesa entre os enunciados. A coerência de um texto é, portanto, global. Mesmo admitindo não haver um conceito único que defina coerência, Koch & Travaglia (2012, p. 21) afirmam que “ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários”.

Os autores afirmam também que, para haver coerência, é preciso que haja alguma forma de unidade ou relação entre os elementos de um texto. Eles apresentam como exemplo uma lista aparentemente aleatória de nomes que passa a fazer sentido quando se lê o título “Lista de convidados para a festa do meu aniversário”. Entre os nomes, não há nenhum elemento sintático que os relacione, não há coesão, mas o título dá a coerência global para uma sequência aparentemente sem sentido.

Van Dijk & Kintsch (1983) afirmam que há diversos tipos de coerência (semântica, sintática, estilística e pragmática), conforme expomos a seguir:

- a) coerência semântica – refere-se à relação entre significados dos elementos das frases; não há coerência semântica quando, por exemplo, o sentido de

duas palavras usadas no texto não “combinam”, ou seja, não têm ligação entre si;

- b) coerência sintática – refere-se ao uso de meios sintáticos para expressar a coerência semântica; tem a ver com aspectos da coesão do texto. Não há coerência sintática quando, por exemplo, um conectivo é utilizado fora de seu contexto habitual;
- c) coerência estilística – refere-se ao uso de elementos linguísticos que pertencem ao mesmo estilo ou registro linguístico; não há coerência estilística quando, por exemplo, utilizam-se gírias em textos mais formais, como os acadêmicos;
- d) coerência pragmática – refere-se ao texto visto como uma sequência de atos de fala, que devem satisfazer as mesmas condições em uma dada situação comunicativa; não há coerência pragmática quando, por exemplo, se responde a um pedido com uma ameaça ou com um enunciado que trata de um assunto completamente diferente do assunto que motivou o pedido.

Koch & Travaglia (2012, p. 46) lembram que essa classificação tem o mérito de mostrar os diferentes aspectos que envolvem a coerência textual (linguísticos, sintáticos, estilísticos e pragmáticos), mas que é importante considerar também que a coerência “é um fenômeno que resulta da ação conjunta de todos esses níveis”.

Ainda de acordo com os autores, os principais fatores que contribuem para a construção da coerência textual são: os elementos linguísticos, o conhecimento de mundo, o conhecimento compartilhado, as inferências, os fatores de contextualização, a situacionalidade, a informatividade, a focalização, a intertextualidade, a intencionalidade e aceitabilidade e a consistência e relevância (KOCH & TRAVAGLIA, 2011, 2012).

Ao considerarmos o que já havia sido apresentado por Beaugrande & Dressler (1981), elaboramos o quadro que segue (Quadro 2), com o acréscimo dos fatores que, segundo Koch & Travaglia (2011, 2012), contribuem para a coerência textual.

Quadro 2 – Princípios de textualidade e fatores que contribuem para a coerência

Princípios de textualidade (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981)	Fatores que contribuem para a <u>COERÊNCIA</u> textual (KOCH & TRAVAGLIA, 2011, 2012)
• Coesão e • <u>Coerência</u> (centrados no texto) • Intencionalidade • Aceitabilidade • Informatividade • Situacionalidade • Intertextualidade (centrados no usuário)	• Elementos linguísticos • Intencionalidade • Aceitabilidade • Informatividade • Situacionalidade • Intertextualidade • Conhecimento de mundo • Conhecimento compartilhado • Inferências • Fatores de contextualização • Focalização • Consistência e relevância

Nesse quadro, vemos que, para Koch & Travaglia (2011, 2012), não há mais a divisão entre fatores centrados no texto e fatores centrados no usuário; a coerência textual deixa de ser um fator entre os demais para ser a junção de diversos fatores; às características já elencadas por Beaugrande & Dressler (1981) somam-se outros fatores, como conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, inferências, fatores de contextualização, focalização, consistência e relevância.

2.5 Coerência textual: habilidades para a produção de resumos

Dentre todos esses fatores de coerência textual apresentados, abordamos, nesta seção, aqueles comumente exigidos durante a elaboração do resumo de um texto (redução da informação semântica). Segundo van Dijk & Kintsch (1975, 1983), essa informação semântica deve ser processada pelo leitor por meio de alguns atos (habilidades), como o reconhecimento do vocabulário do texto (elementos

linguísticos), o reconhecimento das novas informações utilizando os conhecimentos que já domina (conhecimentos prévios, de mundo, inferências) e a comparação entre velhas e novas informações presentes no texto (o princípio que Beaugrande & Dressler chamaram de informatividade).

O produtor do texto, muitas vezes, pressupõe que os conhecimentos dele são partilhados pelo leitor (conhecimento compartilhado). Por isso, opta por deixar implícitas as informações que ele pressupõe que o leitor já saiba.

Antes mesmo dos elementos linguísticos, do conhecimento de mundo, das inferências, do conhecimento compartilhado e da informatividade, é necessário que o leitor identifique os chamados fatores de contextualização de um texto, considerados por Koch & Travaglia (2012) um dos itens necessários à coerência textual.

2.5.1 Fatores de contextualização

Para falar dos fatores de contextualização, Koch & Travaglia (2012) citam Marcuschi (2012), que elaborou um esquema das categorias textuais, que são os aspectos observáveis na produção, construção e recepção de textos. Entre essas categorias textuais estão os fatores de contextualização, subdivididos em dois subgrupos: os contextualizadores e os perspectivos ou prospectivos.

Os fatores contextualizadores são a assinatura do texto, a localização, a data e os elementos gráficos (*design* e organização do texto). Koch & Travaglia (2012) acrescentam o timbre e o carimbo como exemplos de contextualizadores. Os fatores perspectivos ou prospectivos são o título, o início do texto e o autor.

Segundo Marcuschi (2012, p. 39), os fatores de contextualização “contribuem para equacionar alternativas de compreensão [...], para avançar expectativas a respeito do texto, situando-o num universo contextual de interação”. É por meio desses elementos que o leitor/ouvinte decide se continua ou não na tarefa de desvendar o texto. Eles dão pistas sobre a contextualização do texto e sobre o que virá adiante.

Com relação especificamente ao título, ele pode conter a ideia principal de um texto ou pode até desorientar a leitura, de maneira intencional ou não. Koch &

Travaglia (2012) lembram que esse é um recurso comum em propagandas e em textos de humor.

Com relação ao autor do texto, Elias (2011, p. 161) afirma que “conhecer o outro que nos dirige a palavra é aspecto contextualizador e de relevância fundamental no plano da interação e do sentido”.

2.5.2 Elementos linguísticos

Sobre os elementos linguísticos, Koch & Travaglia (2012, p. 71) afirmam que as palavras que compõem um texto e a sua estruturação sintática são importantes para a coerência textual, embora não sejam determinantes para se apreender o sentido de um texto. Para os autores, os elementos linguísticos “servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências e ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados do texto”.

Esses elementos linguísticos estão no âmbito do co-texto. Como destacam Koch & Travaglia (2012, p. 71), a “ordem de apresentação desses elementos, o modo como se inter-relacionam para veicular sentidos, as marcas usadas para esse fim, as ‘famílias’ de significado a que as palavras pertencem, os recursos que permitem retomar coisas já ditas [...]” contribuem ativamente para que a coerência seja estabelecida.

Como exemplos de fatores de natureza linguística, Koch & Travaglia (2011, p. 60) citam

a anáfora (pronominal – retomadas pronominais, nominal, dêitica, possessiva); as descrições definidas (com o mesmo referente); o uso dos artigos; as conjunções, os conectores interfrásicos; marcas de temporalidade; tempos verbais (sucessão, concordância); a repetição (de signos, estruturas etc.); a elipse; modalidades; entonação; subordinação e coordenação; substituição sinonímica; ocorrência de signos do mesmo campo lexical; ordem de palavras; marcadores conversacionais; o componente lexical e os conceitos e mundos que se deflagram no texto; fenômenos de recuperação pressuposicional; fenômenos de tematização: temarema, tópico-comentário e marcas de tematização; fenômenos de implicação; orientações argumentativas de elementos do léxico da língua; componentes de significados de itens lexicais.

Os autores afirmam que a recuperação da coerência de um texto passa, muitas vezes, por esses elementos linguísticos (KOCH & TRAVAGLIA, 2011). Há, inclusive, uma relação do linguístico com o conhecimento de mundo e com o pragmático, o que reforça, segundo eles, a importância das marcas linguísticas como pistas para o cálculo do sentido.

2.5.3 Conhecimento de mundo

O conhecimento de mundo é um elemento decisivo para o estabelecimento da coerência textual, de acordo com Koch & Travaglia (2012). Um texto será incoerente para um leitor que não conheça nada ou conheça pouco sobre o assunto que está sendo tratado. Os autores lembram que o conhecimento de mundo “não é arquivado na memória de maneira caótica”, mas, sim, em blocos chamados de “modelos cognitivos” (KOCH & TRAVAGLIA, 2012, p. 72). Dentre esses modelos, eles citam os *frames*, os *esquemas*, os *planos*, os *scripts* e as *superestruturas* ou *esquemas textuais*, como a seguir:

- a) os *frames* – conjuntos de conhecimentos armazenados na memória sob um certo ‘rótulo’, sem que haja qualquer ordenação entre eles; ex.: *Carnaval* (confete, serpentina, desfile, escola de samba, fantasia, baile, mulatas, etc.), *Natal*, *viagem de turismo*;
- b) os *esquemas* – conjuntos de conhecimentos armazenados em sequência temporal ou causal; ex.: como pôr um aparelho em funcionamento, um dia na vida de um cidadão comum;
- c) os *planos* – conjunto de conhecimentos sobre como agir para atingir determinado objetivo; por exemplo, como vencer uma partida de xadrez;
- d) os *scripts* – conjuntos de conhecimentos sobre modos de agir altamente estereotipados em dada cultura, inclusive em termos de linguagem; por exemplo, os rituais religiosos (batismo, casamento, missa), as fórmulas de cortesia, as praxes jurídicas;
- e) as *superestruturas* ou *esquemas textuais* – conjunto de conhecimentos sobre os diversos tipos de textos que vão sendo adquiridos à proporção que temos contato com esses tipos e fazemos comparações entre eles (KOCH & TRAVAGLIA, 2012, p. 72).

São esses modelos cognitivos que nos permitem compreender os textos dentro da situação comunicativa apresentada, caso tenhamos, em nossa memória, conhecimento suficiente para tal.

Outro dado importante é que esse conhecimento de mundo é adquirido pela vivência pessoal do dia a dia e também pelo que se aprende na escola e nos livros –

conhecimento científico. Tanto a vivência quanto o que se aprende nos livros contribuem para a formação do conhecimento de mundo. “É a partir dos conhecimentos que temos que vamos construir um modelo de mundo representado em cada texto – é o universo (ou modelo) textual” (KOCH & TRAVAGLIA, 2012, p. 76).

Ligadas ao conhecimento de mundo, as inferências são informações ativadas na memória e que não estão expostas no texto. De acordo com Koch & Travaglia (2012, p. 79), “o leitor / ouvinte estabelece uma relação não explícita entre dois elementos do texto que ele busca compreender e interpretar ou, então, entre segmentos de texto e os conhecimentos necessários para a sua compreensão”. Os autores lembram ainda que nem sempre o receptor faz inferências previstas pelo produtor do texto.

2.5.4 Conhecimento compartilhado

Como cada pessoa constrói o seu universo textual baseada em sua própria experiência, nem sempre o produtor do texto e o leitor compartilham os mesmos conhecimentos. A consequência disso são textos aparentemente incoerentes, já que o conhecimento oferecido no texto pelo produtor, explícita ou implicitamente, é desconhecido do receptor. Para o estabelecimento da coerência de um texto,

é preciso que haja correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos nele ativados e o nosso conhecimento de mundo, pois, caso contrário, não teremos condições de construir o *universo textual*, dentro do qual as palavras e expressões do texto ganham sentido (KOCH & TRAVAGLIA, 2012, p. 76).

Por isso, deve-se levar em conta o conhecimento compartilhado entre o produtor do texto e o leitor. O que uma pessoa sabe, conhece ou já ouviu falar nunca é exatamente o mesmo de outra pessoa. Dois indivíduos não compartilham exatamente a mesma informação, porque podem não ter vivido as mesmas experiências, podem não ter lido os mesmos livros ou ter passado pela mesma formação escolar etc. Para que um texto seja compreendido e considerado coerente, as informações – pelo menos uma boa parte delas – devem ser compartilhadas entre produtor e receptor do texto. Isso quer dizer que deve existir, como destacam

Koch & Travaglia, “um equilíbrio entre informação dada e informação nova” (2012, p. 77). O que é partilhado entre produtor e receptor do texto é a informação dada.

O bom ajustamento entre o conteúdo do texto e o conteúdo já conhecido pelo leitor é o que Beaugrande (1997) chama de informatividade, fator apresentado na seção anterior. Para Koch & Travaglia (2012), a informatividade é o grau de previsibilidade (ou expectabilidade) da informação contida no texto. Envolve informação dada (já conhecida) e informação nova. Koch & Travaglia (2012) afirmam também que, se o texto trazer apenas informação previsível ou redundante, seu grau de informatividade será baixo; se trazer, além da informação esperada ou previsível, informação não previsível, terá um grau maior de informatividade.

Ainda segundo Koch & Travaglia, é a informatividade que determina a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto, para que o leitor possa calcular o seu sentido.

Nos estudos de Koch & Travaglia (2011, 2012), há outros três fatores – focalização, consistência e relevância – que contribuem para o estabelecimento da coerência textual, além dos supracitados e daqueles formulados por Beaugrande & Dressler (1981) e apresentados na seção 2.4.

A focalização diz respeito à concentração do produtor e do receptor do texto em apenas uma parte do seu conhecimento e também à perspectiva escolhida para compreender e interpretar os componentes do mundo textual. Para Koch & Travaglia (2012, p. 88), “o produtor do texto fornece ao receptor determinadas pistas sobre o que está focalizando, ao passo que o receptor terá de recorrer a crenças e conhecimentos partilhados sobre o que está sendo focalizado, para poder entender o texto (e as palavras que o compõem) de modo adequado”.

Esse fator permite, por exemplo, descrever uma mulher de diferentes maneiras: como mãe, esposa, filha, vizinha, professora etc. É a focalização que determina qual é a melhor descrição, de acordo com o propósito da situação comunicativa. Outro exemplo de focalização são os títulos do texto que ativam parte do conhecimento de quem o lê.

A consistência, por sua vez, segundo Koch & Travaglia (2012, p. 99),

exige que cada enunciado de um texto seja consistente com os enunciados anteriores, isto é, que todos os enunciados do texto possam ser verdadeiros (ou seja, não contraditórios) dentro de um mesmo mundo ou dentro dos mundos representados no texto.

Ainda segundo Koch & Travaglia (2011), a consistência está sugerida na metarregra da não contradição, proposta por Charolles (1978) e citada na seção 2.1 deste trabalho.

Já a relevância “exige que o conjunto de enunciados que compõem o texto seja relevante para um mesmo tópico discursivo subjacente, isto é, que os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema” (KOCH & TRAVAGLIA, 2012, p. 99). Os autores destacam que a relevância ocorre entre um conjunto de enunciados e um mesmo tópico discursivo, e não de modo linear entre pares de enunciados (Koch e Travaglia, 2011), ou seja, a relevância não pode ser apenas local, sem ligação com o todo.

Há situações, no entanto, em que os tópicos discursivos podem ser diversos, como em uma carta ou em uma conversa. A mudança de tópico vem acompanhada pelos chamados marcadores de digressão, por exemplo: *por falar nisso..., fazendo um parênteses..., desculpe interromper, mas..., lembrei-me agora de... etc.*

2.6 A escrita de resumos: coerência textual e produção de resumos

Mencionamos anteriormente que a coerência de um texto é global. Sem esse conteúdo global, lembra Marquesi (2004, p. 31), “a coerência do texto seria somente superficial e linear e, conseqüentemente, não daria conta do fato de que os lexemas e as estruturas semânticas que eles representam são interpretados em relações mais globais, caracterizando o texto inteiro”. É necessário buscar a ideia principal de um texto (sua macroestrutura), sem se ater apenas ao nível microestrutural. Nesta seção, apresentamos os conceitos de microestrutura, macroestrutura e macroproposição, além das regras de sumarização de um texto, necessárias à redução da informação semântica, em busca, exatamente, dessa coerência global.

2.6.1 Das microestruturas para a macroestrutura

Na obra *Cognição, discurso e interação*, van Dijk (2008) trata de questões ligadas à compreensão, recordação, sumarização e produção de textos, abordando o aspecto da coerência, tanto local quanto global. O autor cita a coerência local e

global como componentes da base textual dentro do seu modelo estratégico de processamento o discurso. Essa base textual, que é uma das propriedades gerais do modelo, é definida pelo autor “em termos de *proposições* e relações entre proposições” (VAN DIJK, 2008, p. 24).

De acordo com van Dijk & Kintsch (1975), a base textual pode ser implícita, e dela podem ser retiradas as proposições que se supõe serem conhecidas do leitor, ou explícita, na qual são apresentadas as proposições que definem a boa forma teórica da base do texto, ou seja, sua coerência.

Ao se tentar compreender um discurso, segundo van Dijk (2008), lança-se mão de diversas estratégias que permitem identificar, entre outros pontos, o agente e o enredo desse discurso e ainda estabelecer “conexões significativas entre as sentenças”, “possíveis ligações entre os fatos denotados pelas proposições” (VAN DIJK, 2008, p. 28). Essas conexões ou ligações entre as sentenças fazem parte das estratégias de coerência semântica local – coerência essa que está no nível microestrutural do discurso.

Como afirma Farias (2000, p. 104), baseado nos estudos de van Dijk & Kintsch (1983, 1985), “o nível microestrutural ou microestrutura corresponde às representações semânticas (proposições) estabelecidas para sentenças ou sequências de sentenças, sendo assim responsável pela organização sequencial e pela coerência local do discurso”. A microestrutura está, portanto, na estrutura superficial do texto.

Visando a identificar como as proposições estão encadeadas em uma sequência (ordem das sentenças) e como elas adquirem os mais complexos significados, van Dijk (2008) distinguiu duas classes de condições de coerência semântica local: a condicional e a funcional. Segundo o autor, a

sequência de proposições é condicionalmente coerente se denota uma sequência de fatos condicionalmente relatados, tais como causas e consequências, enquanto uma sequência de proposições é funcionalmente coerente se as respectivas proposições têm, elas mesmas, uma função semântica definida em termos da relação com as proposições anteriores. Deste modo, a proposição pode funcionar como uma especificação, explanação, comparação, contraste ou generalização, com respeito à proposição anterior (VAN DIJK, 2008, p. 44).

Van Dijk mostra que há coerência condicional nas frases (1), (2) e (3), apresentadas a seguir, nas quais é possível perceber uma relação de causa e consequência. Há coerência funcional na frase (4), na qual a relação é de especificação:

- (1) a. No próximo mês, estaremos em Berkeley.
b. Permaneceremos com amigos.

- (2) a. Esta manhã eu tive uma dor de dente.
b. Eu fui ao dentista.

- (3) a. Nós fomos a um restaurante caro.
b. João pediu truta com amêndoas.

- (4) a. Eles têm uma casa grande na montanha.
b. Ela tem, pelo menos, 10 quartos.

Ainda segundo van Dijk (2008), esses dois tipos de coerência semântica local – condicional e funcional – podem sobrepor-se um ao outro. O autor lembra ainda que essa relação entre as proposições não ocorre somente pela ordem da sentença, como nos exemplos 1 a 4, apresentados anteriormente. Ela se dá também por meio de conectivos, como conjunções e advérbios compostos.

A coerência semântica local ou microestrutura, segundo o autor, ainda está no nível das sentenças e das sequências de proposições, mas não se refere a palavras isoladas. Sobre isso, van Dijk (2008, p. 46) afirma que a “base para avaliar a coerência do discurso não são só os significados das palavras individuais ou referentes, mas, precisamente, o conjunto das proposições, quando elas relatam fatos”.

Além da coerência semântica local, van Dijk trata também da coerência semântica global ou macroestrutura. Para o autor, “a macroestrutura é a informação semântica que fornece a unidade global ao discurso [...] explica o que é mais relevante, importante ou proeminente na informação semântica do discurso como

um todo” (VAN DIJK, 2008, p. 51). Van Dijk afirma que a macroestrutura é a reconstrução teórica de noções intuitivas, como tema ou tópico discursivo.

O autor chama a atenção para o fato de poder haver sentenças conectadas entre si e, portanto, com coerência semântica local, mas que não estão relacionadas a uma questão central ou tópico e, por isso, não têm coerência semântica global, como no exemplo a seguir:

(5) Esta manhã eu tive uma dor de dente

Eu fui ao dentista

O dentista tem um carro grande

O carro foi comprado em Nova York

Nova York teve sérios problemas financeiros

Vê-se que, que no âmbito da sentença, os enunciados estão relacionados de algum modo (a dor me levou ao dentista, que tem um carro grande, que foi comprado, por sua vez, em Nova York etc.), mas não há, no conjunto das sentenças, um tópico que os abarque como um todo. Por isso, segundo van Dijk (2008), há coerência local (no nível microestrutural), mas essa não garante a coerência global da sequência (não há uma macroestrutura).

A macroestrutura define, como destacamos, a coerência global do texto. Para se chegar à macroestrutura, o autor afirma que ela deve ser uma função – e não a soma – dos respectivos significados de suas sentenças. Essa função, segundo van Dijk (2008, p. 51), refere-se a

uma espécie da transformação semântica, projetando sequências de proposições do texto sobre sequências de macroproposições, nos níveis mais gerais, abstratos ou globais de significado. Intuitivamente, essas projeções são operações que selecionam, reduzem, generalizam e (re)constroem proposições em outras proposições menores, mais gerais ou mais particulares.

Nas palavras de Turazza (2005, p. 27), baseando-se também nos estudos de van Dijk, a

macroestrutura do texto ou coerência global é o sentido construído pelo produtor, a partir do princípio da interpretabilidade do texto, processando as informações do texto (transformando frases em

proposições). Trata-se de um texto reduzido, onde as proposições estão hierarquizadas, sendo que as de nível mais elevado, na hierarquia, são as macroproposições.

Com isso, tem-se as microestruturas, os conjuntos de microestruturas sintetizados (macroproposições) e, enfim, a macroestrutura do texto.

Van Dijk (2008) ressalta que a macroestrutura pode ser dada por elementos do próprio texto, como sumários, títulos, anúncios ou sentenças temáticas. Nesses casos, a macroestrutura já está pronta. Outro dado importante a ser ressaltado é que diferentes significados globais (macroestruturas) podem ser atribuídos a um único discurso. Isso porque, de acordo com van Dijk (2008, p. 53), “o conhecimento de mundo, as crenças, opiniões, atitudes, interesses e objetivos dos participantes do discurso podem variar”.

2.6.2 As regras de sumarização

A redução da informação semântica, segundo van Dijk (2008), envolve operações de seleção, redução, generalização e reconstrução de proposições. Por meio delas, chega-se a macroproposições, resultantes de uma “interpretação adicional de sequências como proposições (globais), que caracterizam o significado de uma sequência de ações realizadas” (VAN DIJK, 2008, p. 52). Segundo o autor, esse processo elimina informações do texto que têm relevância apenas local. Isso é feito com base no conhecimento de mundo, que permite saber o que é relevante. Com a aplicação dessas operações, tem-se o resumo de um texto que permite que se chegue à sua macroestrutura, isto é, à informação semântica que dá unidade global ao discurso.

De acordo com van Dijk & Kintsch (1975, 1983), existem basicamente duas estratégias para a produção de resumos. São elas: a seleção e a construção. A estratégia de seleção se subdivide em dois procedimentos: cópia e apagamento. Na cópia, os conteúdos relevantes são mantidos. No apagamento, as informações secundárias são excluídas. A segunda estratégia – a construção – também se subdivide em outros dois procedimentos: generalização e construção. Na generalização, as informações gerais são substituídas por informações específicas. Na construção, as informações relevantes são reelaboradas por associação de significados.

Essas macrorregras de redução da informação semântica podem aqui ser ilustradas por meio dos exemplos apresentados pelos próprios autores no estudo de 1975. Na regra de generalização, os enunciados *Jean tem gripe* e *Ele tem muita febre* podem ser substituídos por *Jean está muito doente*. Os enunciados *É uma boneca* e *É um carrinho* podem ser substituídos por *São brinquedos*. Um terceiro exemplo que mostra a aplicação da regra de generalização é: *Escutamos um coioite na moita*, que pode ser substituído por *Escutamos um animal na moita*.

No caso da regra de apagamento, os autores afirmam que uma informação pode ser suprimida, desde que ela não represente um atributo essencial dado ao objeto. Por exemplo: *Maria jogava com uma bola azul*. O atributo *azul* pode ser retirado do enunciado: *Maria jogava com uma bola*. Aplicando a esse mesmo enunciado a regra de generalização apresentada inicialmente, temos apenas: *Maria jogava* (com qualquer coisa).

A outra macrorregra explorada no estudo de 1975 permite a construção de informações dadas originalmente em um nível inferior. Um exemplo característico da aplicação dessa regra, segundo os autores, é *Pierre construiu paredes/muros*. *Pierre montou um teto*. Então, *Pierre construiu uma casa*. Van Dijk & Kintsch (1975) lembram que essa construção toma por base o conhecimento de mundo que se tem sobre as coisas.

A produção de um resumo exige do leitor habilidades de síntese que permitam construir proposições genéricas (macroproposições) capazes de condensar várias proposições específicas. Para resumir, o leitor deve ler e compreender um texto, ativando o seu conhecimento linguístico, seu conhecimento de mundo, sua capacidade de inferir e o conhecimento que partilha com o autor do texto, como observamos na seção 2.5. O resumo é, então, a síntese do processo de interpretação e expressa a macroestrutura do texto original.

Em seu estudo sobre o Descritivo, Marquesi (2004) propôs uma superestrutura (uma espécie de esquema que formaliza discursos típicos) para o texto descritivo e a aplicou à análise de textos. Essa análise foi apresentada em quatro etapas, duas delas – identificação das microestruturas textuais e levantamento da macroestrutura por meio da criação de macroproposições – serão por nós utilizadas na proposta que será apresentada no Capítulo III. A partir do texto,

o leitor identifica as microestruturas, aplica as macrorregras de sumarização e constrói macroproposições, com o objetivo de encontrar a macroestrutura do texto.

No contexto da produção textual realizada por usuários do microblog *Twitter*, observamos que as operações de seleção, redução, generalização e reconstrução de proposições são aplicadas intuitivamente. Para que o enunciado seja escrito em 140 caracteres, é necessário ativar uma série de ações, como selecionar, reduzir e resumir palavras e ideias, para que elas caibam no espaço limitado da ferramenta. Na proposta que apresentaremos no Capítulo III, tanto as macroproposições quanto a macroestrutura do texto deverão, cada uma delas, conter até 140 caracteres.

Ao lado da macroestrutura semântica do texto, Koch (2009) afirma que van Dijk propõe uma macroestrutura pragmática, responsável pela coerência pragmática. Segundo van Dijk (2008, p. 74), essa coerência pragmática busca “elucidar quais as relações existentes entre os vários sistemas cognitivos (conceituais) e as condições de adequação dos atos de fala aos seus contextos de ocorrência”.

No que diz respeito ao contexto, van Dijk (2012) adota uma perspectiva sociocognitiva em uma abordagem interdisciplinar. Para definir contexto, o autor retoma a questão da coerência textual, porque, segundo ele, ainda se confunde a coerência semântica com a coesão gramatical, que está no nível linguístico e cujos mecanismos não são suficientes para garantir a coerência semântica. Segundo van Dijk (2012, p. 90),

Uma sequência de sentenças de um texto é coerente se os usuários da língua forem capazes de construir modelos mentais dos eventos ou fatos sobre os quais estão falando ou ouvindo e se forem capazes de relacionar entre si os eventos ou fatos que estão nesses modelos, por exemplo, por meio de relações de temporalidade ou causalidade.

A operação de construir modelos mentais, que são representações cognitivas das experiências vividas, e de relacionar os fatos é o que explica as diferentes interpretações para o mesmo discurso, já que as pessoas têm modelos mentais diferentes e conhecimentos diferentes sobre as coisas. Por essa razão, van Dijk (2012) defende a tese de que o contexto é um construto subjetivo e está baseado em modelos mentais. Para o autor, os “contextos não são um tipo de condição objetiva ou de causa direta, mas antes construtos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos

e comunidades” (VAN DIJK, 2012, p. 11). Isso quer dizer que o contexto não é uma propriedade da situação, mas uma interpretação subjetiva dos envolvidos na interação.

Além da noção de contexto como construto subjetivo e como modelo mental, van Dijk (2012) parte de outros pressupostos em busca de uma teoria sobre o contexto, na perspectiva sociocognitiva. De acordo com o autor, por ser subjetivo, o contexto é uma experiência única e seus modelos são esquemáticos, porque, por meio de categorias como tempo, lugar, participantes, ação, propósitos e conhecimento, é possível identificar rapidamente os eventos comunicativos em curso.

Mesmo baseando-se em experiências pessoais dos indivíduos, os contextos, segundo van Dijk (2012), têm uma base social que advém dos fatos compartilhados pelos participantes da interação. A cada situação comunicativa nova, há uma nova construção do contexto, por isso, o autor alude a contextos dinâmicos. Apesar de serem renovados, os contextos não são construídos do zero, já que os participantes podem antecipar as propriedades prováveis da situação comunicativa: com quem vão se comunicar, quando, onde e com que objetivos.

Ainda de acordo com o autor, os modelos de contexto têm uma função pragmática, uma vez que “a função fundamental dos modelos de contexto é garantir que os participantes possam produzir textos ou falas adequados à situação comunicativa presente e que possam compreender a adequação dos textos ou falas dos outros” (VAN DIJK, 2012, p. 37). Também em decorrência disso, observa o autor, os contextos são culturalmente variáveis, ou seja, alguns aspectos que são relevantes para uma dada cultura não são para outra.

Como se vê, a coerência textual depende de todas essas representações que são baseadas nas experiências, percepções, conhecimentos, perspectivas, opiniões e emoções vividos pelos participantes da interação comunicativa. Isso é atualizado no curso da interação, quer seja face a face, quer seja durante a produção ou a leitura de um texto.

Nas seções deste capítulo, apresentamos aspectos teóricos relacionados à coerência textual, segundo a perspectiva sociocognitivo-interacional da Linguística Textual, e necessários ao desenvolvimento desta pesquisa. Como foi possível

observar, os estudos iniciais do texto estiveram centrados na frase e na elaboração de gramáticas, mas eles se mostraram insuficientes para dar conta dos textos existentes. As abordagens pragmática e sociocognitiva trouxeram à discussão a influência dos conhecimentos prévios e das vivências sociais dos participantes da interação comunicativa em busca da coerência textual.

Dessa forma, um texto será ou não coerente para determinado leitor/ouvinte. São os conhecimentos prévios e de mundo dos participantes que também fazem com que eles extraiam de um texto a sua macroestrutura, isto é, seu sentido global. Sem essa macroestrutura, o texto pode apresentar somente coerência local, que não garante a coerência do texto em sua totalidade.

Para a construção de macroproposições e, a partir delas, se chegar à macroestrutura, foram apresentadas as regras de sumarização de um texto (cópia, apagamento, construção e generalização). A construção de macroproposições é o passo que antecede à elaboração do resumo. Essas etapas – construção de macroproposições, identificação da macroestrutura e resumo do texto – estarão na proposta que será apresentada no Capítulo III e que inclui a utilização do microblog *Twitter*.

O USO DO MICROBLOG *TWITTER*: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA ESCRITA COERENTE

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de atividades de escrita destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando o microblog *Twitter*, que limita cada texto a até 140 caracteres. A proposta compõe-se de seis atividades, que podem contribuir para o desenvolvimento do poder de síntese dos alunos e para a escrita coerente de resumo.

3.1 Apresentação da proposta

As atividades deste capítulo relacionam-se diretamente ao objetivo geral desta pesquisa, que é apresentar uma proposta de utilização do microblog *Twitter* em aulas de Língua Portuguesa, e ao segundo objetivo específico, que é propor atividades que possibilitem ao aluno o exercício da síntese e a preparação para a escrita de resumo.

A proposta envolve seis atividades: leitura de um artigo de opinião, gênero trabalhado no 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo; contextualização do texto; construção de macroproposições (proposições de nível mais geral); publicação dessas macroproposições no *Twitter*; levantamento da macroestrutura do texto no microblog; e a síntese final do artigo.

Durante a atividade de construção de macroproposições, os alunos terão de aplicar as regras de sumarização que forem necessárias à redução das informações do texto. Essas regras deverão ser ensinadas aos estudantes antes da aplicação da proposta aqui apresentada.

O texto selecionado é *O sobradinho do vovô*, de Ruy Castro, publicado na editoria de Opinião do jornal *Folha de S.Paulo*, em 9 de dezembro de 2013. Esse texto, extraído de um jornal de grande circulação como a *Folha*, foi escolhido porque pertence a uma das esferas trabalhadas com alunos do Ensino Fundamental da Rede paulistana, de acordo com as Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007): a

esfera jornalística. É de fácil acesso por estar em um jornal de circulação nacional e trata de temas do cotidiano, como política e história.

Para a realização das seis atividades descritas a seguir, o professor terá de criar uma conta no *Twitter* que represente a sala (os passos para a criação da conta foram descritos no Capítulo I). Por meio dessa conta ou perfil, o educador poderá “retuitar” os *tweets* que os alunos publicarão durante as atividades e poderá também interagir com eles. Alguns alunos da turma (veremos que serão nove estudantes) também deverão ter uma conta no microblog, para que eles sejam os representantes dos grupos e possam “tuitar” as atividades.

O professor de Língua Portuguesa que atua como Professor Orientador de Informática Educativa (POIE) nos laboratórios de informática das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo tem à disposição cerca de 20 computadores. As turmas são formadas por até 35 alunos – total permitido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para salas de aula do 9º ano do Ensino Fundamental. Além de não haver computadores para uso individual de todos os alunos, sabemos também que uma das queixas dos professores é a velocidade de conexão da Internet, ainda lenta. Pensando na realidade dessas escolas, propomos que as atividades sejam realizadas em grupo, com exceção da leitura do texto e da produção do resumo, que serão individuais.

Deverão ser formados nove grupos no total, sendo oito grupos com quatro alunos, cada um, e um grupo de três alunos. Dessa forma, haverá máquinas suficientes para todos (uma máquina por grupo), e a conexão da Internet será exigida em apenas nove computadores. Consideramos ainda que quatro componentes por grupo não é um número excessivo.

O POIE da Rede Municipal poderá realizar a proposta em conjunto com o outro professor de Língua Portuguesa da turma. Assim, um educador poderá acompanhar a realização das atividades em cinco grupos, e o outro, em quatro grupos, não sobrecarregando nenhum dos professores.

Apresentamos detalhadamente, a seguir, as seis atividades da proposta.

1ª atividade

A primeira atividade é a leitura individual do artigo de opinião pelo aluno. Nessa primeira atividade, propomos que o professor distribua o texto aos alunos, para que eles façam a leitura individualmente, em voz baixa. A leitura será o primeiro contato do estudante com o texto. O objetivo dessa atividade é fazer com que o educando tome conhecimento do assunto tratado pelo autor, que, como vimos no Capítulo II, tem uma intenção comunicativa e desenvolve um plano global para que essa intenção tenha êxito (BERNÁRDEZ, 1982 apud KOCH & TRAVAGLIA, 2011). Por meio das estruturas superficiais do texto, o leitor poderá reconstituir ou identificar a intenção comunicativa inicial.

Após a leitura individual do texto pelo aluno, propomos que o professor reúna os estudantes em grupo para a realização das demais atividades da proposta. Cada grupo deverá ter um representante responsável por “tuitar” o que será proposto em cada atividade.

2ª atividade

A segunda atividade é a contextualização do texto e deverá ser realizada pelos alunos já reunidos em grupo. O objetivo dessa segunda atividade é fazer com que os estudantes situem o texto em seu universo contextual de interação (MARCUSCHI, 2012) por meio da identificação dos fatores de contextualização e do acionamento do conhecimento de mundo. A segunda atividade está dividida em três momentos.

O primeiro deles é o registro pelos alunos, ainda no papel, dos fatores de contextualização do texto (veículo em que foi publicado, data de publicação, autor e título).

O segundo momento é a discussão oral entre os alunos sobre o título e sobre alguns trechos do texto. A partir de perguntas realizadas oralmente pelo professor sobre pistas fornecidas pelo título e sobre alguns trechos do texto, os estudantes poderão acionar o seu conhecimento de mundo e o conhecimento que eles

compartilham (ou não) com o autor. Essas perguntas do professor serão descritas na aplicação da proposta (seção 3.2).

O terceiro momento é a troca de informações entre os alunos, via *Twitter*, sobre o autor do texto – Ruy Castro. Com o auxílio da Internet, os estudantes pesquisarão qual é a profissão do autor, em que ano ele nasceu, onde ele vive, qual é a sua formação acadêmica, quais livros já publicou e outras curiosidades. O representante de cada grupo será o responsável por “tuitar” as informações pesquisadas, com a utilização de *links* se necessário.

A publicação dessas informações poderá ocorrer em um ou mais *tweets*. O objetivo é fazer com que o aluno conheça o autor do texto e já se sinta motivado a usar o microblog para trocar as informações com os colegas dos outros grupos. Essa interação poderá ser feita por meio de dois recursos do *Twitter* – o *reply* e o *retweet* – já descritos no Capítulo I.

3ª atividade

A terceira atividade é a construção, pelos alunos, de uma macroproposição para cada parágrafo do texto. As macroproposições são as proposições de nível mais geral do texto que caracterizam o significado de uma sequência de ações realizadas (VAN DIJK, 2008). A construção de macroproposições é o passo que antecede o levantamento da macroestrutura (ideia principal) do texto.

Nessa terceira atividade, os alunos, reunidos em grupo, construirão as macroproposições, aplicando as regras de sumarização da informação semântica que forem necessárias. Essas regras, apresentadas no Capítulo II, são: a cópia, que visa a manter partes originais e essenciais do texto; o apagamento, que visa a suprimir as partes secundárias; a generalização, que visa a substituir informações gerais por particulares; e a construção, que visa a reescrever, resumidamente, as ideias do texto original que deverão permanecer.

Para que essa atividade seja realizada, o professor distribuirá aos alunos um quadro, tendo, à esquerda desse quadro, o texto original e, à direita, o espaço para a macroproposição que será construída. É nesse espaço também que os alunos indicarão as regras de sumarização utilizadas por eles. A atividade deverá ser feita

pelos estudantes por escrito, ainda no papel, para que não haja, nesse momento, limite de linhas ou caracteres. Apresentamos o quadro na aplicação da proposta (seção 3.2).

4ª atividade

A quarta atividade é a publicação no microblog *Twitter* das macroproposições que forem construídas na atividade anterior. No espaço *Compose new Tweet* (em português, *Compor novo Tweet*), o representante de cada grupo escreverá as macroproposições no microblog. Se elas excederem o limite de 140 caracteres imposto pela ferramenta, o grupo deverá resumir as macroproposições, de maneira que elas tenham até 140 caracteres. Nessa quarta atividade, os alunos terão novamente a oportunidade de utilizar o *Twitter* e exercitar o seu poder de síntese.

5ª atividade

A quinta atividade é a identificação da macroestrutura do texto no *Twitter*. Como vimos no Capítulo II, a macroestrutura é o sentido global do texto, sua ideia principal. As macroproposições que serão construídas e publicadas no *Twitter* terão, agora, de ser condensadas pelos alunos em um único texto de até 140 caracteres. Por meio desse texto, os estudantes expressarão o sentido global do texto original.

Essa quinta atividade deverá ser realizada pelos alunos diretamente no microblog, já que, em atividades anteriores, como na construção das macroproposições, eles terão a oportunidade de escrever sem limite de linhas ou de caracteres. Nessa quinta atividade, os estudantes formularão a macroestrutura do texto como o “tuiteiro” faz ao escrever um *tweet*: diretamente no microblog.

Ao publicar a macroestrutura em até 140 caracteres, os estudantes poderão interagir com os colegas dos outros grupos, usando o *reply* e o *retweet*. Com o perfil da turma no *Twitter*, o professor também poderá interagir com os alunos, comentando a macroestrutura identificada por cada grupo. Essa macroestrutura poderá diferir entre os grupos, porque, como vimos no Capítulo II, de acordo com van Dijk (2008), diferentes significados globais (macroestruturas) podem ser atribuídos ao mesmo texto.

6ª atividade

A sexta e última atividade da proposta é a elaboração do resumo do texto. Os alunos farão individualmente, no papel, a síntese do texto, sem limite de linhas ou caracteres, retomando as macroproposições que forem construídas na terceira atividade. Os estudantes também não poderão perder de vista a macroestrutura do artigo que será identificada na quinta atividade da proposta. Como vimos, é a macroestrutura que representa o sentido global de um texto, e esse sentido global deverá estar presente no resumo.

Dividimos as seis atividades da proposta em quatro aulas, considerando que cada uma dura 45 minutos. Na primeira aula, os alunos farão a primeira e a segunda atividades, que são a leitura e a contextualização do artigo, com os *tweets* sobre o autor. Na segunda aula, os estudantes farão a terceira atividade, com a construção de macroproposições de cada parágrafo do texto, aplicando as regras de sumarização.

Na terceira aula, os alunos farão a quarta atividade, que é a publicação no *Twitter* das macroproposições que forem construídas na terceira atividade; e farão ainda a quinta atividade, que é a identificação da macroestrutura, publicando-a também no microblog. Por fim, na quarta aula, os estudantes farão, individualmente, a sexta e última atividade, que é o resumo do artigo, com a retomada das macroproposições que forem construídas.

As seis atividades estão sistematizadas no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Sistematização das etapas de síntese textual

Aula 1 1. Leitura do texto. 2. Contextualização do texto.
Aula 2 3. Construção de macroproposições pela aplicação de regras de sumarização.
Aula 3 4. Publicação de macroproposições no <i>Twitter</i>. 5. Identificação da macroestrutura no <i>Twitter</i>.
Aula 4 6. Elaboração de resumo com base nas macroproposições.

Acreditamos que a proposta, tal como foi formulada, contribui para o desenvolvimento de habilidades que são esperadas do estudante no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998).

Como vimos na Introdução deste trabalho, espera-se que o aluno, nesta fase do ensino formal, realize retomadas de texto (um exemplo é o resumo) de maneira que sejam preservadas as ideias principais. Espera-se também que ele consiga atribuir sentido a textos escritos, sendo capaz de identificar o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo. Ainda segundo os PCN, o estudante deverá ser capaz de articular informações do texto com conhecimentos prévios.

Vimos ainda que as Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007), formuladas pela Secretaria Municipal de Educação, preveem que o aluno do 9º ano do Ensino Fundamental estabeleça conexões entre o texto e suas vivências, crenças e valores; relacione o título e o corpo do texto; e ainda interprete a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos.

Com as atividades propostas, o aluno terá a oportunidade de discutir o título, acionar os conhecimentos prévios, realizar retomadas do texto por meio das

macroproposições e do próprio resumo e identificar a posição do autor, com o levantamento da macroestrutura. Além disso, terá a oportunidade de utilizar uma rede social – o *Twitter* – e, por meio dela, interagir com o professor e com os outros colegas.

Na seção a seguir, apresentamos a aplicação da proposta ao artigo de opinião *O sobradinho do vovô*.

3.2 Aplicação da proposta

3.2.1. Texto *O sobradinho do vovô*

Aula 1

1ª atividade – leitura do texto

Em sala de aula, o professor distribuirá uma cópia do artigo de opinião *O sobradinho do vovô* para cada aluno e solicitará que o estudante leia individualmente o texto, em voz baixa. O objetivo é fazer com que os alunos tomem conhecimento do assunto tratado pelo autor. Reproduzimos, a seguir, o artigo a ser lido pelo aluno:

O sobradinho do vovô

RIO DE JANEIRO – Deu no jornal: a casa da família da presidente Dilma Rousseff em Uberaba (494 km de Belo Horizonte) foi declarada patrimônio histórico. É uma construção de 1938, de porta, janela e varanda com escadinha, como tantas. Em solteira, a mãe de Dilma morou ali com os pais. Casou-se com Pedro Rousseff e os dois se mudaram para Belo Horizonte, onde Dilma nasceu, em 1947. A menina só conheceu a casa nas vezes em que voltou à cidade para visitar o avô. Deve ter rabiscado seu nome a lápis em algumas paredes, não mais.

Para um imóvel se tornar patrimônio histórico, submete-se a um processo que o considere de utilidade pública. Daí é tombado e desapropriado, pagando-se ao proprietário um valor arbitrado por um órgão oficial. A casa, vazia e em mau estado, ainda pertence à família de Dilma. A ideia é transformá-la num memorial dos presidentes brasileiros, com os recursos do Ibram (Instituto Brasileiro de Museus) e do Ministério da Cultura.

O prédio não tem qualquer interesse arquitetônico ou histórico, mas o prefeito de Uberaba é aliado político de Dilma e capaz de envolver órgãos federais nesse ato de puxa-saquismo explícito. Houve quem se revoltasse ao ler a notícia, mas prefiro vê-la por um ângulo otimista.

Se há dinheiro para salvar o sobradinho do vovô, não deverá faltar para recuperar, por exemplo, as magníficas edificações da antiga Universidade do Brasil, na Praia Vermelha, construídas por d. Pedro 2º, em 1852. A Reitoria era originalmente o Hospital dos Alienados, onde Lima Barreto foi internado em 1914 e 1919. A cultura brasileira deve muito ao complexo por inteiro. Na Faculdade de Arquitetura, aconteceu em 1959 o primeiro grande show de bossa nova.

Ao passar por ali, hoje, a sensação é de abandono. Mas o MinC parece ter outras prioridades em matéria de patrimônio histórico.

2ª atividade – contextualização do texto

Após a leitura realizada pelo aluno individualmente, o professor proporrá a segunda atividade que é dividida em três momentos. No primeiro deles, o professor solicitará que os estudantes, já reunidos em grupo, registrem por escrito, no papel, os chamados fatores de contextualização do texto, listados a seguir:

- Veículo em que foi publicado – jornal *Folha de S.Paulo* (editoria *Opinião*).
- Data de publicação – 9 de dezembro de 2013.
- Autor do texto (assinatura) – Ruy Castro.
- Título – O sobradinho do vovô.

No segundo momento, o professor fará aos alunos, oralmente, perguntas sobre o título do texto – um dos fatores de contextualização – e sobre trechos do artigo, como locais e siglas citados pelo autor. O objetivo é discutir se o título fornece pistas sobre o assunto tratado e se o possível desconhecimento de algumas informações prejudicou o entendimento do texto. A seguir, apresentamos as perguntas que serão feitas oralmente pelo professor aos estudantes, para que eles as discutam em grupo:

O título do texto fornece pistas sobre o assunto tratado pelo autor?

Vocês sabem onde fica a Praia Vermelha? E o que quer dizer a sigla MinC usada no texto? Isso dificultou o entendimento acerca do assunto tratado pelo autor?

Por meio desses questionamentos lançados pelo professor, acreditamos que os alunos poderão recorrer ao seu conhecimento de mundo e discutir, mesmo que brevemente, trechos do artigo que os auxiliarão na busca pelo sentido global do texto.

No terceiro momento dessa atividade de contextualização do texto, o professor solicitará que os alunos utilizem o microblog *Twitter* para divulgar e trocar informações sobre o autor do artigo – outro fator de contextualização. A intervenção do professor será conforme a seguir:

Com a ajuda da Internet, busquem informações acerca de quem é Ruy Castro, em que ano nasceu, onde ele vive, qual é a sua formação acadêmica,

quais livros já publicou e outras curiosidades. As informações pesquisadas deverão ser publicadas no *Twitter* pelo representante de cada grupo. Se necessário, os alunos poderão utilizar *links*, que remetam a informações adicionais e a curiosidades sobre o autor. Os alunos deverão aproveitar também para “retuitar” os *tweets* de colegas dos outros grupos, com informações e reflexões relacionadas ao autor e à sua obra. Ao “retuitar” as informações dos colegas, os estudantes serão obrigados a ler essas informações e, com isso, poderão ampliar o conhecimento construído sobre o autor.

Como exemplo, elaboramos aqui um possível *tweet* com informações sobre Ruy Castro:

Ruy Castro é jornalista, escritor, tem 66 anos e é autor das biografias de Carmen Miranda, Garrincha, Nelson Rodrigues, entre outros livros.

O texto acima pode ser visto na Figura 7, a seguir, a título de exemplificação. Escrevemos no espaço *Compose new Tweet* e, para publicá-lo, bastaria “clique” em *Tweet* (*link* em azul, abaixo do texto).

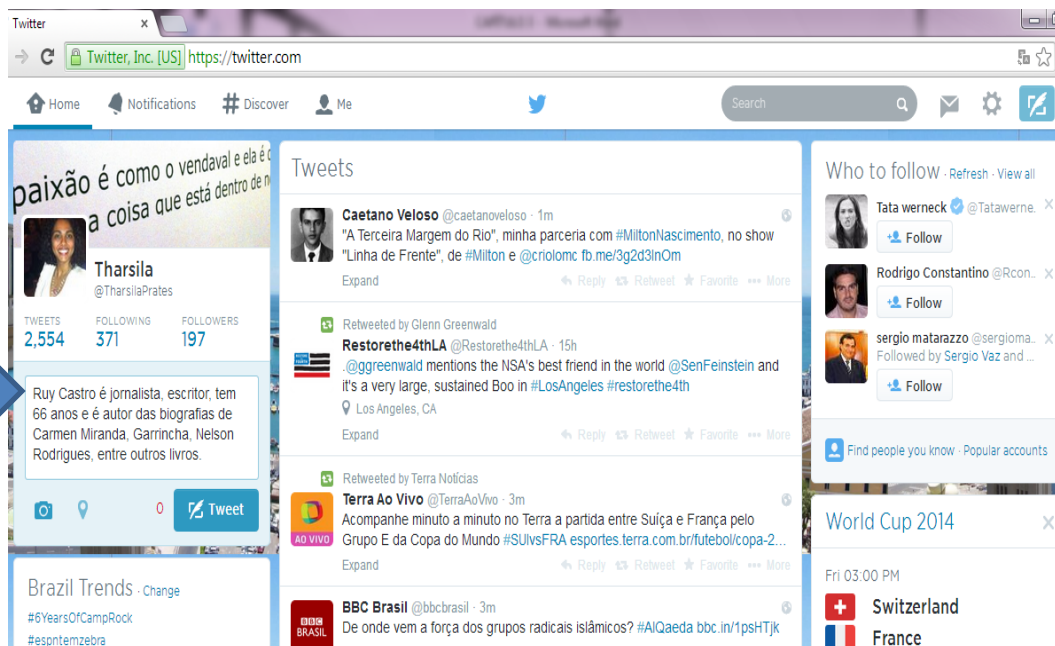


Figura 7 – Tweet sobre o autor Ruy Castro

A proposta de atividade desenvolvida em grupo utilizando o *Twitter* possibilita ao professor e aos alunos não apenas a interação, mas também o registro de pontos de vista diversos e a recapitulação dos tópicos discutidos, os quais poderiam passar despercebidos não fosse a possibilidade de armazenamento dos comentários postados. Além disso, uma vez que o *Twitter* permite a exposição dos alunos a uma audiência mais ampla, promove o desenvolvimento do pensamento crítico (MATTAR, 2012).

Aula 2

3ª atividade – construção de macroproposições pela aplicação de regras de sumarização

Nessa terceira atividade, os alunos farão a construção de macroproposições. Em cada parágrafo do texto, eles aplicarão as regras de sumarização (cópia, apagamento, generalização e/ou construção), visando a sintetizar os grupos de sentenças que formam cada bloco. Lembramos que o professor já deverá ter ensinado essas regras aos estudantes antes da aplicação da proposta aqui apresentada.

O texto *O sobradinho do vovô* possui cinco parágrafos no total, o que dará cinco macroproposições, que deverão ser construídas sem limite de linhas ou caracteres.

O professor apresentará aos alunos um quadro a ser preenchido por eles, tendo, à esquerda, o texto original e, à direita, o espaço para a macroproposição construída e para a indicação das regras de sumarização utilizadas. O quadro proposto pelo professor é o que segue:

Quadro 4 – Construção de macroproposições

Texto integral – O sobradinho do vovô	Macroproposições a serem construídas pelos alunos
<i>1º parágrafo:</i> RIO DE JANEIRO – Deu no jornal: a casa da família da presidente Dilma Rousseff em Uberaba (494 km de Belo Horizonte) foi declarada patrimônio histórico. É uma construção de 1938, de porta, janela e varanda com escadinha, como tantas. Em solteira, a mãe de Dilma morou ali com os pais. Casou-se com Pedro Rousseff e os dois se mudaram para Belo Horizonte, onde Dilma nasceu, em 1947. A menina só conheceu a casa nas vezes em que voltou à cidade para visitar o avô. Deve ter rabiscado seu nome a lápis em algumas paredes, não mais.	<i>1ª macroproposição:</i> <i>Regras de sumarização utilizadas:</i>
<i>2º parágrafo:</i> Para um imóvel se tornar patrimônio histórico, submete-se a um processo que o considere de utilidade pública. Daí é tombado e desapropriado, pagando-se ao proprietário um valor arbitrado por um órgão oficial. A casa, vazia e em mau estado, ainda pertence à família de Dilma. A ideia é transformá-la num memorial dos presidentes brasileiros, com os recursos do Ibram (Instituto Brasileiro de Museus) e do Ministério da Cultura.	<i>2ª macroproposição:</i> <i>Regras de sumarização utilizadas:</i>
<i>3º parágrafo:</i> O prédio não tem qualquer interesse arquitetônico ou histórico, mas o prefeito de Uberaba é aliado político de Dilma e capaz de envolver órgãos federais nesse ato de puxa-saquismo explícito. Houve quem se revoltasse ao ler a notícia, mas prefiro vê-la por um ângulo otimista.	<i>3ª macroproposição:</i> <i>Regras de sumarização utilizadas:</i>

<i>4º parágrafo:</i> Se há dinheiro para salvar o sobradinho do vovô, não deverá faltar para recuperar, por exemplo, as magníficas edificações da antiga Universidade do Brasil, na Praia Vermelha, construídas por d. Pedro 2º, em 1852. A Reitoria era originalmente o Hospital dos Alienados, onde Lima Barreto foi internado em 1914 e 1919. A cultura brasileira deve muito ao complexo por inteiro. Na Faculdade de Arquitetura, aconteceu em 1959 o primeiro grande show de bossa nova.	<i>4ª macroproposição:</i> <i>Regras de sumarização utilizadas:</i>
<i>5º parágrafo:</i> Ao passar por ali, hoje, a sensação é de abandono. Mas o MinC parece ter outras prioridades em matéria de patrimônio histórico.	<i>5ª macroproposição:</i> <i>Regras de sumarização utilizadas:</i>

Como exemplo ao professor que aplicará a proposta em sala de aula, preenchamos aqui o quadro, indicando, à esquerda, as partes eliminadas do texto original (essas foram tachadas) e, à direita, sugestões de macroproposições e a indicação das regras de sumarização utilizadas em sua construção. A atividade está exemplificada no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Exemplo de construção de macroproposições

Texto integral	Macroproposições
<i>1º parágrafo</i> RIO DE JANEIRO – ~~Deu no jornal:~~ a casa da família da presidente Dilma Rousseff em Uberaba (~~494 km de Belo Horizonte~~) foi declarada patrimônio histórico. ~~É uma construção de 1938, de porta, janela e varanda com escadinha,~~ como tantas. ~~Em solteira, a mãe de Dilma~~	<i>1ª macroproposição:</i> A casa da família da presidente Dilma Rousseff, em Uberaba, foi declarada patrimônio histórico, mesmo sendo uma construção como tantas e onde ela esteve só algumas vezes para visitar o avô.

~~morou ali com os pais. Casou-se com Pedro Rousseff e os dois se mudaram para Belo Horizonte, onde Dilma nasceu, em 1947. A menina só conheceu a casa nas vezes em que voltou à cidade para visitar o avô. Deve ter rabiscado seu nome a lápis em algumas paredes, não mais.~~	<i>Regras de sumarização utilizadas:</i> cópia, apagamento e construção.
<i>2º parágrafo:</i> ~~Para um imóvel se tornar patrimônio histórico, submete-se a um processo que o considere de utilidade pública. Daí é tombado e desapropriado, pagando-se ao proprietário um valor arbitrado por um órgão oficial. A casa, vazia e em mau estado, ainda pertence à família de Dilma. A ideia é transformá-la num memorial dos presidentes brasileiros, com os recursos do Ibram (Instituto Brasileiro de Museus) e do Ministério da Cultura.~~	<i>2ª macroproposição:</i> A casa, vazia e em mau estado, ainda pertence à família de Dilma, não tendo sido desapropriada. <i>Regras de sumarização utilizadas:</i> apagamento, cópia e construção.
<i>3º parágrafo:</i> ~~O prédio não tem qualquer interesse arquitetônico ou histórico, mas o prefeito de Uberaba é aliado político de Dilma e capaz de envolver órgãos federais nesse ato de puxa-saquismo explícito. Houve quem se revoltasse ao ler a notícia, mas prefiro vê-la por um ângulo otimista.~~	<i>3ª macroproposição:</i> O prédio não tem qualquer interesse arquitetônico ou histórico, mas foi tombado num ato de puxa-saquismo do prefeito da cidade mineira, aliado de Dilma. <i>Regras de sumarização utilizadas:</i> cópia, construção e apagamento.
<i>4º parágrafo:</i> ~~Se há dinheiro para salvar o sobradinho do vovô, não deverá faltar para recuperar, por exemplo, as magníficas edificações da antiga Universidade do Brasil, na Praia Vermelha, construídas por d. Pedro 2º, em 1852. A Reitoria era originalmente o Hospital dos Alienados, onde Lima Barreto foi internado em 1914 e 1919. A cultura~~	<i>4ª macroproposição:</i> Se há dinheiro para salvar o sobradinho do vovô, deve haver também para salvar as magníficas edificações da antiga Universidade do Brasil, onde Lima Barreto ficou internado e também onde aconteceu o primeiro show da bossa nova.

~~brasileira deve muito ao complexo por inteiro. Na Faculdade de Arquitetura, aconteceu em 1959 o primeiro grande show de bossa nova.~~	<i>Regras de sumarização utilizadas:</i> cópia, construção e apagamento.
5º parágrafo: ~~Ao passar por ali,~~ hoje, a sensação é de abandono. Mas o MinC parece ter outras prioridades em matéria de patrimônio histórico.	5ª macroproposição: Apesar disso, o prédio está abandonado. Mas o MinC parece ter outras prioridades em matéria de patrimônio histórico. <i>Regras de sumarização utilizadas:</i> apagamento, construção e cópia.

Vimos que, no exemplo de construção de macroproposições do texto *O sobradinho do vovô*, não foi necessário utilizarmos a regra de generalização, que visa a substituir informações gerais por particulares. Acreditamos que o trabalho em sala de aula com outros textos oportunizará a aplicação dessa regra pelos alunos.

Com essa terceira atividade, os alunos terão construído proposições do texto de nível mais geral e eliminado aquelas com informações secundárias. Como vimos, é o primeiro passo para o levantamento da macroestrutura do texto. Ao elaborarem o resumo – sexta e última atividade da proposta desta pesquisa –, os alunos recorrerão a essas macroproposições, garantindo, assim, no resumo somente as informações essenciais.

Aula 3

4ª atividade - publicação de macroproposições no Twitter

Nessa atividade, o professor solicitará que os alunos publiquem no *Twitter* as macroproposições que forem construídas na terceira atividade. Esse exercício fará com que os estudantes exercitem o seu poder de síntese, já que as macroproposições da atividade anterior deverão ser construídas sem limite de linhas ou caracteres, como já dissemos.

Quando os alunos forem publicar as macroproposições, o próprio microblog indicará, na cor rosa, a porção textual que exceder os 140 caracteres impostos pela ferramenta. Com isso, as macroproposições que ultrapassarem esse limite deverão ser sintetizadas pelo grupo, a fim de que possam ser publicadas.

Como exemplo ao professor que aplicará a proposta em sala de aula, escrevemos no microblog cada uma das cinco macroproposições já sugeridas por nós na terceira atividade (Quadro 5). Por conta do limite de 140 caracteres, três delas precisariam ser reescritas. Os exemplos das Figuras de 8 a 15, a seguir, mostram como os alunos deverão fazer essa quarta atividade:

1ª macroproposição no Twitter – A casa da família da presidente Dilma Rousseff, em Uberaba, foi declarada patrimônio histórico, mesmo sendo uma construção como tantas e onde ela esteve só algumas vezes para visitar o avô.

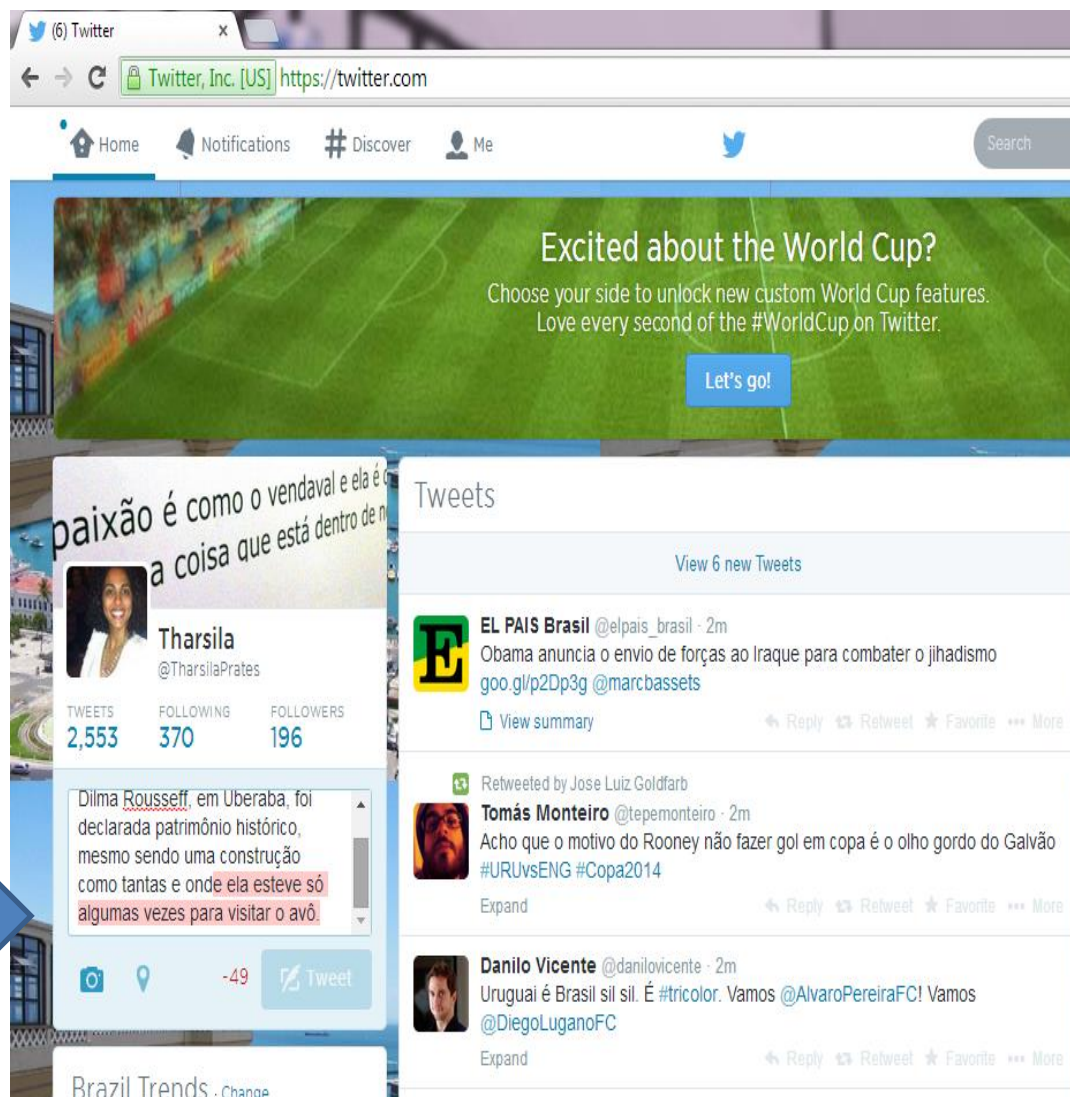


Figura 8 – 1ª macroproposição no Twitter

No espaço para compor o *tweet*, vemos na Figura 8 que o próprio microblog marca na cor rosa o texto que excede os 140 caracteres impostos pela ferramenta. A macroproposição possui 49 caracteres a mais que o limite. Dessa forma, os alunos terão de reduzir a macroproposição e, só assim, poderão publicar o texto no *Twitter*.

Ainda na Figura 8, é possível perceber que, com a macroproposição excedendo os 140 caracteres, o *link Tweet*, ao lado do - 49, não está ativo.

Na Figura 9, a seguir, mostramos um exemplo da primeira macroproposição reduzida a 140 caracteres. Para publicá-la, bastaria “clique” no *link Tweet*:

1ª macroproposição reduzida no Twitter – A casa da família de Dilma Rousseff foi declarada patrimônio histórico, mesmo sendo um prédio comum e onde ela esteve só para visitar o avô.

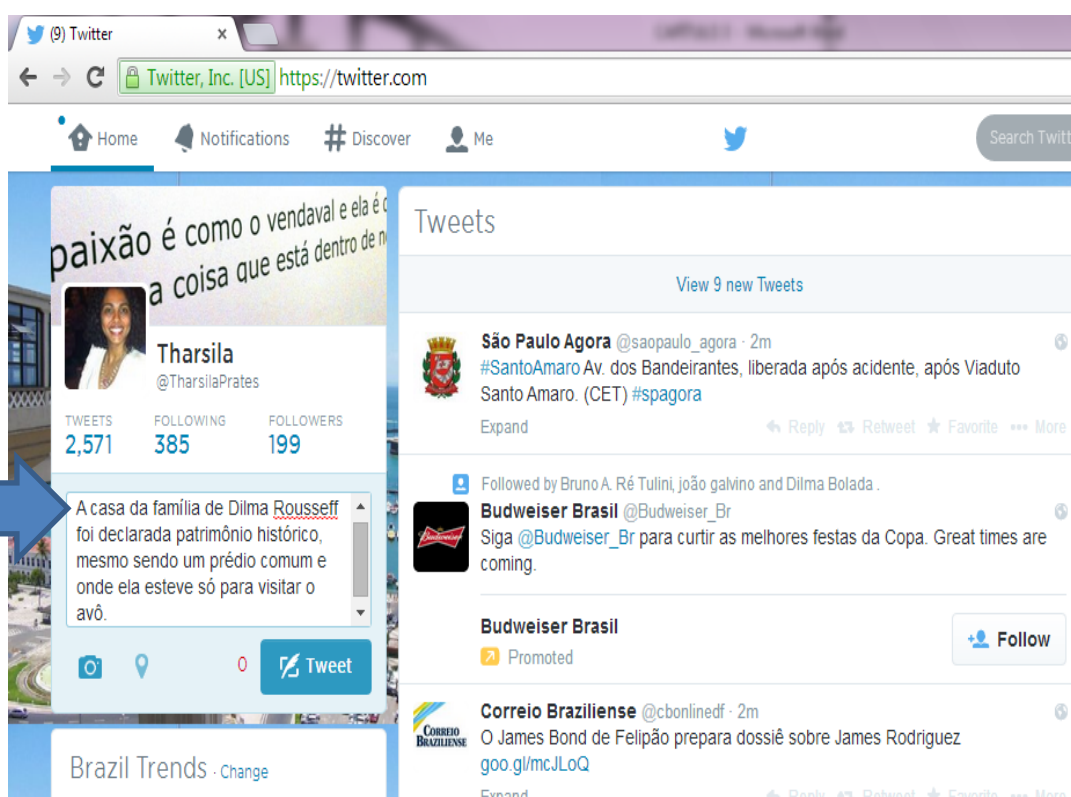


Figura 9 – 1ª macroproposição reduzida no Twitter

Para chegarmos a essa macroproposição reduzida, eliminamos o aposto *presidente*, deixando apenas o nome e o sobrenome *Dilma Rousseff*. Eliminamos também a cidade onde a casa está localizada, *Uberaba*. Substituímos o substantivo *construção* por outro mais curto, *prédio*, e o qualificamos de *comum* (no lugar de *construção como tantas*). Eliminamos ainda a expressão *algumas vezes*, mantendo o argumento de que a presidente esteve na casa *só para visitar o avô*.

2ª macroproposição no Twitter – A casa, vazia e em mau estado, ainda pertence à família de Dilma, não tendo sido desapropriada.

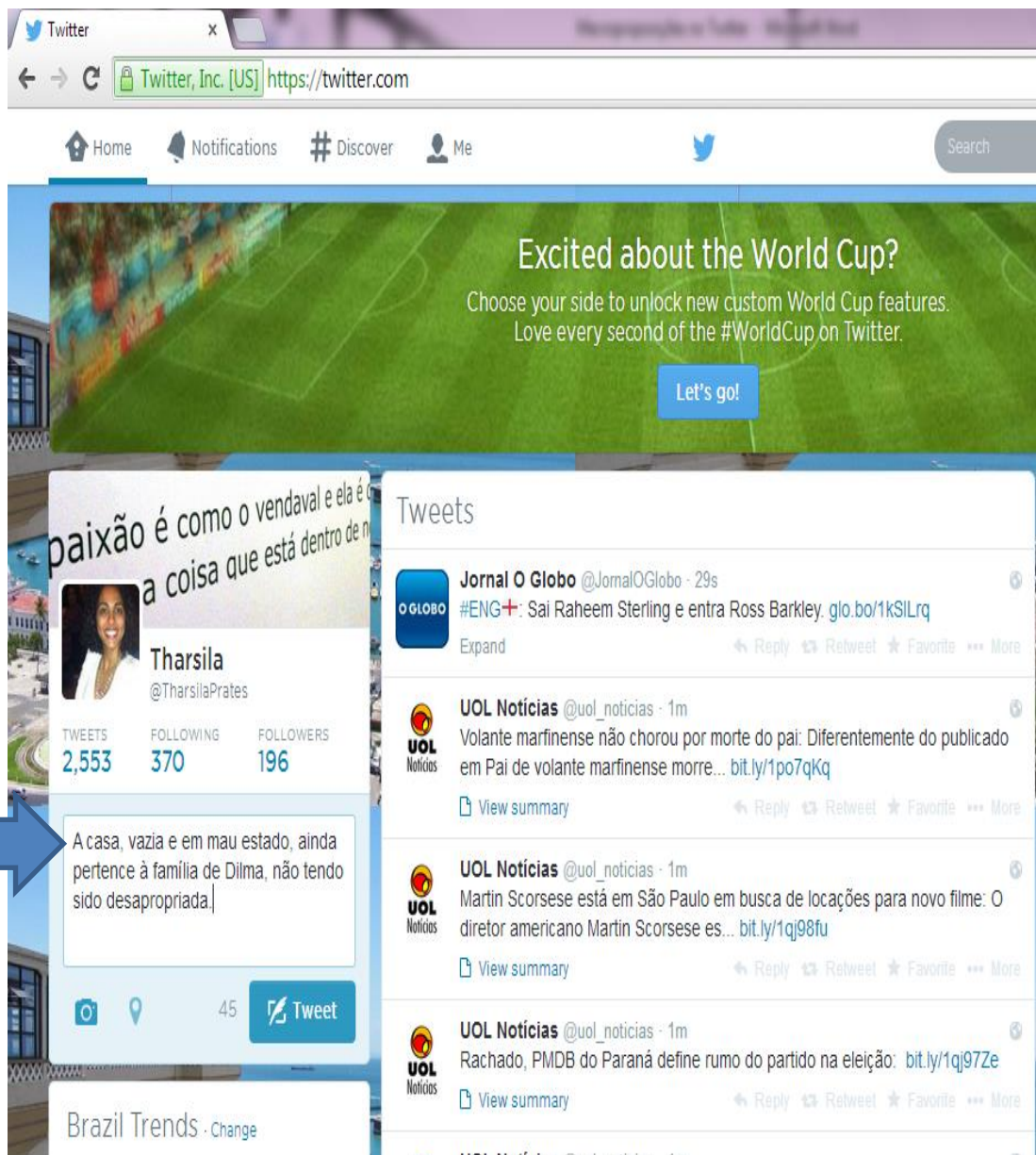


Figura 10 – 2ª macroproposição no Twitter

Para publicar essa segunda macroproposição, basta “clique” no *link Tweet*, pois ela ocupa 95 caracteres, ainda restando 45, como calcula o próprio microblog.

3ª macroproposição no Twitter – O prédio não tem qualquer interesse arquitetônico ou histórico, mas foi tombado num ato de puxa-saquismo do prefeito da cidade mineira, aliado de Dilma.

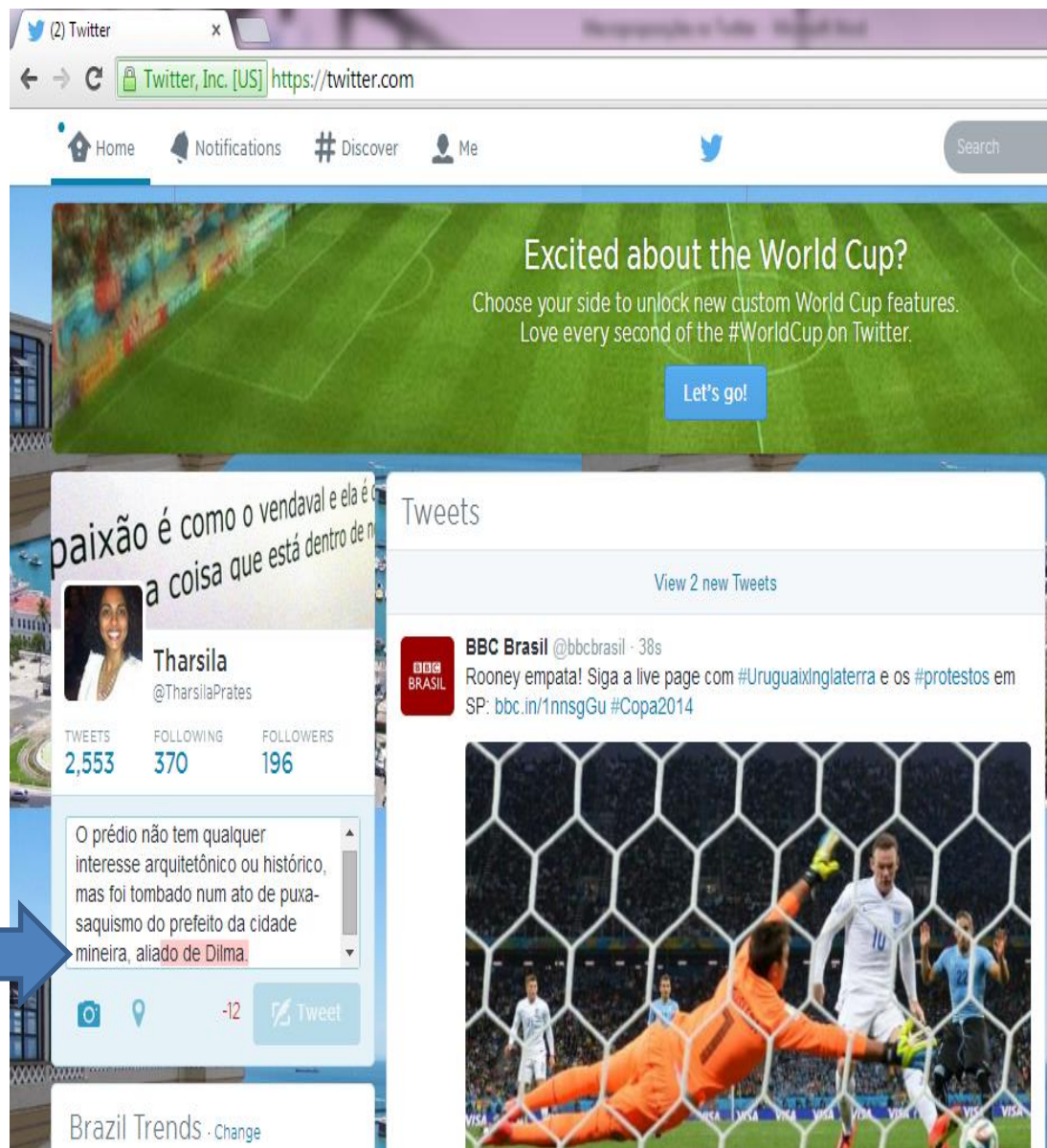


Figura 11 – 3ª macroproposição no Twitter

Essa terceira macroproposição extrapola em 12 caracteres (parte rosa) o limite imposto pelo microblog, como mostra a seta azul da Figura 11. Com isso, para publicar a macroproposição, os alunos teriam de reduzi-la para 140 caracteres, como exemplificado na Figura 12, a seguir:

3ª macroproposição reduzida no Twitter – O prédio não tem interesse arquitetônico ou histórico, mas foi tombado num ato de puxa-saquismo do prefeito de Uberaba, aliado de Dilma.

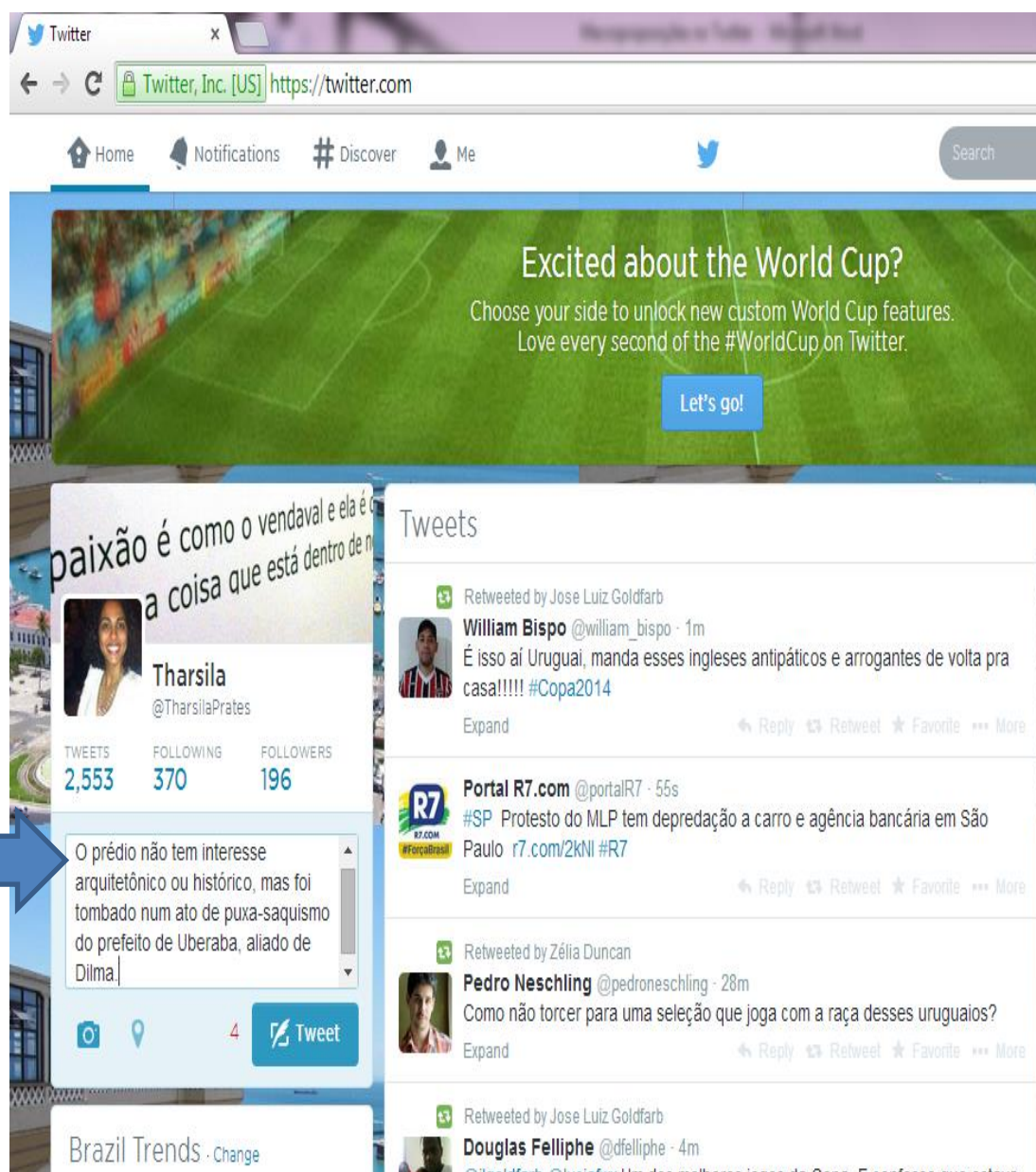


Figura 12 – 3ª macroproposição reduzida no Twitter

Para chegarmos a essa macroproposição reduzida, retiramos o pronome *qualquer* e substituímos as palavras *cidade mineira* por *Uberaba*. Um vocábulo no lugar de dois.

4ª macroproposição no Twitter – Se há dinheiro para salvar o sobradinho do vovô, deve haver também para salvar as magníficas edificações da antiga Universidade do Brasil, onde Lima Barreto ficou internado e também onde aconteceu o primeiro show da bossa nova.

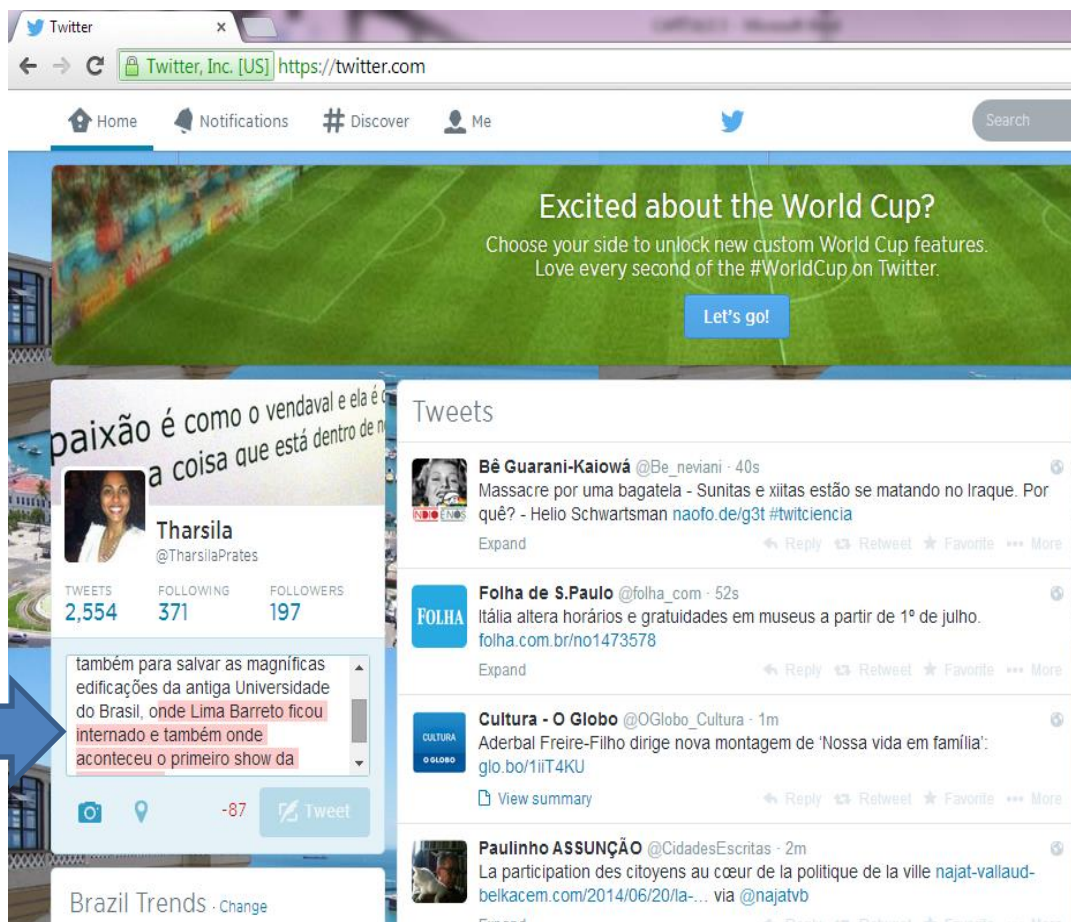


Figura 13 – 4ª macroproposição no Twitter

Na Figura 13, vemos que a quarta macroproposição excede em 87 caracteres o limite imposto pela ferramenta. Para publicá-la no microblog, teria de ser reduzida, como mostra o exemplo da Figura 14, a seguir:

4ª macroproposição reduzida no Twitter – Se há dinheiro para salvar o sobradinho do vovô, deve haver também para salvar as magníficas edificações da antiga Universidade do Brasil.

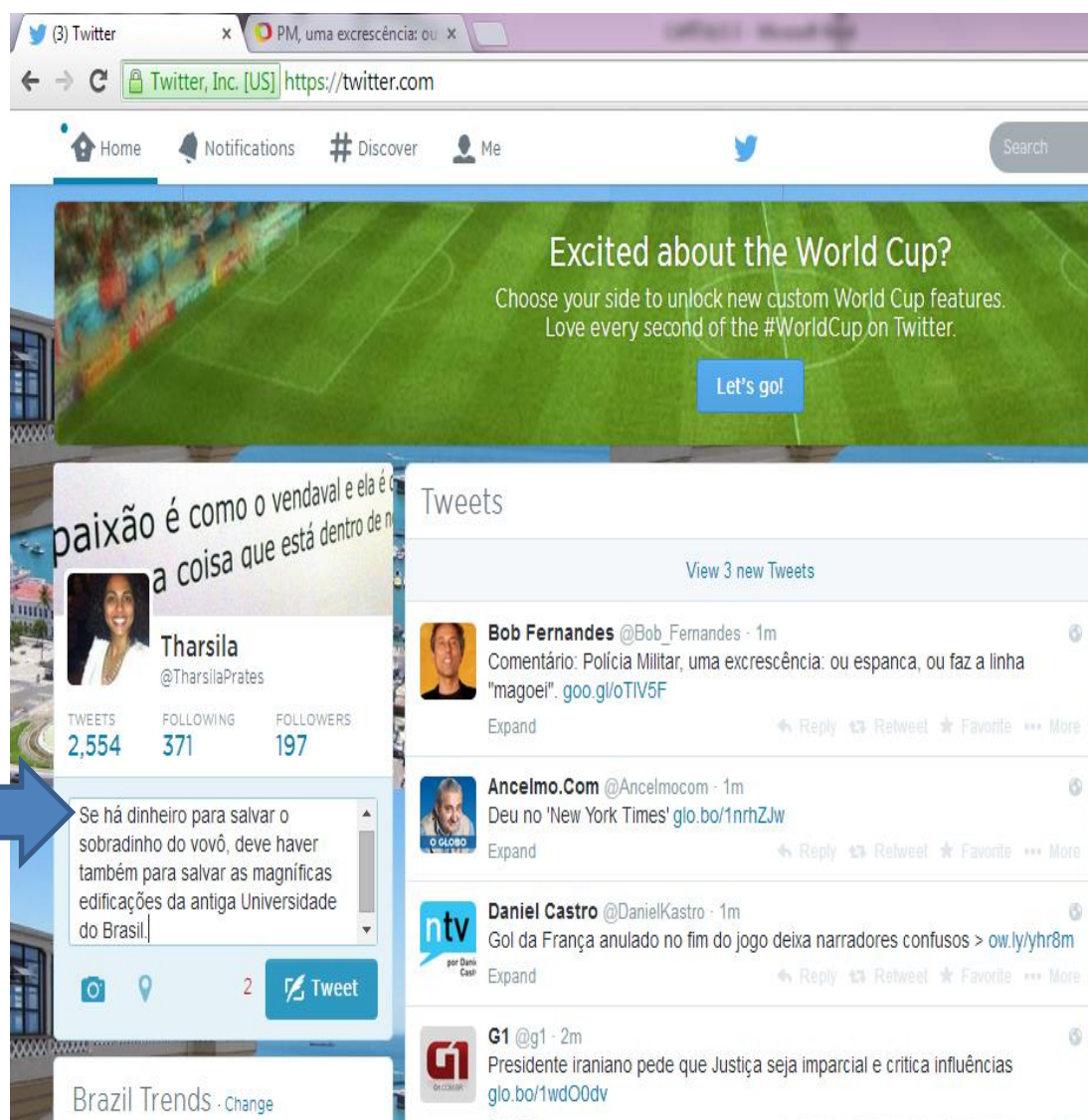


Figura 14 – 4ª macroproposição reduzida no Twitter

Para chegarmos a essa macroproposição reduzida, eliminamos as informações sobre Lima Barreto e sobre o show da bossa nova. Elas são importantes, mas acreditamos que o valor histórico que o autor quis dar ao prédio está contemplado também pelos adjetivos *magníficas* e *antiga*.

5ª macroproposição no Twitter – Apesar disso, o prédio está abandonado. Mas o MinC parece ter outras prioridades em matéria de patrimônio histórico.

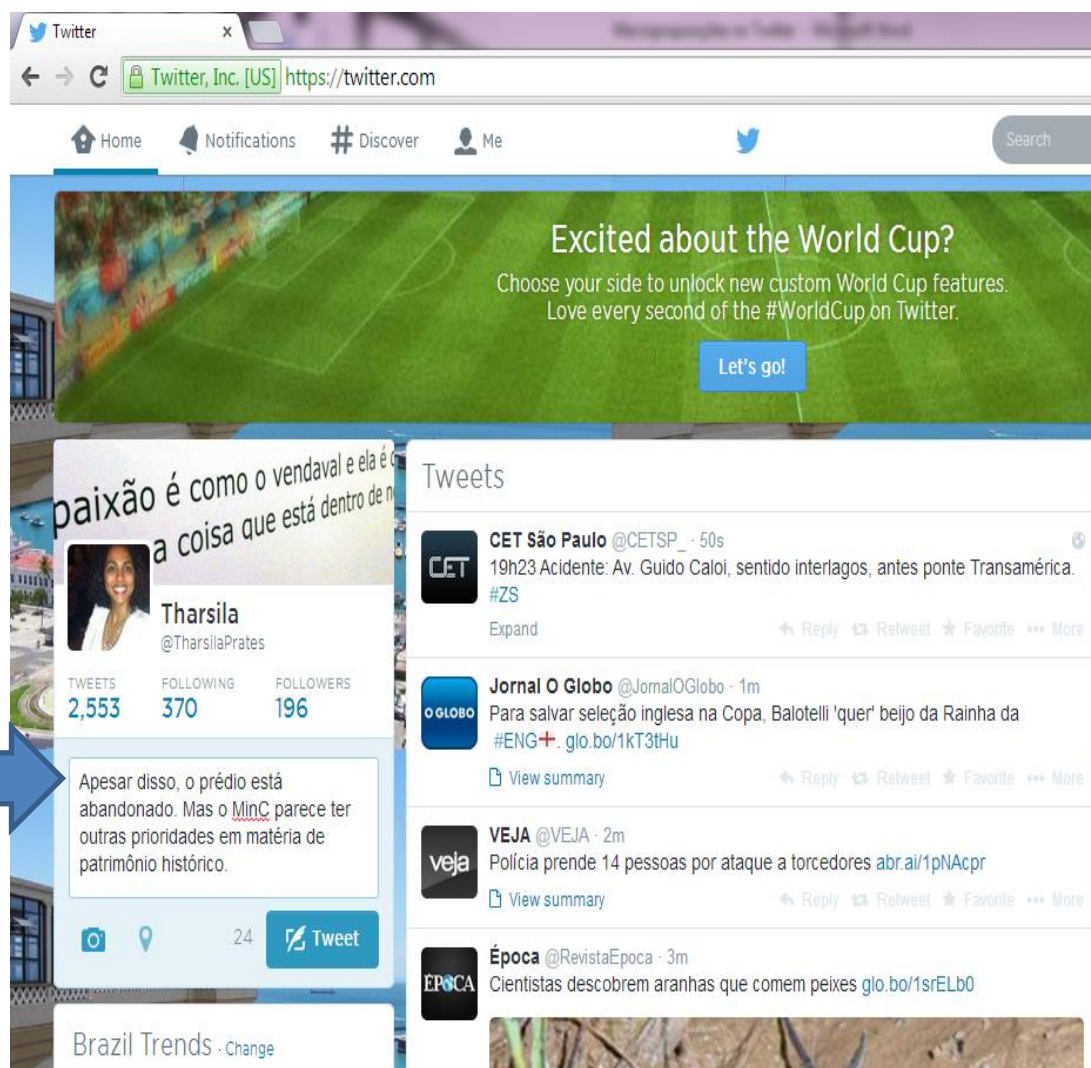


Figura 15 – 5ª macroproposição no Twitter

A Figura 15 nos mostra que o exemplo da quinta e última macroproposição a ser publicada no *Twitter* não precisaria ser reduzido, pois ocupa apenas 116 caracteres no espaço reservado ao *tweet*, restando 24 caracteres. Dessa forma, bastaria publicar o texto, “clitando” no *link Tweet*.

A publicação das macroproposições no microblog permitirá ao professor acompanhar a produção dos grupos, via *Twitter*. Com o perfil da turma, o educador poderá interagir com os alunos sempre que for necessário, utilizando, como já dissemos, dois recursos da ferramenta: o *reply* e o *retweet*.

5ª atividade – identificação da macroestrutura no Twitter

Após a publicação das macroproposições no *Twitter*, o professor solicitará que os alunos “tuítem” também a macroestrutura do texto, ou seja, a ideia principal ou o sentido global do artigo.

A macroestrutura deverá ser escrita diretamente no microblog, respeitando o limite de até 140 caracteres imposto pela ferramenta. A solicitação do professor aos alunos deverá ser a seguinte:

O desafio, agora, é “tuitar” a ideia principal do texto (a macroestrutura). Tomem como base as macroproposições cuja construção foi prevista na terceira atividade. Para publicar a macroestrutura, utilizem o perfil do aluno escolhido para ser o representante do grupo. Lembrem-se de que os textos devem ser coerentes; não devem apresentar contradição nem ambiguidade; devem ser verdadeiros, ordenados e claros. Se desejarem escrever mais de uma sentença, verifiquem se uma está relacionada à outra.

Como exemplo ao professor que aplicará a proposta em sala de aula, escrevemos no espaço *Compose new Tweet*, no microblog, uma macroestrutura baseada nas macroproposições que construímos, também a título de exemplo, na terceira atividade (Quadro 5). É o que mostra a Figura 16, a seguir:

Macroestrutura do texto O sobradinho do vovô – A casa da família de Dilma Rousseff, sem nenhum valor, foi tombada em ato de aliado político, enquanto prédios históricos estão abandonados.

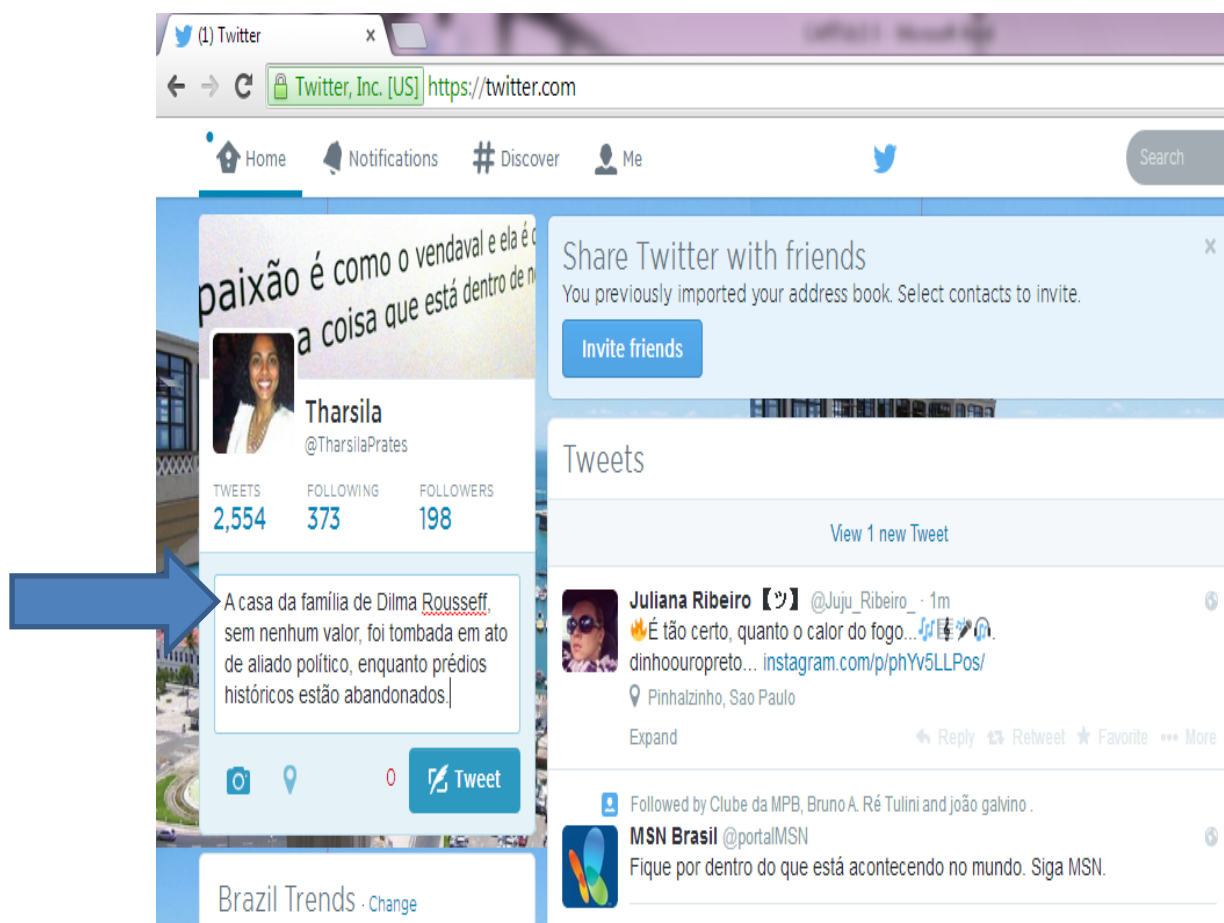


Figura 16 – Macroestrutura do texto no Twitter

Vemos que a macroestrutura ocupou exatamente os 140 caracteres permitidos pela ferramenta. Para publicá-la, bastaria “clique” em *Tweet*, abaixo do texto. Se ela excedesse os 140 caracteres, teria de ser reduzida, como exemplificamos na publicação das macroproposições durante a quarta atividade.

Aula 4

6ª atividade – elaboração de resumo com base nas macroproposições

A sexta e última atividade é a elaboração do resumo do texto *O sobradinho do vovô*. O professor solicitará que os alunos, individualmente, façam o resumo do artigo no papel, já que não há computadores para uso individual de todos os alunos nos laboratórios de informática da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Para a elaboração do resumo, os estudantes recorrerão às cinco macroproposições que construirão durante a terceira atividade. O resumo deverá ser escrito sem a preocupação com o número de linhas ou de caracteres.

Como exemplo ao professor que aplicará a proposta em sala de aula, escrevemos o seguinte resumo do texto, com base nas macroproposições já sugeridas:

A casa da família da presidente Dilma Rousseff, em Uberaba, foi declarada patrimônio histórico, mesmo sendo uma construção como tantas e onde ela esteve só algumas vezes para visitar o avô. A casa, vazia e em mau estado, ainda pertence à família de Dilma, não tendo sido desapropriada, como ocorre, normalmente, nos processos de tombamento. O prédio não tem qualquer interesse arquitetônico ou histórico, mas foi tombado num ato de puxa-saquismo do prefeito da cidade mineira, aliado político de Dilma. Enquanto isso, as magníficas edificações da antiga Universidade do Brasil, onde Lima Barreto ficou internado e também onde aconteceu o primeiro show da bossa nova, estão abandonadas. Mas o MinC parece ter outras prioridades em matéria de patrimônio histórico.

Na elaboração desse resumo, fizemos a ligação entre uma macroproposição e outra utilizando alguns conectores, como a preposição *mesmo*, a conjunção *mas* e a expressão temporal *enquanto isso*. Os conectores são exemplos de elementos linguísticos que contribuem para a construção da coerência textual, de acordo com van Dijk (2008) e Koch & Travaglia (2011).

Os sinônimos para o substantivo *casa* (construção e prédio) foram mantidos, como no texto original, para evitar repetições desnecessárias e para manter o caráter sequencial de um enunciado coerente (CHAROLLES, 1978).

Foram mantidas também as informações utilizadas pelo autor para justificar o título, referindo-se a uma casa sem importância histórica, mas que ganhou o *status* de patrimônio público em um ato político, como quis frisar o autor. Essas informações mantidas foram: *casa onde a presidente só esteve algumas vezes para visitar o avô; casa vazia e em mau estado; sem qualquer interesse arquitetônico ou histórico; tombada num ato de puxa-saquismo de um aliado político; e magníficas edificações abandonadas.*

A aplicação da proposta apresentada neste capítulo possibilitará ao aluno a escrita em até 140 caracteres com o uso do *Twitter*, para que o estudante possa, assim, exercitar seu poder de síntese. Isso ocorrerá na segunda atividade, com a pesquisa sobre o autor do texto; na quarta atividade, com a síntese e a publicação no microblog de macroproposições construídas com a aplicação das regras de sumarização; e na quinta atividade, com a escrita da macroestrutura diretamente no microblog.

Para que o resumo do texto seja elaborado na sexta e última atividade, os estudantes terão de recorrer às macroproposições construídas com a aplicação das regras de sumarização. A construção de macroproposições do texto, pelos alunos, será possível com a apresentação, pelo professor, das regras de sumarização em uma aula anterior à aplicação da proposta.

Tanto a produção publicada no *Twitter* nas atividades em grupo quanto o resumo feito individualmente no papel permitirão ao professor a discussão posterior com os alunos sobre os textos produzidos. Essa discussão deverá ser feita em uma etapa posterior à aplicação da proposta.

As atividades aqui apresentadas poderão ser repetidas em sala com novos textos, visando ao desenvolvimento do poder de síntese dos alunos e a uma escrita com coerência.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, tratamos das novas tecnologias em sala de aula, da coerência textual e das macrorregras de redução da informação semântica, visando à construção de textos e sua posterior publicação no microblog *Twitter*. Sugerimos uma proposta de atividades envolvendo a leitura individual do artigo de opinião selecionado – *O sobradinho do vovô* –, sua contextualização, a construção de macroproposições, a publicação delas no *Twitter*, o levantamento da macroestrutura em até 140 caracteres no microblog e a produção individual do resumo do texto.

Baseamo-nos no pressuposto teórico de que o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (BEAUGRANDE, 1997), ou seja, o texto é construído também com base no universo de experiências pessoais e sociais dos usuários e, como lembra o autor, não se constitui apenas de sequências de palavras faladas ou escritas. Por isso, antes da elaboração das macroproposições, da macroestrutura e do resumo do texto, propusemos que o professor de Língua Portuguesa discutisse com os alunos alguns aspectos que acionassem o conhecimento de mundo e permitissem as experiências sociais dos estudantes.

A proposta foi desenvolvida para orientar o professor de Língua Portuguesa acerca da utilização do *Twitter*, visto que o que nos motivou foi encontrar atividades que pudessem ser realizadas pelos alunos no microblog. Deparamo-nos com a seguinte realidade na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: dos 59 Professores Orientadores de Informática Educativa (POIEs) de Língua Portuguesa pesquisados e que são titulares dos laboratórios de informática, apenas dois disseram ter usado o microblog para alguma atividade de escrita.

Diante disso, com a proposta apresentada no Capítulo III, respondemos a pergunta feita no início do trabalho sobre que tipo de atividade de escrita poderia ser desenvolvido em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa com o uso do *Twitter*. De acordo com as atividades apresentadas no Capítulo III, os alunos poderão escrever, no microblog, sobre o autor do texto, publicar e sintetizar as macroproposições e identificar a macroestrutura, que é o sentido global do texto.

Entendemos que os objetivos desta pesquisa foram alcançados: identificar recursos do microblog que permitam maior interação entre professor e aluno e entre os próprios alunos e propor atividades que permitam ao aluno o exercício da síntese, ao escrever os *tweets* em até 140 caracteres, e a preparação para a elaboração de resumo.

O *Twitter* permite a escrita de textos curtos e a troca de mensagens entre os seus usuários. Essa interação ocorre, principalmente, por meio de dois recursos do microblog: o *retweet*, que é a reprodução do comentário de outro usuário, e o *reply*, por meio do qual é possível citar o *username* de uma pessoa (nome do perfil seguido do símbolo @), na tentativa de iniciar uma conversa. Por meio da criação de uma conta no *Twitter* que represente a sala, o professor poderá “retuitar” os comentários dos grupos e interagir com eles. Toda a produção é, assim, publicada, dando maior visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos alunos.

É possível ainda escrever sobre o mesmo assunto em mais de um *tweet*, cada um deles com até 140 caracteres. Neste trabalho, consideramos, porém, a publicação de cada uma das macroproposições e a escrita da macroestrutura em apenas uma mensagem, para possibilitar que o aluno desenvolva o seu poder de síntese. Paralelo a isso, a escrita em mais de um *tweet* exige do leitor uma pesquisa, ainda que rápida, sobre o que o usuário vinha escrevendo antes, sob pena de o leitor não conseguir construir sentidos (coerência), caso faça a leitura de apenas um dos textos.

A macroestrutura sugerida na quinta atividade não é a única a que os alunos poderão chegar após a construção das macroproposições. Vimos que o sentido global de um texto, de acordo com van Dijk (2008), depende do conhecimento de mundo, das crenças, opiniões, atitudes, interesses e objetivos dos participantes de uma interação e, por isso, diferentes significados globais (macroestruturas) podem ser atribuídos a um único texto, embora as diferentes macroestruturas acabem tendo muito em comum por derivarem de um mesmo texto.

A utilização do *Twitter* em sala de aula pode estimular os estudantes a escrever com foco no exercício da síntese, sendo essa uma das habilidades que devem ser desenvolvidas no aluno dos últimos anos do Ensino Fundamental, de acordo com os PCN. A teoria sobre coerência textual (BEAUGRANDE, BEAUGRANDE & DRESSLER, VAN DIJK, KOCH & TRAVAGLIA), macroestruturas

(VAN DIJK) e macrorregras de redução da informação semântica (VAN DIJK & KINTSCH) pode ajudar o professor a trabalhar com os alunos a coerência de um texto e o seu sentido global e ainda a prepará-los para a elaboração de um resumo.

Uma perspectiva a partir da aplicação desta proposta é a produção textual do aluno baseada no tema tratado pelo artigo de opinião selecionado. O professor poderá propor que os estudantes escrevam, em até 140 caracteres, sobre o assunto discutido, trazendo-o, por exemplo, para a realidade da capital paulista.

Reconhecemos que a abordagem por nós apresentada não se esgota neste trabalho, uma vez que são inúmeras as possibilidades pedagógicas que as novas tecnologias podem proporcionar ao educador e aos estudantes. Especificamente em relação ao *Twitter*, é possível, como observamos, empregá-lo de forma a desenvolver no aluno o poder de síntese com coerência.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Prefácio. In: COSTA, Fernando Albuquerque (Coord.). *Repensar as TIC na educação – O professor como agente transformador*. Carnaxide: Santillana, 2012.

AMARAL, Luiz Henrique; AMARAL, Carmen Lúcia Costa. Tecnologias de comunicação aplicadas à educação. In: MARQUESI, Sueli Cristina et al. (Org.) *Interações virtuais e ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Claraluz, 2008.

ARAÚJO Jr., Carlos Fernando de. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na Web. In: MARQUESI, Sueli Cristina et al. (Org.) *Interações virtuais e ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Claraluz, 2008.

BEAUGRANDE, Robert-Alain. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997. Tradução de Maria Inez Matoso Silveira, UFAL.

BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. New York: Longman Inc., 1981.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BLÜHDORN, Hardarik, ANDRADE, Maria Lúcia da C. Victório de Oliveira. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. In: *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 7. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 13-48.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 95-98. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em fev. 2014.

CAMPOS, Karlene da Rocha. *Cursos de língua portuguesa a distância: a interação em foco*. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CASTEDO, Mirta; ZUAZO, Natalia. Culturas escritas y escuela: viejas e nuevas diversidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 56/4, 15 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/4843Castedo.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVEZ, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2002/1978.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo C. C. de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado, 1975/1965.

COGGIN, Amber. *Twitter for educators: a beginner's guide*. Disponível em: <<http://www.educatorstechnology.com/2013/01/twitter-for-educators-beginners-guide.html>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

COLL, César; MONEREO, Carles. *Psicologia da Educação Virtual*. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONTE, Maria-Elisabeth. *La linguistica testuale*. Milano: Feltrinelle Economica, 1977.

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ELIAS, Vanda Maria da Silva. *Do hipertexto ao texto: uma metodologia para o ensino de língua portuguesa à distância*. São Paulo, 2000. 199 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. Escrita e práticas comunicativas na internet. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa – Oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

GESTÃO ESCOLAR. *Escola conectada*. São Paulo: Ed. Abril, Edição 27, ago./set. 2013.

FARIAS, Washington Silva de. Compreensão e resumo de textos: alguns aspectos teóricos e experimentais. *Revista das Letras*, v. 1/2, n. 22, jan./dez. 2000.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

FURTADO, José Afonso. *O papel e o pixel – do impresso ao digital: continuidades e transformações*. Florianópolis: Escritório do Livro, 2006.

GRICE, H. Paul. Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry. *Syntax and Semantics*. Volume 3: speech acts. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58.

JORNAL DA TARDE. *Twitter chega à sala de aula como ferramenta para aprender técnica literária*. Edição de 18 out. 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Linguística textual: retrospecto e perspectivas*. In: BRAIT, Beth (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes/São Paulo: Fapesp, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2005, v. 3.

KOMESU, Fabiana Cristina. A escrita nos blogs. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LANDOW, George P. *Hypertext: the convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press/London, 1993.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: 34, 1993.

_____. *O que é virtual*. Rio de Janeiro: 34, 1996.

LÍNGUA PORTUGUESA. *O que é possível dizer em 140 caracteres?* São Paulo: Ed. Segmento, n. 54, abril de 2010, p. 43 - 46.

MAIA, Camen; MATTAR, João. *ABC da EAD – a Educação a Distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. *Linguística textual: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola, 2012.

MARQUESI, Sueli Cristina. *A organização do texto descritivo em língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MATIAS, Antonio. *O desafio da alfabetização plena*. O Estado de S.Paulo, 26/07/2012, p. A2.

MATTAR, João. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2005, v. 1.

NOVA ESCOLA. *A hora de escrever textos curtos no Twitter*. São Paulo: Ed. Abril, Edição nº 242, maio de 2011.

O'REILLY, Tim; MILSTEIN, Sarah. *Desvendando o twitter*. São Paulo: Digerati Books, 2009.

SAMPIERI, Roberto E.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, María del Pilar B. *Metodologia da pesquisa*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Lilian Mara Dal Cin dos. *O pio do pássaro: uma análise das funções prototípicas do tweet*. Campinas, 2012. 358 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000873826&opt=4>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem em Língua Portuguesa, Ensino Fundamental II*, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/OrientacoesCurriculares_proposicao_expectativas_de_aprendizagem_EnsFundII_portef2.pdf>. Acesso em: mai. 2013.

TURAZZA, Jeni Silva. *Léxico e criatividade*. São Paulo: Annablume, 2005.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e contexto – Uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. Comment on se rappelled et on rèsume des histoires. *Langages*, n. 40, p. 98-116, 1975.

_____. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

VIEIRA, Rubens Alexandre. *Estratégias textual-discursivas para a interação colaborativa e autonomia em ambientes virtuais de aprendizagem*. São Paulo, 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. *A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

Sites consultados

G1. *Twitter chega aos 7 anos com 40% de usuários que não tuítam*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/03/twitter-chega-aos-7-anos-com-40-de-usuarios-que-nao-tuitam.html>>. Acesso em: 3 set. 2013.

LINK. *Twitter implementa novo layout com cara de Facebook*. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/link/twitter-implementa-novo-layout-com-cara-de-facebook/>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

O GLOBO. *Twitter muda de visual e fica mais parecido com o Facebook*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/twitter-muda-de-visual-fica-mais-parecido-com-facebook-12126393>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

PORTAL TERRA. *Redes sociais e 'twitteratura' aproximam o aluno do professor*. 1º jul. 2011. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/redes-sociais-e-39twitteratura39-aproximam-o-aluno-do-professor,4f391a4045cea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em set. 2012.

Bibliografia consultada

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. *Informática na Escola: da atuação à formação de professores*. Disponível em: <<http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/11.htm>>. Acesso em: jan. 2012.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Leitura e produção de texto*. São Paulo: Blucher, 2011.

FÁVERO, Leonor Lopes; PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de (Orgs.). *Linguística Textual: texto e leitura*. São Paulo: EDUC. Série Cadernos PUC, 22, 1985.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LEITE, Marli Quadros. *Resumo*. São Paulo: Paulistana, 2006.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.

_____. *As formas do saber*. Entrevista a Florestan Fernandes Jr., 2001. Disponível em: <http://www.eesc.usp.br/nomads/hac/levy_educacao.html>. Acesso em: 15 fev. 2010.

MARQUESI, Sueli Cristina. et al. Ensino em meios digitais: uma questão de leitura e escrita. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação – Panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

PLANE, Sylvie. Reflexões sobre o uso do computador para o ensino e aprendizagem da escrita. In: MARQUESI, S. C. et al. (Org.) *Interações virtuais e ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Claraluz, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Como o internetês desafia a linguística. In: SALLES, Tania G; SHEPHERD, Tania G. *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

ULLYOT, Michael. Brevity is the soul of wit: Twitter in the Shakespeare classroom. Chapter 17. In: MALLIA, Gorg. *The social classroom: Integrating social network use in education*. Malta: University of Malta, 2013.

VAN DIJK, Teun. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1996.

VEJA. *O pássaro que ruge*. São Paulo: Ed. Abril, Edição 2170, 23 de jun. de 2010.