

Diálogos linguísticos em fóruns de discussão: práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores

Elaine Anjos dos Santos Beserra ^{1*}

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9392-7208>

Arcedes José Manuel ^{2**}

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0005-3796-7084>

Luciana Oliveira Lago ^{3***}

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-7336-345X>

Dércio Gidrião Cossa ^{4****}

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0008-5934-1789>

RESUMO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm possibilitado o surgimento de novas perspectivas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem em ambientes digitais, exigindo dos professores, tanto em formação inicial quanto continuada, o desenvolvimento de práticas que favoreçam a construção de competências discursivas e argumentativas. Nesse contexto, este artigo, de natureza teórico-analítica, tem como objetivo discutir as inter-relações entre as práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores, com foco nos diálogos linguísticos estabelecidos em fóruns de discussão em ambientes virtuais de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, produzida com base em materiais bibliográficos. Inicialmente discute-se as práticas de linguagem em ambientes virtuais, evidenciando-se como esses espaços auxiliam nas mudanças da relação dos estudantes com a leitura e a escrita, bem como os modos de acesso, circulação e produção dos textos. Em seguida, aborda-se a argumentação em fóruns de discussão, destacando como os processos argumentativos se constituem nesses ambientes. Por fim, reflete-se sobre a formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem, enfatizando a importância de uma formação orientada pelos multiletramentos. Conclui-se que os fóruns de discussão são compreendidos como espaços privilegiados para o desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores, contribuindo para a constituição de professores críticos, reflexivos e capazes de atuar em contextos digitais contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE

Fóruns de discussão; Práticas de leitura e escrita; Argumentação; Formação de professores; Ambientes virtuais de aprendizagem.

^{1*} Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: anjos.beserra@gmail.com.

^{2**} Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: a267387@dac.unicamp.br.

^{3***} Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: lulago77@hotmail.com.

^{4****} Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: derciocossa20@gmail.com.

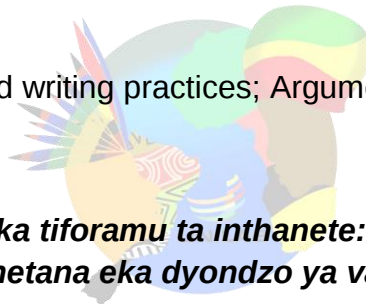
Linguistic discussions in online forums: reading, writing, and argumentation practices in teacher education

ABSTRACT

Digital Information and Communication Technologies (DICT) have enabled the emergence of new perspectives related to the teaching and learning process in digital environments, requiring teachers, both in initial and continuing training, to develop practices that favor the construction of discursive and argumentative skills. In this context, this article, of a theoretical-analytical nature, aims to discuss the interrelationships between reading, writing and argumentation practices in teacher training, focusing on linguistic dialogues established in discussion forums in virtual learning environments. This is qualitative research, produced based on bibliographic materials. Initially, language practices in virtual environments are discussed, showing how these spaces help in changes in the relationship of students with reading and writing, as well as the modes of access, circulation and production of texts. Next, the argumentation in discussion forums is addressed, highlighting how argumentative processes are constituted in these environments. Finally, it reflects on the training of teachers in virtual learning environments, emphasizing the importance of training oriented by multiple literacy. From this perspective, discussion forums are understood as privileged spaces for the development of reading, writing and argumentation practices in teacher training, contributing to the constitution of critical, reflective teachers capable of acting in contemporary digital contexts.

KEYWORDS

Discussion forums; Reading and writing practices; Argumentation; Teacher training; Virtual learning environments.



Mimbulavurisano ya ririmi eka tiforamu ta inthanete: maendlelo yo hlaya, ku tsala, na ku kanetana eka dyondzo ya vadyondzisi

NKATSAKANHU

Tithekinoloji ta Mahungu ya Dijitali na Vuhlanganisi (TMDV) ti endle lesvaku ku humelela mavonelo lamantshwa lama fambelanaka na endlelo ro dyondzisa na ku dyondza eka tindhawu ta xidijitali, lesvi lavaka lesvaku vadyondzisi, eka ndzetelo wo sungula na lowu yaka emahlweni, va hluvukisa maendlelo lama tsakelaka ku akiwa ka vusvikoti bya mbulavurisano na ku kanetana. Eka xiyimo lexi, atikili leyi, ya muxaka wa thiyori-nxopaxopo, yi kongomisa ku xopaxopa vuxaka exikarhi ka maendlelo ya ku hlaya, ku tsala na ku kanetana eka ndzetelo wa vadyondzisi, ku kongomisa eka mimbulavurisano ya ririmi leyi simekiweke eka tiforamu ta mimbulavurisano eka tindhawu to dyondza ta xiviri. Leyi i ndzavisiso wa xiyimo, lowu humesiweke hi ku ya hi svitirhisiwa sva bibliyografiki. Eku sunguleni, ku xopaxopiwa maendlelo ya ririmi eka tindhawu ta xiviri, ku kombisa hilaha svivandla lesvi svi pfunaka hakona eka ku cinca eka vuxaka bya swichudeni na ku hlaya na ku tsala, xikan'we na tindlela to fikelela, ku hangalasiwa na vuhumelerisi bya matsalwa. Endzhaku ka svesvo, ku langutisiwa njhekanjhekisano eka tiforamu ta mbulavurisano, ku kombisa hilaha maendlelo ya njhekanjhekisano ya vumbiwaka hakona eka tindhawu leti. Eku heteleleni, yi anakanyisisa hi ndzetelo wa vadyondzisi eka tindhawu to dyondza ta xiviri, yi kandziyisa nkoka wa ndzetelo lowu kongomisiweke eka vuleteri byo tala. Ku suka eka langutelo leri, tiforamu ta mbulavurisano ti tvisisiwa tanihi tindhawu ta nkateko eka nhluvukiso wa maendlelo yo hlaya, ku tsala na ku kanetana eka ndzetelo wa vadyondzisi,

lesvi hoxaka xandla eka vumbiwa bya vadyondzisi lava nga na vuxopaxopi, lava anakanyisisaka lava kotaka ku tirha eka sviyimo sva xidijitali sva manguva lawa.

MARITO YA NKOKA

Tiforamu ta mbulavurisano; Maendlelo yo hlaya na ku tsala; Ku kanetana; Vuleteri bya vadyondzisi; Tindhawu to dyondza ta xiviri.

1 Introdução

O advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) possibilitou novas formas de pensar e compreender o mundo, além de contribuir para o surgimento de novas maneiras de comunicação e interação entre os sujeitos sócio-historicamente situados (Silva; Anecleto; Santos, 2021; Anecleto, 2018). Ademais, essas tecnologias introduziram novas perspectivas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem em ambientes digitais, exigindo dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, a capacidade de promover práticas que favoreçam o desenvolvimento de competências discursivas e argumentativas nos estudantes.

Nesse contexto, ao considerarmos os fóruns de discussão como um gênero textual que fomenta a aprendizagem colaborativa (Anecleto, 2018) e como espaços educativos que também viabilizam a promoção de diálogos linguísticos entre práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores, acreditamos que tais práticas, se mediadas por ações eficazes, podem ampliar a formação dos estudantes nesses ambientes.

Diante disso, na esfera educacional, torna-se preponderante o desenvolvimento de novas habilidades e competências por parte dos estudantes, tanto as que envolvem o nível discursivo como o nível argumentativo. Nesse caso, por meio do diálogo entre essas categorias, nos parece constituir uma das vias mais adequadas para esse processo, o que nos leva a reconhecer a necessidade de ampliar, a todo momento, as habilidades e competências dos estudantes durante a formação.

Em virtude disso, ao estabelecermos o diálogo entre as categorias apresentadas neste estudo, pretendemos contribuir com caminhos que visem não só reconhecer o significativo potencial das práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores em fóruns de discussão, mas aprofundar a compreensão de como essas categorias se articulam entre si na constituição de práticas pedagógicas mais críticas, dialógicas e contextualizadas, com vista a favorecer a autoria, a participação e o engajamento dos sujeitos nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Para o presente estudo, os fóruns de discussão são entendidos como espaços assíncronos de envio de mensagens em rede, destinados, na maioria das vezes, a um grupo de pessoas habilitadas ao acesso a elas, cujos direitos são definidos por um

organizador, participante ou não das interações promovidas (Oliveira, 2011). Esses ambientes, passam a ser propícios para a mobilização de diversas práticas e estratégias argumentativas.

Portanto, discutir sobre as inter-relações entre as práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores, através da mediação de interfaces presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem, desenvolvidas na Educação a Distância (EAD), pressupõe não perder de vista o fato de que os textos presentes nesses espaços se constituem de diversas formas, bem como incorporam uma diversidade de plataformas, mídias e práticas sociocognitivas para ler, escrever e interagir com gêneros discursivos dessa esfera educacional.

Para a discussão da temática aqui proposta, organizamos o presente artigo em cinco seções, além desta introdução: Na primeira seção, apresentamos o percurso metodológico; na segunda seção discutimos sobre as práticas de leitura e de escrita em ambientes virtuais; na terceira seção refletimos sobre a argumentação em fóruns de discussão; na quarta seção abordamos sobre a formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem. Por fim, na quinta seção, apresentamos as considerações finais do estudo.

2 Metodologia

Este artigo, de natureza teórico-analítica, assume uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é aquela que busca responder a questões muito particulares, com foco em uma realidade que não pode ser quantificada. Em outras palavras, esse tipo de pesquisa trabalha com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (Minayo, 2001, p. 22). Neste estudo, em particular, tecemos diálogos teóricos sobre as inter-relações entre as práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores, visando o desenvolvimento de práticas formativas em ambientes virtuais de aprendizagem, com vista a analisar como essas inter-relações colaboram para tais práticas nesses ambientes.

Para isso, utilizamos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica, em que recorreremos a diferentes materiais bibliográficos que versam sobre o assunto, tais como: artigos científicos, livros teóricos, dissertações e teses. Salientamos que por se tratar de uma pesquisa essencialmente bibliográfica, o presente estudo apresenta certas limitações, como a ausência de dados empíricos diretamente relacionados ao objetivo central norteador do presente estudo. Nesse sentido, recorreremos ao uso de exemplos simulados de interações, conforme será exposto ao longo do texto.

3 Práticas de leitura e de escrita em ambientes virtuais: um olhar sobre as interações em fóruns de discussão

Nas práticas mediadas por interfaces presentes em ambientes virtuais de aprendizagem, a exemplo dos fóruns de discussão, os textos apresentam diversas características. Além disso, configuram-se de forma interativa e colaborativa, sendo híbridos e fronteiriços quanto à estruturação dos gêneros e da linguagem, incorporando diferentes mídias ao processo de comunicação com o desenvolvimento processual sobre as diferentes formas de interação.

As tecnologias digitais, nesse contexto, auxiliam nas mudanças da relação dos estudantes com as práticas de leitura e de escrita, assim como nos modos de acesso, circulação e produção dos textos. Nessa perspectiva, Kleiman (2014) destaca a necessidade de letramento digital, que vai além do domínio técnico-instrumental, para uma perspectiva crítico-reflexiva, ao contemplar os gêneros discursivos e as formas discursivas⁵ que circulam nesses meios.

Sabemos, no entanto, que durante muito tempo, por uma abordagem estruturalista, a concepção de texto era idealizada como unidade física e estática, com etapas fixas, regras rígidas de organização, geralmente materializada de forma impressa. Entretanto, a noção de texto, a partir dos estudos desenvolvidos na perspectiva interacional (Koch; Elias, 2010), passa a ir além dessa concepção inicial, uma vez que seu sentido se amplia, tornando-se, então, desterritorializado. Como apresenta Lévy (1999, p. 48),

Os dispositivos hipertextuais nas redes digitais desterritorializaram o texto. Fizeram emergir um texto sem fronteiras nítidas, sem interioridade definível. Não há mais um texto, discernível e individualizável, mas apenas texto, assim como não há uma água e uma areia, mas apenas água e areia [...]. O texto, nesse contexto, torna-se análogo ao universo de processos ao qual se mistura.

Portanto, sendo o texto um elemento sociocomunicativo que se concretiza a partir da interação com o outro (Cossa, 2024), ele emerge de diversas modalidades semióticas, tais como a oral, a sonora, a visual, a escrita, a tátil, a espacial (Kalantzis; Cope; Pinheiro,

⁵ Neste trabalho, compreendemos os gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados que emergem das práticas sociais e são caracterizados por conteúdos temáticos, estilos e construções composicionais específicas, conforme proposto por Bakhtin (2003). Já as formas discursivas referem-se aos modos de organização e materialização do discurso nos diferentes contextos de interação, podendo abranger estratégias enunciativas, recursos linguísticos e modos de dizer que se atualizam nos gêneros. Assim, enquanto os gêneros discursivos dizem respeito a categorias socialmente reconhecidas de produção textual, as formas discursivas dizem respeito às maneiras pelas quais o discurso se concretiza e se realiza nesses gêneros.

2020) entre outras. Nessa perspectiva, compreendemos, neste estudo, que as mídias digitais transformaram as formas de produzir, de circular e de processar textos, ampliando seus sentidos e tornando-os multissemióticos⁶ e hipermodais. Assim, tais textos passam a se constituir como hipertextos, que apresentam múltiplas funções e permissões para que o leitor interaja com as ideias apresentadas (Beserra, 2024).

O texto digital passa, então, a ser menos restrito, sendo possível compartilhá-lo, remixá-lo e curti-lo. Esses textos transgridem a linearidade e apresentam múltiplas linguagens e links, possibilitando, em termos de interação criadora, a coautoria e a cocriação. Por isso, permitem que se transite de um texto a outro e de um ponto de saída a múltiplos pontos de ancoragem, favorecendo práticas de leitura e escrita não lineares nas interfaces digitais (Manuel, 2025). Nesse contexto, torna-se fundamental o desenvolvimento de habilidades que promovam o letramento digital, capacitando os sujeitos a atuarem de forma crítica, reflexiva e participativa na produção e na circulação de sentidos em ambientes digitais.

Ademais, Manuel (2025) destaca que tais práticas exigem não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas, sobretudo, a capacidade de interpretar, selecionar e articular diferentes semioses de maneira estratégica, considerando os contextos de produção e recepção. Assim, o letramento digital caracteriza-se como um processo dinâmico e situado, no qual os sujeitos assumem um papel ativo na construção de sentidos, negociando significados e ressignificando discursos nas múltiplas esferas de interação mediadas pelas tecnologias.

Em vista disso, as ações de ler e de escrever passaram por transformações provocadas pelo avanço das mídias digitais e, conseqüentemente, do uso das plataformas digitais de ensino e aprendizagem. O texto, antes linear, passou por um processo de “mutação” (Poulain, 2012 *apud* Neitzel; Moraes; Pareja, 2016, p. 720) na cultura digital. Produzir um texto, nesse novo contexto digital, implica o domínio e a utilização de diferentes modalidades semióticas (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Manuel; Anecleto, 2024), tal qual de outras mídias que as reverberam.

Essas transformações exigem, por parte do leitor, uma postura ativa, crítica e reflexiva, na qual interage com o texto, em busca de suas prioridades ao navegar pelas opções oferecidas no hipertexto. Nesse sentido, amplia suas possibilidades de

⁶ Consideramos como recursos multissemióticos aqueles que contribuem para a instanciação dos sentidos nas diferentes modalidades semióticas. Em face disso, ressaltamos que todo texto é multissemiótico, mas não necessariamente hipermodal, em contraposição à posição de Kress (2010).

aprendizagem nos espaços digitais, em específico, no Moodle, um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado em um ambiente virtual.

Por outro lado, o trabalho com práticas textuais pode contribuir para a ampliação das possibilidades de o estudante tornar-se analista crítico. Assim, esse estudante terá maior autonomia nas escolhas de modos textuais para a constituição de discursos acadêmicos (Cossa; Manuel, 2025), assim como de constituir-se sujeito transformador de discursos e de significações, tanto em relação à recepção de textos acadêmicos quanto à sua produção. Diante disso, conhecer os gêneros discursivos torna-se primordial para a escrita em fóruns de discussão, os quais são mediados por plataformas virtuais, a exemplo do Moodle.

Por isso, através de intervenções pedagógicas adequadas, pode-se promover o desenvolvimento dessas competências, com o intuito de proporcionar aos estudantes que atuam nesses ambientes, atitudes que revelem engajamento, posicionamento, construção de valores e, conseqüentemente, a produção de conhecimentos de forma colaborativa.

Ademais, de acordo com Manuel e Cossa (2025, p. 147), para promover tais ações, é necessário que os professores estabeleçam um diálogo com os letramentos críticos, visando: (i) à formação de sujeitos críticos; (ii) à ampliação da capacidade leitora proficiente; (iii) à ampliação da compreensão de mundo; e (iv) à ampliação de contextos diferenciados. Essas capacidades dialogam diretamente com as potencialidades dos fóruns de discussão, os quais constituem objeto deste estudo.

Outro aspecto que se destaca diz respeito aos espaços nos quais tais capacidades se fazem necessárias. Embora, para uma interação mais adequada dos estudantes nos fóruns de discussão, seja fundamental compreender a linguagem como prática situada e contextualizada, essas capacidades não se restringem a esse ambiente, mas podem transcender para outros ambientes (escolares e não escolares). Assim, ao observarmos essas habilidades, notamos que dialogam diretamente com as práticas argumentativas, na medida em que requerem dos sujeitos a mobilização de estratégias discursivas voltadas à defesa de pontos de vista, à negociação de sentidos e à consideração do auditório (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000).

Dessa forma, as capacidades desenvolvidas nos fóruns de discussão podem ser acionadas em diferentes agências⁷, tanto as que envolvem a esfera acadêmica quanto as

⁷ Neste estudo, o termo “agências” é compreendido, à luz dos Novos Estudos do Letramento, como instâncias sociais responsáveis pela mediação, promoção e legitimação de práticas de leitura e escrita (Street, 1884). Nessa perspectiva, as agências não se restringem às instituições escolares, abrangendo também espaços não escolares, como família, mídias digitais, comunidades e ambientes de trabalho. Assim, entende-se que essas instâncias desempenham papel fundamental na constituição dos sujeitos letrados, ao participarem da produção dos textos.

que envolvem outras esferas, nos quais a argumentação se configura como prática central para a participação crítica e responsável dos sujeitos. Na seção seguinte, discute-se sobre a argumentação em fóruns de discussão.

4 A argumentação em fóruns de discussão

Os fóruns de discussão constituem espaços propícios para promover o desenvolvimento de diversas práticas, tanto aquelas relacionadas à leitura e à escrita como às que dizem respeito aos processos argumentativos. Diante disso, na perspectiva da Nova Retórica, a argumentação envolve um conjunto de técnicas discursivas orientadas para à obtenção da adesão de um auditório a determinada tese (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000). Além disso, os autores ressaltam que a argumentação constitui um sinal distintivo do ser racional. Por essa razão, o campo da argumentação passa a ser o campo do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo.

Nesse âmbito, passamos a compreender que a argumentação, enquanto prática, é situada e contextualizada, já que considera contextos e situações específicas, tendo em vista os valores e o perfil do auditório ao qual o locutor se dirige. Assim, nos fóruns de discussão, essa prática acontece quando os estudantes apresentam uma situação e, ao fazê-lo, sentem a necessidade de apresentar justificativas racionais, ligadas ao verossímil, ao plausível e ao provável. Isso decorre, conforme destaca Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), com o intuito de obter à adesão de seu auditório, que, no caso, podem ser seus colegas e/ou professores.

As estratégias que um estudante adota em um fórum de discussão tendem a diferir daquelas mobilizadas diante de outro auditório ou contexto sociocomunicativo. Esse aspecto ratifica a natureza situada das estratégias e práticas argumentativas. Como exemplo, em determinados fóruns, observa-se que estudantes apresentam suas respostas com a explicitação da tese sem caráter impositivo, orientando-se pela persuasão dos interlocutores, o que favorece a negociação de sentidos.

À luz dessa discussão, observa-se que os fóruns de discussão passam a constituir espaços adequados que podem ser usados para promover a negociação de sentidos pelos estudantes, visto que nenhum participante é obrigado a aceitar uma certa resposta sem que seja persuadido. Nesse âmbito, essa forma de raciocínio desenvolvida nos fóruns é denominada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) de “*more geométrico*”, pois permite construir um sistema de pensamento que possa alcançar a dignidade de uma ciência.

Como destacado anteriormente, um dos elementos fundamentais nas práticas argumentativas é o auditório, que orienta os locutores ao se dirigir aos outros. Por isso, de acordo com a concepção de Volochinov e Bakhtin (2006, p. 113),

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (Volochinov; Bakhtin, 2006, p. 113).

Com base nessas considerações, entendemos que nos fóruns de discussão, coexistem diferentes tipos de auditórios aos quais os estudantes se dirigem. Essa multiplicidade de auditórios é fundamental para o desenvolvimento argumentativo do estudante, uma vez que, para cada auditório, o contexto, a situação argumentativa, tendem a se modificar. Por essa razão, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000, p. 20) lançam duras críticas aos,

autores de comunicações ou de memórias científicas que costumam pensar que lhes basta relatar certas experiências, mencionar certos fatos, enunciar certo número de verdades, para suscitar infalivelmente o interesse de seus eventuais ouvintes ou leitores. Tal atitude resulta da ilusão, muito difundida em certos meios racionalistas e científicos, de que os fatos falam por si sós e imprimem uma marca indelével em todo espírito humano, cuja adesão forcem, sejam quais forem suas disposições (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 20).

Assim, compreendemos a importância de conhecer o auditório ao qual se dirige, posição também compartilhada por Fiorin (2018), na medida em que defende que argumentos eficazes para certos auditórios deixam de sê-lo para outros; ou argumentos válidos em certos momentos não o são em outros. O autor continua ressaltando que “[...] bem argumentar implica conhecer o que move ou comove o auditório a que o orador se destina” (Fiorin, 2018, p. 73).

Em face do exposto, na Nova Retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), apresentam dois tipos de auditórios: o particular e o universal. O primeiro refere-se ao auditório cujos participantes são limitados e específicos, ou de participantes que fazem parte de uma esfera social. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000, p. 34), nesse tipo de auditório, “o orador se adapta ao modo de ver de seus ouvintes”.

Já o auditório universal corresponde aos oradores que creem que todos os que compreenderem suas razões terão de aderir às suas conclusões. O acordo, nesse tipo de auditório, não é, portanto, uma questão de fato, mas de direito. Uma argumentação dirigida

a um auditório universal deve convencer o leitor do caráter coercitivo das razões fornecidas, de sua evidência, de sua validade intemporal e absoluta, independente das contingências locais ou históricas (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000).

Com isso, destacamos que o auditório em fóruns de discussão se apresenta de forma híbrida (auditório particular e universal), uma vez que o estudante se dirige de modo simultâneo aos colegas da turma e ao professor. Este segundo, muitas vezes é considerado avaliador, conforme destaca Ângelo e Menegassi (2014), ao mesmo tempo em que dirige sua resposta para um auditório acadêmico mais amplo (o auditório universal).

Essa hibridez de auditórios em fóruns de discussão pode ser vista em respostas que os próprios estudantes escrevem nesses ambientes, como por exemplo: 1. *“Para nós, que atuamos no Ensino Médio em Moçambique, o fórum é uma ferramenta importante para ampliar o diálogo pedagógico”*, seguida de: 2. *“Em qualquer contexto educacional, o fórum pode favorecer a participação e o pensamento crítico dos estudantes”*. Nesse segundo exemplo, há uma passagem do particular para o universal.

No que se refere aos tipos de argumentos mobilizados nos fóruns de discussão, é possível identificar três tipos: (I) argumentos quase-lógicos; (II) baseados na estrutura do real; (III) e fundamentados em valores (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000; Fiorin, 2018). Os argumentos quase-lógicos, pretendem certa força de convicção, na medida em que se apresentam como comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos. Os autores ainda ressaltam que:

Quem os submete à análise, logo percebe as diferenças entre essas argumentações e as demonstrações formais, pois apenas um esforço de redução ou de precisão, de natureza não-formal, permite dar a tais argumentos uma aparência demonstrativa. Por essa razão são qualificados de quase-lógicos (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 219).

Em todo argumento quase-lógico, neste âmbito, “convém pôr em evidência, primeiro, o esquema formal que serve de molde à construção do argumento, depois, as operações de redução que permitem inserir os dados nesse esquema e visam torná-los comparáveis, semelhantes ou homogêneos” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 219). Com base nessas considerações, fica evidente que esses tipos de argumentos se aproximam do raciocínio formal ao estabelecerem relações de causa e efeito, comparação ou implicação.

Na visão de Fiorin (2018, p. 116), “os argumentos quase-lógicos são os que lembram a estrutura de um raciocínio lógico, mas suas conclusões não são logicamente

necessárias”⁸. No mesmo sentido, o autor sustenta que a utilização de argumentos quase-lógicos não é uma peculiaridade de pessoas que não conseguem raciocinar logicamente. É um argumento de que nos valem todos quando falamos de coisas possíveis, plausíveis, prováveis, mas que não são necessárias do ponto de vista lógico. Um exemplo pode ser observado quando um estudante, ao responder a postagem de um colega afirma: 5. *“Na minha experiência como professor moçambicano, percebo que, quando os estudantes comentam as postagens uns dos outros no fórum, eles passam a justificar melhor as suas respostas”*.

Por sua vez, os argumentos baseados na estrutura do real, “valem-se dos argumentos quase-lógicos para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procuram promover” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 297). Esse tipo de argumentos segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 297-393, *apud* Fiorin, 2018, p. 149), são aqueles baseados em relações que o sistema de significação considera existentes no mundo objetivo, tais como causalidade, sucessão, coexistência e hierarquização.

Nos fóruns de discussão, por exemplo, esses tipos de argumentos são recorrentes, pois alguns estudantes valem-se de experiências concretas e situações vivenciadas. Essas são frequentes em diversos contextos educacionais, a exemplo de: 6. *“Na escola em que trabalho, em Moçambique, os alunos passaram a participar mais ativamente depois que começamos a utilizar o fórum de discussão em algumas atividades da disciplina”*.

Por fim, os argumentos fundamentados em valores, mobilizam princípios compartilhados pelo grupo, tais como colaboração, respeito e inclusão (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000). Um exemplo disso pode ser observado em respostas como: 7. *“Acho importante mantermos o fórum de discussão como um espaço de diálogo, porque quando escutamos opiniões diferentes e respondemos com respeito, a interação se torna mais rica e aprendemos juntos”*.

Com base nessas considerações, compreendemos que a argumentação em fóruns de discussão contribui tanto na negociação de sentidos quanto na promoção da autoria dos estudantes. Portanto, os fóruns de discussão são espaços adequados para promover o desenvolvimento de práticas argumentativas dos estudantes.

⁸ As lógicas necessárias são aquelas cuja conclusão decorre necessariamente das premissas enunciadas. Por exemplo: Todos os planetas do sistema solar giram ao redor do Sol. Marte é um planeta do sistema solar: Logo, Marte gira ao redor do Sol (Fiorin, 2018, p. 115).

5 Formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem

Os aspectos discutidos nas seções anteriores evidenciam que os fóruns de discussão, enquanto espaços de interação, não se limitam à circulação de mensagens, mas constituem práticas de linguagem situadas, colaborativas e dialógicas. Dessa forma, pensar a formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem implica reconhecer que as práticas de leitura, escrita e argumentação constituem dimensões indissociáveis do processo formativo docente. Isso porque os professores, ao atuarem nesses ambientes, precisam desenvolver habilidades que lhes permitam não apenas utilizar as TDIC, mas também promover práticas discursivas críticas, colaborativas e multissemióticas, capazes de potencializar a participação dos estudantes nos diferentes contextos digitais contemporâneos.

Nesse contexto, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) consistem em “mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo” (Pereira; Schmitt; Dias, 2007 *apud* Silva; Anecleto, 2019, p. 216). Assim, quando se trata da formação de professores nesses espaços virtuais, torna-se importante considerar as transformações advindas da cultura digital e das novas práticas de linguagem, sobretudo aquelas relacionadas às dinâmicas interativas, hipertextuais e argumentativas que atravessam os processos de ensino e aprendizagem em rede.

Essas transformações obrigam os projetos e as políticas públicas ligadas à formação de professores a repensarem a formação docente e as práticas pedagógicas - leitura e escrita - com base em uma concepção de ensino e aprendizagem que estabeleça ligação entre o conhecimento e a vida cotidiana dos alunos (Silva; Anecleto; Santos, 2021). Sabemos, no entanto, que “a formação de professores não é um conceito unívoco” (García, 1995, p. 54), observada, principalmente, na formação continuada. Assim afirma o autor:

Um primeiro aspecto que nos parece conveniente destacar é a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*. Apesar de ser composta por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Se se pretende manter a qualidade de ensino [...] é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial’ (García, 1995, p. 54-55).

Dessa forma, podemos afirmar que a formação de professores se configura como um processo contínuo permanente, situado politicamente, não esporádico, organizado e acompanhado com periodicidade, firmado em princípios de formação humana, com vistas

à valorização, autonomia e aumento da criticidade do professor. Esses elementos, precisam ser evidenciados na formação do estudante, tanto na modalidade de ensino a distância (EaD) como na modalidade presencial.

Por outro lado, Silva, Anecleto e Santos (2021) ao discutirem sobre a formação docente e os multiletramentos, advogam que a formação dos professores no AVA tem como desafio a criação de propostas que concedam aos docentes a possibilidade de se multiletrar. Isto é, de se formar, de construir saberes e conhecimentos que os capacitem a desenvolver atividades pedagógicas que envolvam ações mediadas pelas TDIC. Em consonância com isso, Giroux (1997, p. 158) considera os “professores como intelectuais”, bem como faz uma crítica sobre “a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar”. Segundo ele,

[...] existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (Giroux, 1997, p. 158).

A respeito da formação inicial e continuada de professores, entende-se como um processo acadêmico que se inicia na graduação e deve ser mantido ao longo do percurso profissional, como assegura a concepção construída por Imbernón (2009). O autor explica que se torna necessário utilizar possibilidades inovadoras para a formação permanente dos professores, utilizando novos processos na teoria e na prática da formação, como por exemplo: as relações entre professorado, “[...], a crença (ou autocrença) da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios centros com os colegas, nos quais podem contribuir para a autoformação [...]” (Imbernón, 2009, p. 36). O autor também assegura que

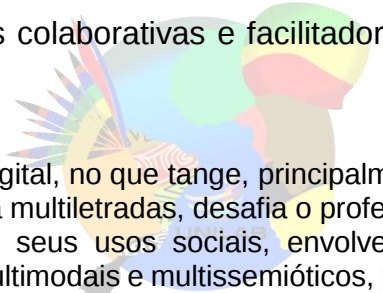
A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança. A prática teórica, mais do que a teoria-prática usual nas modalidades padrão, se não é apenas teoria-teoria, destaca-se conjuntamente com a reflexão sobre o que ocorre em minha/nossa ação educativa, como elemento importante nesta forma de pensar a formação permanente do professorado (Imbernón, 2009, p. 53-54).

Logo, a formação inicial e continuada não pode ficar à margem do caminhar da educação, principalmente no que diz respeito ao uso das TDIC, pois elas são constantemente atualizadas. Para isso, é preciso esquadrihar esta temática para se

descobrir os desafios, entraves, e, sobretudo, possibilidades de soluções efetivas para práticas colaborativas e formativas no contexto dos fóruns de discussão.

No que diz respeito ao uso das TDIC, é importante destacar, inicialmente, que desde o século XX, mais precisamente na década de 1970, a evolução das tecnologias digitais tende a intensificar-se, tornando-se, portanto, vasta a sua produção e, na década de 80, sua maior popularização. Parry (2012), por exemplo, afirma que “[...] não seria exagero falar numa revolução, promovida pela internet, que veio conectar as pessoas e conferir-lhes cada vez mais autonomia, conduzindo-nos a uma cultura de comunicação global [...]” (Parry, 2012, p. 2).

Nesta perspectiva, na contemporaneidade, o avanço das tecnologias digitais, tal como apresentamos, intensificou-se sobremaneira e tem alcançado as mais variadas convivências sociais, influenciando e até mesmo transformando as formas de pensamento, ação e interação. Especialmente para a juventude, o uso das TDIC tornou-se uma necessidade diária, quase visceral. Essa realidade reforça a premissa de que os processos formativos com e para os docentes em ambientes virtuais de aprendizagem são essenciais, pois são interfaces colaborativas e facilitadoras. Conforme Silva, Anecleto e Santos (2021, p. 7),



A cultura digital, no que tange, principalmente, às práticas sociais de leitura e de escrita multiletradas, desafia o professor no trabalho com a linguagem, a partir de seus usos sociais, envolvendo a convergência de diversos gêneros multimodais e multissemióticos, produzidos, colaborativamente, em rede [...] (Silva; Anecleto; Santos, 2021, p. 7).

Essa multiplicidade de recursos multimodais e multissemióticos, que circulam em ambientes virtuais, a exemplo dos fóruns de discussão, desafia o professor a se multiletrar, “a partir de uma formação pessoal e profissional responsiva que o possibilite transitar pelas práticas interativas, discursivo-textuais e hipertextuais demandadas pelo contexto sociocultural em que vive” (Silva; Anecleto; Santos, 2021, p. 6). Além disso, ressaltamos a relevância e a necessidade de uma formação continuada de professores a partir do ambiente virtual de aprendizagem, “espaço da *práxis* educacional colaborativa, de inclusão digital (crítica) e de mediação pedagógica” (Silva; Anecleto, 2019, p. 216).

De modo geral, a formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem precisa considerar os novos saberes impulsionados pelas TDIC e que exigem a aprendizagem de outros tipos de letramento para além do escolar. Além disso, é oportuno destacar que as ações que envolvem as práticas pedagógicas de leitura e escrita, demandam, atualmente, o uso de diferentes linguagens, novos estilos de raciocínio e de

conhecimento, em virtude da multiplicidade de significados atribuídos ao letramento (Silva; Anacleto; Santos, 2021). Ou seja, torna-se necessário, tal como afirmamos, garantir uma formação multiletrada dos professores para que consigam lidar com a multiplicidade de linguagens que circulam no ciberespaço, em especial, nos fóruns de discussão.

Diante disso, as inter-relações entre as práticas de leitura, de escrita e da argumentação na formação de professores em ambientes virtuais podem ser compreendidas como constitutivas de um mesmo processo formativo crítico, com práticas de linguagens situadas e dialógicas. São dimensões que se aproximam e se atravessam tanto no plano teórico como nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos tecer diálogos sobre as inter-relações entre as práticas de leitura, de escrita e da argumentação na formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem, mais especificamente o fórum de discussão, entendido como espaço assíncrono de envio de mensagens em rede, destinadas, na maioria das vezes, a um grupo de pessoas habilitadas ao acesso das mesmas (Oliveira, 2011).

Em face disso, ficou evidente que os fóruns de discussão, ao serem abordados em diálogo com a leitura, a escrita e a argumentação na formação de professores, vão além da função técnico-instrumental (Kleiman, 2014) e se apresentam como espaços de desenvolvimento de práticas críticas e reflexivas.

Esses ambientes passam a representar espaços adequados de interação, nos quais os estudantes se posicionam, negociam sentidos (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2000) e assumem atitudes críticas diante da diversidade de vozes (individuais ou coletivas) que circulam neles. Em paralelo a essas constatações, o estudo revela que as práticas de leitura e escrita, quando ancoradas na argumentação no âmbito da formação de professores, podem possibilitar o desenvolvimento de competências argumentativas, como também podem proporcionar o desenvolvimento da capacidade de interpretação e de avaliação das respostas de outros estudantes de forma crítica e reflexiva.

No que diz respeito à formação de professores em ambientes virtuais, este estudo revela a necessidade da compreensão dos fóruns de discussão como espaço de formação que exige mediações desses agentes de forma consciente. Tendo isso em vista, o professor, ao poder assumir tal atitude, contribui para a construção de interações mais eficazes, incentivando a problematização, o confronto das ideias e a produção do conhecimento de forma colaborativa.

Nesse contexto, a formação docente, não deve envolver apenas a formação técnico-instrumental, voltada ao domínio das interfaces (Kleiman, 2014), mas, sobretudo, o domínio de saberes que vão mais além dessa abordagem, nos quais possam possibilitar explorar aspectos argumentativos dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Por fim, este artigo, após os diálogos teóricos e com exemplos hipotéticos, fomenta e, sobretudo, aponta para a importância de ações formativas que contemplem as práticas de leitura, de escrita e da argumentação no contexto da formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem. Ademais, consideramos pertinente que os agentes possam reconhecer os fóruns de discussão como espaços adequados para o compartilhamento de valores, negociação de sentidos e a produção colaborativa de conhecimentos.

Referências

ANECLETO, Úrsula Cunha. Ambiente moodle e ampliação do letramento digital: experiência com gênero emergente fórum de discussão. *Revista Observatório*, [S. l.], vol. 4, n. 5, p. 182–205, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5632>. Acesso em: 29 mar. 2026.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol. 14, n. 3, p. 661-688, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbla/article/view/27383>. Acesso em: 25 jan. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BESERRA, Elaine Anjos dos Santos. *Multiletramentos, hipertextos e práticas textuais em curso de formação continuada na EAD*. 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos) - Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2024. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1660>. Acesso em: 26 jan. 2026.

COSSA, Dércio Gidrião; MANUEL, Arcedes José. Letramentos acadêmicos no contexto moçambicano: pesquisas, perspectivas e desafios. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, vol. 19, p. e019057, 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/78756>. Acesso em: 28 jan. 2026.

COSSA, Dércio Gidrião. Práticas de leitura em sala de aula pela perspectiva interacionista em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol. 4, n. 1, p. 134-156, jan.-abr. 2024.

Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/njingaesape/article/view/1466>. Acesso em: 28 mar. 2026.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2018.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51- 75.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KERCKHOVE, Derrick de. *A pele da cultura: uma investigação sobre a nova realidade eletrônica*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1995.

KLEIMAN, Ângela. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, [S. l.], vol. 9, n. 2, p. 72–91, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986>. Acesso em: 30 jan. 2026.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MANUEL, Arcedes José; ANECLETO, Úrsula Cunha. Práticas de leitura e multimodalidade na formação docente em Moçambique. *Sitientibus*, [S. l.], vol. 1, n. 65, p. 1-9, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/11191>. Acesso em: 28 jan. 2026.

MANUEL, Arcedes José; COSSA, Dércio Gidrião. Letramento crítico nas práticas de edição: um olhar reflexivo sobre a formação de leitores ativos em Moçambique. *Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, São Cristóvão (SE), vol. 25, n. 3, p. 143-158, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/22802>. Acesso em: 25 jan. 2026.

MANUEL, Arcedes José. Práticas de leitura na cultura digital: uma revisão integrativa de literatura. *Ícone: Revista de Letras*, São Luís de Montes Belos, vol. 25, n. 2, p. 53-77,

2025. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/pt_BR/article/view/16038. Acesso em: 20 dez. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro. Lucerna, 2005.

MILLER, Carolyn Rae. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEITZEL, Adair Aguiar; MORAES, Taíza Mara Rauen; PAREJA, Cleide Jussara Muller. A leitura e a escrita em mutação: experiências no meio digital. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, vol. 18, n. 3, p. 719–735, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644572>. Acesso em: 29 mar. 2026.

OLIVEIRA, Gerson Pastre de. *O fórum em um ambiente virtual de aprendizagem colaborativa*. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2011. Disponível em: <https://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo3.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

PARRY, Roger. *A ascensão da mídia: a história dos meios de comunicação de Gilgamesh ao Google*. Tradutor: Cristina Cerra. Rio de Janeiro: Elsevier Campus, 2012.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, Ediluzia Pastor da; ANECLETO, Úrsula Cunha. Ciberformação docente e ambiente virtual de aprendizagem como espaço de práxis educativa. In: PORTO, Cristina de Magalhães; OLIVEIRA, Kairo Eduardo de Jesus; CHAGAS, Alexandre Menezes (org). *Educiber: dilemas e práticas contemporâneas*. Aracaju: EDUNIT, 2019. p. 215-230.

SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha; SANTOS, Sirlaine Pereira Nascimento dos. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, vol. 47, p. 1–19. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jdfbBkkyqdkKDDRSwHFXLG/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2026.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VOLOCHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

Recebido em: 30/01/2026

Aceito em: 03/04/2026

Para citar este texto (ABNT): BESERRA, Elaine Anjos dos Santos; MANUEL, Arcedes José; LAGO, Luciana Oliveira; COSSA, Dércio Gidrião. Diálogos linguísticos em fóruns de discussão: práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 2, p.91-109, jul./dez. 2026.

Para citar este texto (APA): Beserra, Elaine Anjos dos Santos; Manuel, Arcedes José; Lago, Luciana Oliveira; Cossa, Dércio Gidrião. (jul./dez.2026). Diálogos linguísticos em fóruns de discussão: práticas de leitura, escrita e argumentação na formação de professores. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (2): 91-109.

