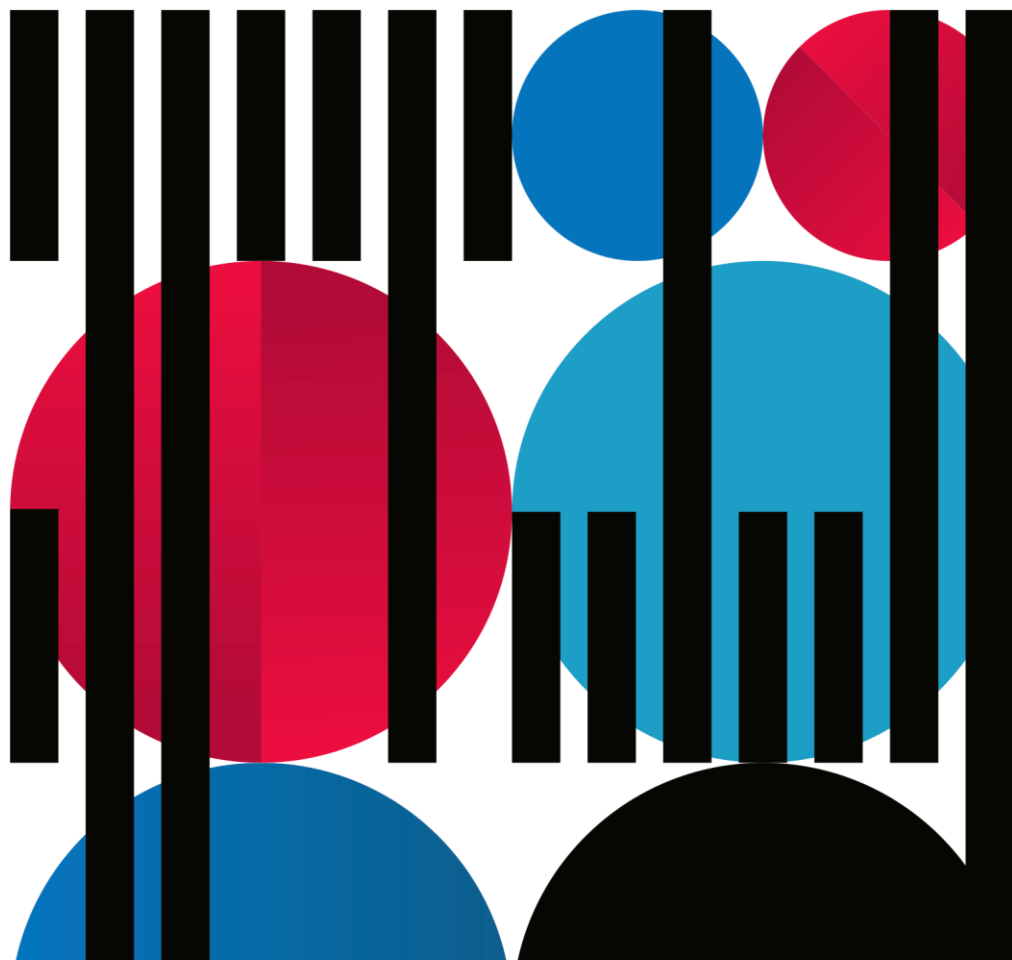


MÚTIPLAS FORMAS DAS LINGUAGENS NA SOCIEDADE:

Organizadores:
Francisco Ebson Gomes-Sousa
José Eric da Paixão Marinho

Vol.1

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM FOCO



**Múltiplas formas das
linguagens na sociedade:
práticas interdisciplinares em foco**

Volume 1

**Francisco Ebson Gomes-Sousa
José Eric da Paixão Marinho
(Organizadores)**

**Múltiplas formas das
linguagens na sociedade:
práticas interdisciplinares em foco**

Volume 1

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Francisco Ebson Gomes-Sousa; José Eric da Paixão Marinho [Orgs.]

Múltiplas formas das linguagens na sociedade: práticas interdisciplinares em foco. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 154p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1027-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526510278

1. Linguagens. 2. Interdisciplinaridade. 3. Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas, em solo brasileiro, vê-se um esforço para consolidar e promover uma maior projeção de estudos que versam acerca da linguagem em diversas esferas da sociedade. Nesse sentido, acreditamos que esses movimentos, que vêm acontecendo de forma gradativa, podem promover conhecimentos que auxiliem na construção de novas práticas e ações voltadas para aprimorar, por meio das linguagens, vivências diversas no contexto em que estamos inseridos.

Nessa perspectiva, essa coletânea surge a partir da intenção de contribuir com esses estudos e para a reflexão, por meio de práticas interdisciplinares, de diversas vivências languageiras. Logo, observa-se, ao longo dos textos, a mobilização de áreas e teorias distintas, como: Educação, Fonoaudiologia, Linguística Textual, entre outras. Por essa razão, visamos incentivar uma leitura crítica acerca dos temas propostos. O livro encontra-se composto por oito capítulos, os quais são interligados pela temática central: linguagens.

O primeiro capítulo, “A dimensão argumentativa em tirinhas de Armandinho”, de autoria de Cristiane de Souza Castro, em parceria com José Eric da Paixão Marinho, visa discutir sobre a dimensão argumentativa em tirinhas de Armandinho e como essa pode ser recuperada através dos conhecimentos prévios apreendidos pelos seus possíveis leitores.

No segundo capítulo, “Redação estilo ENEM: uma análise semântico-discursiva de conjunções no processo de argumentos produzido por alunos no Ensino Médio”, Maria da Glória Pessoa da Silva, Elaine Maria Dias, Jakson Barbosa Gama e Wellington Vieira Mendes objetivam investigar, em redações do ENEM produzidas por alunos dos anos finais do Ensino médio, a mobilização de conjunções em uma perspectiva semântico-discursiva e a importância do seu ensino.

O terceiro capítulo, “Práticas de Letramento Digital: diálogos e duelos a partir da formação de professores”, de autoria de Rafaela Cláudia dos Santos e Henrique Miguel de Lima Silva, discutem a necessidade de formar professores preparados para o trabalho na era tecnológica, suas experiências enquanto agentes formadores desse processo e a percepção dos professores que participaram das suas oficinas e mentorias.

No quarto capítulo, “Importância de abordagem de Letramento Crítico no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE)”, Honório Lima Nanque, por meio de uma revisão da literatura, apresenta sua contribuição para propor uma reflexão acerca da utilização e da relevância da noção de Letramento Crítico no que concerne ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa enquanto língua estrangeira, dado que, pela utilização dessa noção, pode-se ajudar os educandos, com base nas suas realidades sociais, a desenvolver criticidade no processo de interpretação de textos.

O quinto capítulo, “Inglês como língua-ponte: um instrumento de integração, acolhimento e ensino do português para refugiados e migrantes no Brasil”, de Irys Delfino da Silva e Juliana Henriques de Luna Freire, partindo de experiências práticas e de um levantamento teórico, investiga como a língua inglesa, enquanto uma língua-ponte, facilita o ensino do português do Brasil para a integração e o acolhimento de refugiados e migrantes no Brasil.

O sexto capítulo, intitulado “Desvios de tópico discursivo no *Instagram*: uma análise acerca dos comentários relativos a *posts* sobre a vacinação da Covid-19”, de Cleilson da Silva Costa e Francisco Ebson Gomes-Sousa, aborda acerca dos desvios de tópico discursivo em comentários sobre o processo de vacinação da Covid-19, especificamente na rede social *Instagram*, apontando principalmente para: ênfase em subtópicos; instituição de um novo tópico; utilização da funcionalidade comentário para outros fins e disseminação de *fake news*.

O sétimo capítulo, “Mulheres negras voltam a alisar o cabelo”: uma análise arqueogenealógica sobre a transição capilar”, de Maria

Luiza Chianca Tavares Barbosa, aborda a manipulação, ao longo da história brasileira, do cabelo crespo e sua relação com os conceitos foucaultianos de poder e o saber.

O oitavo capítulo, “Análise prosódica da fala de indivíduos com apraxia de fala na infância: revisão de escopo”, tem como autores: Raíssa Halana Amancio Teles, Maxsuel Alves Avelino de Paiva, Soraya Balbino Dutra e Francisco Tiago Meireles da Silva. Na pesquisa, os investigadores analisam, por meio de uma pesquisa documental, habilidades prosódicas que estão alteradas na fala de indivíduos com Apraxia de Fala na Infância.

Como conclusão da apresentação desta coletânea, gostaríamos de destacar a relevância da sua produção. Por esse ângulo, esperamos que as leituras sejam proveitosas e que possam ajudar na reflexão e na execução de práticas linguageiras em contextos distintos.

José Eric da Paixão Marinho
Francisco Ebson Gomes-Sousa.

Sumário

A DIMENSÃO ARGUMENTATIVA EM TIRINHAS DE ARMANDINHO	11
Cristiane de Souza Castro José Eric da Paixão Marinho	
REDAÇÃO ESTILO ENEM: UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-DISCURSIVA DE CONJUNÇÕES NO PROCESSO DE ARGUMENTOS PRODUZIDO POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	29
Maria da Glória Pessoa da Silva Eliane Maria Dias Jakson Barbosa Gama Wellington Vieira Mendes	
PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL: DIÁLOGOS E DUELOS A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	47
Rafaela Cláudia dos Santos Henrique Miguel de Lima Silva	
IMPORTÂNCIA DE ABORDAGEM DE LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)	65
Honório Lima Nanque	
INGLÊS COMO LÍNGUA-PONTE: UM INSTRUMENTO DE INTEGRAÇÃO, ACOLHIMENTO E ENSINO DO PORTUGUÊS PARA REFUGIADOS E MIGRANTES NO BRASIL	81
Irys Delfino da Silva Juliana Henriques de Luna Freire	

DESVIOS DE TÓPICO DISCURSIVO NO <i>INSTAGRAM</i>: UMA ANÁLISE ACERCA DOS COMENTÁRIOS RELATIVOS A <i>POSTS</i> SOBRE A VACINAÇÃO DA COVID-19	99
Cleilson da Silva Costa Francisco Ebson Gomes-Sousa	
“MULHERES NEGRAS VOLTAM A ALISAR O CABELO”: UMA ANÁLISE ARQUEOGENEALÓGICA SOBRE A TRANSIÇÃO CAPILAR	121
Maria Luiza Chianca Tavares Barbosa	
ANÁLISE PROSÓDICA DA FALA DE INDIVÍDUOS COM APRAXIA DE FALA NA INFÂNCIA: REVISÃO DE ESCOPO	137
Raíssa Halana Amancio Teles Maxsuel Alves Avelino de Paiva Soraya Balbino Dutra Francisco Tiago Meireles da Silva	
ORGANIZADORES	153

A DIMENSÃO ARGUMENTATIVA EM TIRINHAS DE ARMANDINHO

Cristiane de Souza Castro¹
José Eric da Paixão Marinho²

INTRODUÇÃO

Em suas práticas languageiras, o ser humano interage com seus interlocutores em diversos contextos comunicativos e, de alguma forma, expressa seus posicionamentos diante das diversas situações em que se inserem. Dessa forma, ao apresentar sua percepção acerca de um dado assunto, seu texto imprime marcas argumentativas as quais buscam a adesão de seu alocutário (Amossy, 2020).

Em um enunciado, a apreensão de sua argumentatividade, nem sempre, é alcançada por meio das marcas linguísticas específicas de textos produzidos em gêneros textuais da ordem do argumentar, como o uso de operadores argumentativos, a presença de palavras denotativas. Além disso, a argumentação não só é produzida com base na existência de uma defesa explícita de um ponto de vista e o confronto de ideias.

A partir dos estudos referentes à Teoria da Argumentação no Discurso, desenvolvidos por de Ruth Amossy, é possível compreender que a argumentação não se expressa apenas de uma maneira direta, explícita – o que a autora denomina *visada*

¹ Mestre em Linguística. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). E-mail: crscastro@gmail.com;

² Doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Letras - Inglês e Português (UFPB). Professor da rede municipal de ensino de João Pessoa na área de Língua Inglesa. E-mail: eric_11jp@hotmail.com.

argumentativa –, ela pode se desenvolver em toda dimensão do discurso, de modo implícito, uma argumentação indireta – a *dimensão argumentativa* do texto. Esta última pode ser identificada com base em informações implícitas, levando em consideração as especificidades do gênero textual em que o texto está materializado e o conhecimento de mundo de quem os recebe (Amossy, 2020).

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo principal refletir sobre a dimensão argumentativa presente no gênero textual tirinha. Para tanto, abordaremos alguns aspectos teóricos relativos à argumentação e à dimensão argumentativa na perspectiva de Amossy (2020), assim como apresentaremos uma análise da dimensão argumentativa presente em duas tirinhas do personagem Armandinho.

A DIMENSÃO ARGUMENTATIVA DO TEXTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O ato de argumentar se faz presente na vida do indivíduo desde sua mais tenra idade, nas diversas situações em que se objetiva influenciar o comportamento de seu interlocutor. Para Abreu (2005, p. 26), a argumentação trata-se da “arte de, gerenciando informação, convencer o outro e alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça.”

Koch (2002, p. 17) aponta que a interação social intermediada pela língua se caracteriza pela argumentatividade, uma vez que, sendo um “ser dotado de razão de vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor”. Assim, em todos os seus atos comunicativos, o indivíduo elabora seu projeto de dizer com o objetivo de obter a adesão do outro a partir da forma como expõe sua percepção de um dado assunto e essa relação é permeada pela argumentação, esta sendo “o ato de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões” e que “... constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia” (Koch, 2002, p. 17).

Dessa maneira, nas suas práticas comunicativas, o indivíduo, constantemente, utiliza-se da língua para apresentar seu posicionamento e, com isso, conseguir que suas ideias sejam aceitas por seu auditório. Essa atitude está inerente às práticas languageiras uma vez que “a arte de convencer e de persuadir, isto é, de levar o ouvinte a concordar com as ideias defendidas pelo sujeito que argumenta é antiga”, provavelmente é algo tão antigo quanto à capacidade da linguagem (Lima *et al.*, 2020, p. 396).

Para os autores acima referidos, a argumentação pode ser considerada como “... a prática linguístico-discursiva que objetiva alterar o comportamento, o pensamento, a crença ou mesmo alguma emoção do interlocutor”. Nessa mesma direção, “... argumentar consiste em apresentar enunciados capazes de influenciar, em maior ou menor grau, o interlocutor” (Lima *et al.*, 2020, p. 397).

A tradição escolar, a partir de nossas experiências enquanto estudantes e docentes, dá conta de que o ensino do texto, em aulas de língua portuguesa, pautou-se, durante muito tempo, na classificação dos textos a partir de uma tipologia em que se denominavam, então, os textos como argumentativo, descritivo, narrativo, injuntivo e expositivo. No que se refere ao tipo argumentativo, convencionou-se identificá-lo a partir da presença de marcas linguísticas, basicamente com a presença de operadores argumentativos e de palavras denotativas.

Quanto ao processo de classificação do texto argumentativo, Koch e Fávero (1987, p. 4-5) consideram três dimensões interdependentes:

- a) dimensão pragmática: macroato (convencer, persuadir), atitude comunicativa (fazer crer/ fazer fazer), atualizações em situações comunicativas: textos publicitários, propagandísticos, peças judiciárias etc.
- b) dimensão esquemática global: superestrutura argumentativa (ordenação ideológica dos argumentos e contra-argumentos).

Categorias: (tese anterior) premissas – argumentos – (contra-argumentos) – (síntese) – conclusão (nova tese);
c) dimensão linguística de superfície: marcas (modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos etc.).

A partir dessas informações, o ensino das particularidades do texto da ordem do argumentar, em uma primeira observação, limitou-se a destacar as especificidades linguísticas, sobretudo a presença de operadores argumentativos, conforme os estudos da primeira fase da Teoria da Argumentação da Língua, em que considerava que a argumentação estaria inscrita na língua (*cf.* Ducrot, 1987). Esse fato contribuiu para que a análise de textos argumentativos estivesse diretamente relacionada à presença, ou não, dos recursos linguísticos, o que, mais à frente, foi contestado por Ruth Amossy em seus estudos relativos à Teoria da Argumentação no Discurso.

Na percepção da Teoria da Argumentação no Discurso, além de considerar a superfície textual, “a situação de comunicação, o período histórico e as identidades dos sujeitos devem ser levados em conta para que a prática argumentativa cumpra seus objetivos”, tais como o de “influenciar o interlocutor, podendo alterar sua forma de agir, pensar, crer ou até sentir” (Lima *et al.*, 2020, p. 404). Significa dizer que a argumentatividade do texto é compreendida para além dos aspectos linguísticos (como a identificação dos operadores argumentativos, verbos que expressam opinião, palavras denotativas) e esse dado precisa ser ressaltado, sobretudo no ensino da prática de leitura de textos argumentativos.

Em uma reflexão acerca da análise do discurso e da sua relação com a argumentação, Amossy (*apud* Cavalcante *et al.*, 2020, p. 16) ressalta ser importante “ultrapassar as análises que se concentram em compreender como os argumentos são colocados em palavras”. Nessa direção, Amossy (*apud* Cavalcante *et al.*, 2020, p. 16) argumenta que:

tanto a situação enunciativa condiciona os sujeitos, dando-lhes instruções de produção e de interpretação dos atos de linguagem, quanto, por outro lado, o sujeito influencia o contexto de interação, pois realiza escolhas livres pelas quais é plenamente responsável para decidir sobre o que é mais apropriado a seu projeto de dizer.

Amossy (2006 *apud* Cavalcante *et al.*, 2020, p. 41-42) pondera, assim, que “o discurso comporta como qualidade intrínseca a capacidade de agir sobre o outro e de influenciá-lo”, considerando que a argumentação é “... um aspecto constitutivo do funcionamento do discurso”. Isso remete ao que autora sugere quanto às práticas discursivas, que, em sua análise, devem ser observadas em um *continuum* de argumentatividade, que:

[...] vai desde discursos [...] que empregam o modo reconhecidamente persuasivo de argumentar [...], *discurso de visada argumentativa*, a manifestações discursivas que apenas contêm a expressividade de um modo particular de ver as coisas [...], *discurso de dimensão argumentativa*. (Amossy 2006 *apud* Cavalcante *et al.*, 2020, p. 41-42, *grifo nosso*).

Nessa perspectiva, Amossy (*apud* Cavalcante *et al.*, 2020) avalia que a dimensão argumentativa é algo próprio de todo discurso e que apenas alguns deles se constituem de uma defesa de tese explícita, apresentando uma visada argumentativa. Ou seja: sendo a argumentação algo inerente ao discurso, ela se constrói naturalmente e independe de marcas persuasivas explícitas para que se constitua.

Assim, pode-se perceber que a argumentação não se constrói só com a apresentação de uma tese, de um posicionamento explícito (a visada argumentativa, ou a concepção de argumentação direta e restrita), baseada em esquemas argumentativos que exigem uma colocação em palavras, mas desenvolve-se na espessura do discurso, fora dos esquemas argumentativos identificáveis (a dimensão argumentativa ou concepção de argumentação indireta e ampla) (Amossy *apud*

Cavalcante *et al.*, 2020). Dessa forma, a noção de dimensão argumentativa foi proposta para pensar em formas alternativas de argumentação que vão além das formas canônicas.

Os estudos relativos à dimensão argumentativa (ou argumentação indireta) são inspirados nos trabalhos de Grize (1990 *apud* Amossy, 2020, p. 73), o qual aponta que: “Argumentar refere-se a justificar, explicar, apoiar [...]. Mas também é possível conceber a argumentação de um ponto de vista mais amplo e entendê-la como um processo que visa intervir na opinião, na atitude, ou mesmo, no comportamento de alguém”.

Esse ponto de vista “mais amplo”, em alguns casos, pode gerar a impressão de que se pode estar diante de uma “argumentação sem argumentos”, situação em que não se percebe, explicitamente, uma argumentação identificável a partir de sequência textual argumentativa e um embate explícito de opiniões contrárias. Em muitos contextos, como em um texto da ordem do narrar, por exemplo, a caracterização das ações e da descrição das personagens já pode indicar uma dimensão argumentativa, já que esta se apresenta baseada na materialidade do discurso, isto é, na seleção de palavras que estejam contextualizadas (Amossy, 2020).

A partir dessa constatação, a autora aponta para o fato de que “[...] a argumentação pode ser construída [...] sem recorrer a argumentos formais, a sequências argumentativas ou a confrontos explícitos de posições que devem ser, cada uma, fundamentada e justificada” (Amossy, 2020, p. 81).

Nessa perspectiva, a argumentação “trabalha para problematizar, para propor um questionamento, em vez de defender uma tese” (Amossy, 2020, p. 81). Isso porque a argumentação, na perspectiva da dimensão argumentativa, nem sempre possibilita uma conclusão claramente formulada, mas oferece pistas para que seja possível a reflexão sobre um problema, não havendo um confronto explícito de ideias, como ocorre na argumentação direta (argumentação restrita ou visada argumentativa) e essa situação está presente em diversos gêneros

textuais aos quais temos acesso diariamente em nossas diversas práticas comunicativas.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica. Gil (2002) afirma que esse tipo de pesquisa se baseia em material previamente elaborado, principalmente em fontes, como livros e artigos científicos, de forma que se constitui de fontes seguras e baseadas em estudos científicos já realizados e comprovados.

Em relação à sua natureza, será realizada uma pesquisa básica, a qual, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista”. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, já que “tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador”. Além disso, “procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos” (Prodonov; Freitas, 2013, p. 52).

A escolha pelo gênero textual tirinha para a realização das análises feitas se deu pelo fato de que se trata de um gênero de ampla circulação na sociedade, sendo, assim, bastante acessível, apresentando textos breves, tendo como constituintes elementos semióticos, o que pode contribuir para a compreensão da leitura, especialmente quando associados à ativação dos conhecimentos prévios do(a) leitor(a). Além do mais, configura-se como um gênero pertinente para a reflexão sobre argumentatividade, já que nele se percebe uma dimensão argumentativa em sua constituição.

Quanto à escolha pelas tirinhas de Armandinho, ela se justifica devido à relevância dos temas nelas abordados, temáticas de cunho social e político e que demandam um cálculo interpretativo significativo para a sua compreensão. Foram selecionados apenas três exemplares de tirinhas desse personagem como *corpus* da

pesquisa visando a uma delimitação de quantidade plausível para que seja pertinente à elaboração deste artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após um breve apanhado teórico acerca da dimensão argumentativa do texto, apresentaremos, a seguir, uma análise da percepção da dimensão argumentativa no gênero textual tirinha. Para isso, selecionamos três exemplares de tirinhas de Armandinho, personagem criado em 2009 pelo ilustrador e cartunista Alexandre Beck.

Armandinho é um garoto inteligente, crítico e muito bem-humorado que protagoniza as tirinhas de Beck e que tem como seu melhor amigo um sapo, ao contrário do senso comum, que geralmente apresenta o cachorro como o amigo fiel. As tirinhas de Armandinho expõem temáticas de cunho social e político, exigindo do(a) leitor(a) uma compreensão ampla do contexto, o que depende de conhecimentos prévios dos temas abordados, sobretudo o enciclopédico (ou de mundo) — conhecimentos sobre as coisas do mundo que são armazenadas em nossa memória, constituídos com base em vivências e experiências variadas (Koch; Elias, 2009).

Em relação ao gênero tirinha, de acordo com Costa (2020, p. 219), trata-se de “um segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadros, apresenta um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação”. Essa associação entre o verbal e o visual refere-se ao aspecto multimodal do gênero, o que faz com que a sua leitura seja orientada para que todos os modos semióticos sejam observados.

Desse modo, a leitura do gênero tirinha não pode desconsiderar a natureza multimodal do texto. Nessa perspectiva, Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 21) caracterizam essa especificidade do gênero como uma “... combinação de recurso de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos), gestos, movimentos, expressões faciais etc”. Assim, a multimodalidade se configura como “... o uso de diversos

modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 20), sendo “um traço constitutivo do discurso oral e escrito” (Dionísio, 2011, p. 139).

Além de observar o caráter multimodal da tirinha, toda a multisssemiose que contribui para a compreensão do texto, outro fator que precisa ser ressaltado em sua leitura é a forma como a argumentação é constituída. Sendo um gênero de texto curto e imagético, a argumentação pode se fazer presente em breves passagens do texto, sem que seja necessária uma explícita defesa de tese e o confronto de opiniões.

Havendo, então, uma argumentação ampla, indireta (uma dimensão argumentativa), é fundamental que haja um trabalho de decifração, já que “a atualização das informações veiculadas pelo enunciado que carrega um subentendido é tributária do contexto e requer um ‘cálculo interpretativo’” (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 41 *apud* Amossy, 2020, p. 88). Amossy (2020) salienta que as significações da dimensão argumentativa, por ser uma argumentação indireta, gera significações “escondidas”, daí a necessidade de um trabalho de decifração.

O cálculo interpretativo consiste em uma ação complexa por ser “um trabalho que requer a combinação das informações extraídas do enunciado com outras de natureza enciclopédica (previamente disponíveis)” (Amossy, 2020, p. 88). E é dessa operação que o leitor precisa para que haja êxito na compreensão dos sentidos das ideias do texto e na identificação da argumentação presente nele.

No caso do gênero tirinha, esse cálculo interpretativo precisa considerar as pistas apresentadas pelo(a) autor(a), sobretudo os elementos multimodais associados à ativação dos conhecimentos enciclopédicos. Também é fundamental que se “interrogue sobre a intenção do locutor – intenção que, numa perspectiva argumentativa, é relativa à conclusão que ele procura sustentar” (Doury, 2017 *apud* Cavalcante *et al.*, 2020, p. 90).

Vejamos a tirinha seguinte:

Figura 1: Violência policial



Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>>. Acesso em: 25 maio 2022.

O texto apresenta uma proposta de brincadeira inocente de Armandinho, a qual seria disputar uma corrida com seu amigo Camilo até onde Fê se encontra, lendo um livro. Ao proceder à leitura do texto, é preciso que se considerem os modos semióticos, como as cores da pele dos personagens, as suas expressões faciais e a imagem da bota do policial, elemento que muito contribuirá para a compreensão do texto e a identificação da sua dimensão argumentativa.

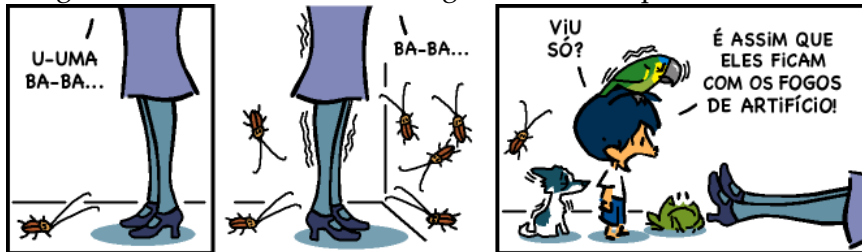
Analisando os elementos verbais e não verbais da tirinha e recorrendo ao conhecimento de mundo, o que se compreende é que Camilo se mostra apreensivo com o fato de poder sofrer alguma violência provocada pelo policial – representado pela pessoa de bota no último quadrinho. Tal apreensão se justifica pelo fato de o Brasil ser um país em que a violência policial contra a população negra chega a índices exorbitantes – como se pode perceber a partir de dados disponibilizados pelo Monitor da Violência, o qual aponta que, em 2020, 78% de mortos pela polícia, no Brasil, eram pessoas negras (Pereira, 2021) – o que faz com que Camilo tenha receio de ser mais uma vítima desse cenário e diz a Armandinho que não seria seguro correr naquele contexto.

Percebe-se um contexto argumentativo nesse texto não com o uso de operadores argumentativos ou de uma defesa de uma tese de maneira clara, mas, sim, da construção realizada pelo(a) leitor(a) a partir da conclusão a que o discurso conduz, apresentando uma argumentação indireta. Salienta-se, aqui, a especificidade da

interpretação de uma argumentação, a qual exige que se reconheça a intenção do locutor tal como ele a inscreve no discurso e na tese proposta por ele e que se compreenda o fato de que o raciocínio leva a uma conclusão por processo de justificação (Cavalcante *et al.*, 2020).

Com a leitura da tirinha seguinte, também se compreende a construção de uma argumentação elaborada em um sentido mais amplo, a qual se desenvolve na própria espessura do discurso, fora dos esquemas argumentativos observáveis (Amossy, 2020). Observemos:

Figura 2: Efeitos danosos dos fogos de artifício para os animais



Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>>. Acesso em: 25 maio 2022.

No texto acima, observa-se uma situação em que a mãe de Armandinho se desespera com a presença de barata, um inseto que a muitos causa asco e pavor. Esse desespero pode ser compreendido através da representação das pernas trêmulas (possivelmente pelo medo) e a forma como ela tenta pronunciar a palavra ("ba-ba-ba"), sugerindo que estivesse apavorada. No último quadrinho, Armandinho se coloca no sentido de tentar apresentar para a sua mãe os efeitos danosos dos fogos de artifício para os animais, uma vez que, com o ruído produzido por esses fogos, os animais podem se assustar, podendo, também, ferir-se com o susto produzido por esses artefatos.

Quanto à compreensão da informação de que os fogos podem ser prejudiciais aos animais, o aspecto multimodal da tirinha contribui para que o(a) leitor(a) construa esse sentido. Isso porque é possível ver que o seu sapo de estimação apresenta uma

expressão de medo e o cachorro e o papagaio sugerem ao(a) interlocutor(a) a ideia de que estão tremendo, possivelmente também ocasionado pelo medo. A referência feita aos animais, no último quadrinho, é verificada com o uso do pronome anafórico “eles”, colaborando para a coesão e para coerência do texto.

Mais uma vez, fica evidente que se trata de um texto argumentativo, mesmo que não tenha se recorrido aos elementos mais evidentes da argumentação. Nessas duas tirinhas, é possível perceber a dimensão argumentativa a partir de manifestações discursivas que mantêm a expressividade do texto de um modo muito particular de perceber as coisas. Essa dimensão argumentativa convida o(a) leitor(a) a identificar as marcas discursivas que se combinam em uma situação de enunciação, para produzir significações que devem ser inferidas pelo destinatário (Amossy, 2020).

Sigamos com o nosso último *corpus*:

Figura 3: Ideia sexista



Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>>. Acesso em: 25 maio 2022.

Como nos mostra a terceira tirinha, o garoto faz um comentário depreciativo em relação à forma como Armandinho corre ao compará-lo a uma “menininha”, expressando a *doxa* que imprime uma ideia sexista, que minora ações realizadas por pessoas do gênero feminino. O humor da tirinha pode ser percebido com as falas de Armandinho, quando agradece ao amigo pela comparação, apresentando uma expressão de alegria e/ou de satisfação no segundo quadrinho e, no último, quando afirma que

“... ainda falta muito pra alcançar a Fê”, o que gera uma certa quebra de expectativa do amigo.

A dimensão argumentativa dessa tirinha é constatada no momento em que o posicionamento de Armandinho, no último quadrinho, deixa implícita a ideia de que Fê, sendo uma menina, estaria bem mais à frente, já que, para Armandinho, ainda falta muito para alcançá-la, ou seja, para atingir um resultado semelhante ao que ela apresenta. Assim, sem confrontos de ideias, sem uma tese explícita, o autor elabora uma argumentação a qual poderá ser identificada pelo(a) leitor(a) através de suas inferências associadas ao seu conhecimento enciclopédico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentação faz parte das ações discursivas do indivíduo e ela pode ser desenvolvida tanto da forma direta, como indiretamente. No primeiro caso, observam-se elementos explícitos, como um repertório variado de conectores (conjunções) e de palavras e expressões denotativas que contribuem com a argumentatividade no texto, assim como posicionamentos claros do(a) emissor(a). Já no segundo, a argumentação indireta e ampla se expressa sem uma defesa clara de argumentos, a partir de considerações as quais se nota o objetivo de influenciar o comportamento do outro.

Nesse sentido, esta pesquisa se ocupou em refletir acerca da dimensão argumentativa do texto, baseando-se nos estudos de Ruth Amossy, os quais propõem analisar a argumentação em um *continuum* com o qual se observa que ato de argumentar se realiza no âmago do próprio discurso. Com isso, é possível constatar a argumentatividade de um texto mesmo que este não apresente, explicitamente, esquemas canônicos de construção de textos argumentativos.

A partir das reflexões realizadas tendo como base a análise de três tirinhas de Armandinho, pode-se compreender a dimensão argumentativa no texto pelo fato de se constatar o posicionamento

tanto de Armandinho (nas duas últimas tirinhas) quanto o de seu amigo, Camilo (na primeira tirinha), em relação às problemáticas expostas nas tirinhas analisadas. Com isso, ampliam-se as possibilidades do estudo do texto argumentativo e a compreensão do processo de elaboração da argumentatividade de um texto.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Soárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2005.

AMOSSY, Ruth. A dimensão argumentativa do discurso: questões teóricas e práticas. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza (orgs). **Texto, discurso e argumentação: traduções**. 1^a. Edição Campinas, SP: Pontes editores, 2020.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* **Linguística Textual e Argumentação**. Campinas/SP: Pontes editores, 2020.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora, 2020.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e Multimodalidade. *In*: KARWOSKI, Acir Márcio; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, Ângela Paula; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

Facebook. **ARMANDINHO**. Site de artes e humanidades. Disponível em: < <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>>. Acesso em: maio 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Álisson Hudson Veras; SOARES, Maria Elias; CAVALCANTE, Sávio André de Souza (orgs.). **Linguística geral:**

os conceitos que todos precisam conhecer. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

KOCH, Ingedore G. Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**. Vol. 3. n° 1. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 1987.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWUEN, Theodore. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Hodder Arnold. 2001.

PEREIRA, Júlia. **Segundo pesquisa, 78% dos mortos pela polícia são negros**. Rede Brasil Atual, 2021. Disponível em:<<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2021/04/segundo-pesquisa-78-dos-mortos-pela-policia-sao-negros/>>. Acesso em: 14 jun 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REDAÇÃO ESTILO ENEM: UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-DISCURSIVA DE CONJUNÇÕES NO PROCESSO DE ARGUMENTOS PRODUZIDO POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Maria da Glória Pessoa da Silva¹

Eliane Maria Dias²

Jakson Barbosa Gama³

Wellington Vieira Mendes⁴

INTRODUÇÃO

A organização de um texto dar-se-á por um processo que irá encadear mecanismos linguísticos que irão construir sequências veiculadoras de sentidos. Nessa perspectiva, para que um texto seja coeso e coerente é necessária uma progressão com recursos linguísticos bem relacionados, de modo a não comprometer o sentido local e global do texto. Decerto, sabemos que um desses recursos são as conjunções, que podem desempenhar um papel fundamental para organização de frases, períodos e parágrafos,

¹ Mestranda em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Pau dos Ferros. E-mail: gloriapsilva12@gmail.com;

² Doutoranda em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Pau dos Ferros. E-mail: elianedays@hotmail.com;

³ Doutorando em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Pau dos Ferros. E-mail: jaksongama@gmail.com;

⁴ Doutor em Letras, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Pau dos Ferros. E-mail: wellingtonmendes@uern.br.

ambos responsáveis pela construção de sentidos no discurso de um texto, seja ele escrito ou oral.

Podemos aqui supracitar que o texto é considerado uma manifestação verbal, uma vez que essa atividade irá se processar de três conhecimentos para desenvolvimento do texto que, segundo Koch (2013, p. 32), são eles: o conhecimento linguístico, o enciclopédico e o sociointeracional e, portanto, é acerca desses conhecimentos que o docente e discentes se nortearão para a organização de um gênero desde as suas formas, bem como, suas funções discursivas diante das esferas comunicativas. Por isso, Bakhtin (2016) pontua que há uma heterogeneidade de gêneros os quais podem ser primários e secundários e, desse modo, podem possuir formas, funções e propósitos comunicativos distintos.

Nessa perspectiva, Citelli (1994, p. 36) diz que “[...] o uso dos conectivos está fortemente implicado com a construção de esquemas argumentativos [...]”, ou seja, as conjunções são elementos responsáveis pelo nível coesivo, embora seja preciso ficar atento, pois elas possuem funções distintas, sobretudo no interior dos enunciados e, às vezes, colocada de forma errada, na produção, podendo comprometer toda a comunicação do texto para o leitor/ouvinte.

A partir do entendimento sobre o uso das conjunções acerca do processo de coesão e coerência, tanto nos textos escritos quanto orais, entendemos, conforme Farenzena e Barin (2005, p. 113), que “[...] as conjunções ainda são apresentadas aos alunos como apenas conectores de orações”. Ou seja, o ensino sobre as conjunções ainda deixa a desejar, pois, os conectores conjuntivos desempenham outras relações no texto argumentativo, como, por exemplo, semânticas e pragmáticas, em sua maioria, usadas de acordo com o gênero textual e a situação comunicativa.

É importante ressaltar que, por se tratar de um tipo dissertativo-argumentativo, deve-se considerar que os elementos linguísticos não são os únicos responsáveis para compreender e entender as ideias de um texto, pois, como pontuam Bonini e Motta-Roth (2005), com base em Swales (1999), o gênero é uma

classe de eventos comunicativos, sendo que o discurso é produzido e recebido a uma situação e, também, possui propósitos comunicativos e, portanto, o propósito comunicativo, segundo Bonini e Motta-Roth (2005, p.118) prioriza o contexto, os elementos da situação e os participantes que geram o texto, junto com a análise linguística.

Ainda, ao se tratar de um texto dissertativo, convém discutir que seus argumentos são construídos acerca de individualidade e a comunicações específicas. Desse modo, o uso de conjunções se relaciona no texto de modo discursivo, uma vez que, o caráter de produção se associa e dialoga com e nas situações concretas. Por isso, Bakhtin (2016, p. 43) diz que “[...] a concepção da forma de um enunciado integral, isto é, de um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso”. Assim sendo, a realização do gênero textual redação do ENEM exige as regras (como os elementos linguísticos nos parágrafos), mas também dimensões as quais englobem discursos capazes de tomarem posições diante do contexto por meio da produção/circulação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização de uma pesquisa científica, é importante entender cada tipo de pesquisa e método, como afirmam Prodanov e Freitas (2013, p. 26): “[...] por método podemos entender o caminho, a forma, o modo de pensamento”. Conforme os autores, para uma pesquisa bem realizada, é preciso saber os métodos que, segundo eles “[...] podem ser incluídos, neste grupo, os métodos: dedutivo, indutivo, hipotético dedutivo, dialético e fenomenológico. Cada um deles se vincula a uma das correntes filosóficas que se propõem a explicar como se processa o conhecimento da realidade”.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa adotará o método dedutivo, que, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 27), “[...] de acordo com o entendimento clássico, é o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular”. Dessa forma, inicialmente, o

embasamento segue nos estudos teóricos e, posteriormente, com as discussões acerca de um *corpus* em particular.

Por conseguinte, desenvolveremos este estudo com produções do gênero redação do ENEM, produzidas pelos alunos dos terceiros do ensino médio de uma escola pública do Estado do Ceará. Vale destacar que a escolha do tema *Depressão e medidas para prevenir o suicídio* deu-se pelo fato de, na ocasião da produção textual – mês de setembro – ser o mês dedicado à campanha de prevenção ao suicídio, que tem como lema: “*Se precisar, peça ajuda!*”, sendo o dia 10/09 celebrado o *Dia Mundial de Prevenção ao Suicídio*, conforme a Lei nº 20.229/2020. A referida lei traz reflexões sobre a importância de políticas públicas voltadas à conscientização e à prevenção não só ao suicídio, mas também à automutilação.

Considerando os aspectos abordados, inicialmente, a partir de nossas análises das redações, buscaremos verificar como os alunos dos anos finais do ensino médio usam as conjunções para estabelecer relações entre frases, períodos e parágrafos, isto é, uma produção com ideias coesas e coerentes sem comprometer os argumentos defendidos e os sentidos local e global do texto. Cabe frisar que é uma pesquisa qualitativa, pois busca compreender os sentidos das conjunções na produção textual do gênero redação feita pelos alunos do ensino médio. Assim, dizem Lara e Molina (2011, p. 05) que, na pesquisa qualitativa: “Deve-se verificar que ela possui atividades de investigação que se apresentam de forma específica e possuem características de traços comum”.

Para tanto, foi utilizada uma intervenção didática na disciplina de redação escolar, de 20h/a, nos anos finais do ensino médio, em uma escola do Estado do Ceará. Nesse período, foi aplicada a sequência didática sugerida por Ruiz (2018), Antunes (2003) e Koch (1999) com o intuito de, através da prática da escrita, focar nas colocações das conjunções como processo de construção da argumentação coesa e coerente, uma vez que iremos analisar o gênero textual redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - produzido por alunos.

Após a coleta das redações e dos estudos bibliográficos pesquisados e estudados acerca do tema, houve a necessidade de investigar sobre o assunto em pauta para ter um maior aprofundamento acerca da importância das conjunções, sobretudo no processo de construção do texto dissertativo-argumentativo (redação do ENEM), muito embora, semanalmente, nas aulas de redação, com duração de 1h/a, o professor aplique conteúdos relacionados à produção da redação e, ainda, a cada 15 dias, apresente uma proposta de produção textual para que os alunos consigam desenvolver, de forma correta, as conjunções no corpo da produção.

Figura 1: Redação: 3ª Série B

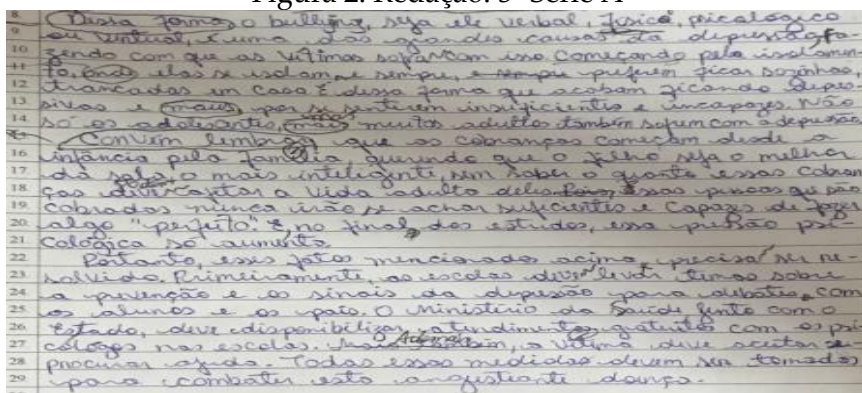
6 Nesse contexto, vale ressaltar as ideias apresentadas na primeira
7 de acesso das pesquisas de saúde mental. Segundo o filósofo Hipócrates,
8 "um homem saudável é aquele que possui um estado mental e físico
9 em perfeito equilíbrio". Sob essa ótica, é notório a ausência de inger-
10 mações sobre a ideia que pode acarretar um agravante emocional, gerando
11 de comportamentos e quadros de transtornos psicopatológicos.
12 Sendo assim, por não estabelecermos adequadamente, resultando no
13 suicídio que poderia ser evitado.
14 Ademais, é válido destacar o isolamento social dos indivíduos depri-
15 sos. Sob esse viés, no filme da Disney "Dimentidamente", baseado na história
16 de uma garotinha de 11 anos, que enfrenta mudanças que afetam
17 suas amizades, sentimentos e emoções. Para da mesma forma, casos como esse
18 são comuns, pois muitos jovens são excluídos da sociedade por terem
19 problemas mentais. Dessa forma, por não cumprirem os padrões desejados
20 eles são excluídos da mídia pública.
21 Portanto, é necessário que medidas sejam tomadas para resolver
22 o impasse. Para tanto, é ideal da OMS (Organização Mundial da Saúde), des-
23 ponibilizar o acesso aos profissionais capacitados para dar um suporte
24 nos pontos de saúde das comunidades. Ademais, cabe ao poder legisla-
25 tivo criar uma lei que impeça a exclusão dos portadores da
26 doença. O fim de minimizar os casos de suicídio e garantir a cien-
27 tes da importância do problema em questão.

Fonte: dados da pesquisa.

Partindo disso, trabalharemos com trechos de 02 redações, focando na parte do “desenvolvimento e conclusão” da produção analisada, do último nível do ensino médio. As redações selecionadas são as que apresentam um uso maior de conjunções, sendo 01 produção de cada turma. Abaixo, há uma demonstração do *corpus* analisado produzido pelas alunas da Escola de Ensino

Médio de Tempo Integral Senador Fernandes Távora do Estado do Ceará, no entanto, priorizamos mostrar somente nas imagens referentes à parte do desenvolvimento e conclusão, pois os trechos retirados para análise se deram nessas partes da redação.

Figura 2: Redação: 3ª Série A



Fonte: dados da pesquisa.

A apresentação dos resultados será feita por meio de quadros dos trechos das redações, com o intuito de mostrar resultados qualitativos a fim de que haja uma reflexão acerca dos textos dos alunos e que isso contribua para um melhor ensino-aprendizagem no que diz respeito às aulas de produções textuais, mais especificamente do gênero redação do ENEM. Por fim, mostraremos os resultados obtidos com a presente pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O gênero textual redação numa perspectiva discursiva

Para início de conversa, é interessante considerar que, a partir do momento que escrevemos, temos uma intenção de passar algo para alguém, como discute Antunes (2003, p. 45), ao postular que “[...] a escrita é tão interativa, tão dialógica, e negociável quanto à fala”. Isto posto, infere-se, pois, que a escrita é um envolvimento

entre duas pessoas ou mais, mediante intenções pretendidas, ou seja, com objetivos a serem alcançados. Daí que a escrita tem funcionalidades múltiplas dentro de uma produção textual, pois elaborar um texto requer etapas que cumprem papéis específicos do início da sua elaboração ao final, etapas que irão cumprir diferentes funções na escrita. Em síntese,

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas no ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos na mão papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita (Antunes, 2003, p. 54).

Segundo a autora, essas etapas são fundamentais para a compreensão e interpretação da escrita e, principalmente, interação entre locutor e interlocutor. Para tanto, em sala de aula, é muito importante que os alunos sejam orientados sobre essas etapas de escrita, pois, escrever um texto não é ligar uma sequência de frases soltas, e sim, articular conhecimentos em torno do texto de forma a estabelecer vínculos comunicativos.

No entanto, na maioria das aulas de produção textual, as orientações têm sido de forma tradicional, sobretudo com relação à escrita e à leitura de textos, o que impossibilita aos alunos refletirem sobre seus textos, isso porque o professor de Língua Portuguesa só faz uma orientação e correção de forma corriqueira, considerando que, segundo Ruiz (2018, p. 19), a correção consiste em “[...] ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a caneta vermelha, eventuais ‘erros’ de produção e suas possíveis soluções”. Tais práticas podem resultar em mais bloqueios por parte daqueles alunos que têm dificuldades na escrita desse texto específico.

Decerto, é importante que, durante as aulas de produção textual, o professor apresente estratégias interventivas com o intuito de possibilitar ao aluno refletir sobre sua escrita, no sentido de melhorar na composição quanto aos seus elementos linguísticos, estilo e, principalmente, ao discurso, pois, uma boa escrita suscita um diálogo entre produtor e leitor.

Para tanto, é importante levar em consideração que os gêneros textuais têm contextos de inserções diferentes e não são definidos da mesma forma, tanto nos estilos quanto nos discursos, o que leva a considerar importante que, no processo de escrita, haja uma interação entre professor e aluno, sobretudo para permitir que a produção seja uma ação que estabeleça a compreensão do texto no seu sentido local e global. Com efeito, para haver essa compreensão, infere-se que o texto possui função comunicativa distinta, pois, segundo Antunes (2003, p. 48), “[...] pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura [...]”. Desse modo, é preciso levar em consideração que as estratégias de orientação e parceria entre professor e aluno, em torno da escrita e reescrita, devem partir do gênero textual exigido na produção.

Nessa perspectiva, para discutirmos sobre a produção a respeito de gêneros, Bakhtin (2016, p. 18) ressalta que “[...] os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação”. Conforme postula o autor, observamos que não é coerente dissociar da escrita os estilos quanto à construção da temática, elementos composicionais e, principalmente, da sua funcionalidade, pois, são fundamentais para uma comunicação individual e social.

Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também, qualquer campo da comunicação humana discursiva [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve),

isto é, pode ter estilo individual [...] Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o caráter do estilo, mas condições do gênero que não lhe é próprio como também destrói ou renova tal gênero (Bakhtin, 2016, p. 17, 21).

A redação do ENEM é um estilo desafiante para os estudantes, visto que requer habilidade e conhecimentos que corroborem para uma produção que atenda aos requisitos do certame. Os textos são avaliados por dois professores, graduados em Letras ou Linguística. Nessa ótica, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997, p. 65) enfatizam que o trabalho com produção de textos tem a finalidade de “[...] formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”.

O professor de Língua Portuguesa é um mediador no processo de aprendizagem que pode colaborar, em salas de aula do ensino médio, com o desenvolvimento dos alunos por meio de práticas de leitura e escrita, preparando-os para atenderem às competências exigidas na produção textual, de cunho dissertativo-argumentativo, que, conforme a Cartilha do Participante, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, tais como:

Demonstrar domínio da escrita formal da língua portuguesa;

Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (Brasil, 2022, p. 7).

Partindo dessas competências, o aluno/candidato, diante desse comando de produção, necessita demonstrar compreensão da temática e domínio dos aspectos linguísticos e estruturais que fazem parte do estilo do gênero – Redação do ENEM. Contudo, é importante considerar que, diante desse evento comunicativo, há um propósito comunicativo instituído nele. Bonini e Motta-Roth (2005, p.113), com base nos estudos de Swales (1990), apresentam cinco características dos gêneros e destacam como “[...] a mais importante de todas é a de que uma classe de eventos comunicativos, os eventos compartilham um propósito comunicativo”. A primeira relaciona-se à classe de eventos comunicativos, em que considera o relevante papel da linguagem verbal. “O evento é constituído do discurso, dos participantes, da função do discurso e do ambiente onde o discurso é produzido”, segundo Bonini e Motta-Roth (2005, p. 113).

A segunda característica, destacada como a mais importante de todas, é a de que os eventos comunicativos compartilham um propósito comunicativo. Assim, a partir do texto e de suas estruturas, é manifestada a intenção de quem o produz. É solicitado que, a partir de um tema, a pessoa “[...] deverá defender uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual”. Ao produzir a redação do ENEM, o aluno/candidato tem a intencionalidade, objetivo, ou seja, a finalidade discursiva de atender às expectativas e aos critérios exigidos para tal produção. Os gêneros têm um conteúdo determinado e finalidade discursiva que orienta os participantes da interação.

A terceira característica é a prototipicidade. Para um texto ser considerado gênero, é necessário ter características definidoras do gênero ou semelhança com outros textos. A quarta característica diz respeito à “razão subjacente” do gênero, ou seja, à lógica do gênero, cujo propósito é reconhecido pelos membros da comunidade pelas convenções do discurso e propósito apropriado. Por fim, a quinta característica refere-se à terminologia, que é

elaborada para o próprio uso da comunidade discursiva, embora o mesmo evento comunicativo possa ser identificado com mais de um nome.

As relações das conjunções em períodos e parágrafos no texto dissertativo-argumentativo

O processamento textual, em termos de produção, requer relações linguísticas que manifestem uma interação com o produtor/leitor, quer seja no texto escrito, quer seja no oral. Sobre isso, estudos apontam que as atividades para um processamento textual podem partir de sistemas de conhecimentos, pois, segundo Koch (2013, p. 31), “[...] o texto é considerado como manifestação verbal, constituído de elementos linguísticos de diversas ordens”. Por conseguinte, buscamos estudos que abordem o emprego e as relações das conjunções em textos, bem como seu funcionamento local e global no discurso produzido a partir de determinado gênero textual.

Com efeito, pesquisas feitas sobre as conjunções mostram que elas são veiculadas em textos, muitas vezes, por critérios sintáticos, visto que os próprios conceitos das conjunções, por exemplo, em muitos manuais linguísticos tradicionais, abordam que conjunções coordenadas e subordinadas servem para causar dependência e independência nas orações. No entanto, vários estudos mostram que as orações com conjunções coordenadas, subordinadas e que compõem períodos e parágrafos em textos trazem relações de dependência e interdependência, de modo a estabelecer ligação e serem responsáveis pela compreensão das demais. Seguindo essa perspectiva, Koch (1999, p. 111), nos estudos sobre as relações das conjunções, postula que:

Toda oração ou conjunto de orações veicula de significados; forma e conteúdo_ como também a maneira como são veiculados_ são conceitos solidários, que não podem e não devem ser desvinculados do estudo da linguagem humana. Foi por isso que se fez sentir a

necessidade de se incorporar à teoria linguística os componentes semânticos e pragmático: o funcionamento global da língua só pode ser devidamente explicado por um estudo integrado dos três componentes.

Dessa forma, nas conjunções, não há uma preocupação em estudar que há oração principal, tampouco subordinada, principalmente na construção de um discurso, uma vez que um texto coeso e coerente necessita dos elementos e articuladores linguísticos, semânticos e pragmáticos interligados nos períodos e parágrafos, no sentido de suscitar comunicação compreensiva.

A progressão das conjunções, em textos, vai muito além de frases ligadas às estruturais, mas, sim, de articuladores que intermediam entre os textos, seja no discurso escrito ou oral, para organização, funcionalidade, contextualização, dentre outros aspectos que permitem o entendimento da linguagem textual. Nessa ótica, Koch (2004, p. 129) compreende que:

Os articuladores textuais podem ter por função relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, e/ou estabelecer relações do tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, conformidade, disjunção etc), bem como sinalizar relações discursivo-argumentativas; podem funcionar como organizadores textuais, ou, ainda, exercer, no texto, funções de ordem metadiscursiva.

Noutras palavras, entendemos que os articuladores citados na citação não se referem somente às conjunções, porém isso só reforça que a compreensão textual é construída de muitos conhecimentos, os quais são fundamentais para produção e recepção de textos. No que diz respeito aos articuladores como conjunções, Vian Júnior e Mendes (2015, p. 183) afirmam que as conjunções como sequências lógico-semânticas “[...] contribuem para o entendimento do modo como os significados são construídos no estrato semântico-discursivo”.

Seguindo essa perspectiva, podemos inferir que as conjunções coordenadas (aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas), por exemplo, podem expressar um sentido diferente, em períodos e parágrafos, no texto, sobretudo de acordo com suas propriedades discursivas, pois, como postula Castilho (2014), em sua gramática do português brasileiro, o conectivo “mas” em suas propriedades discursivas pode aparecer como um conectivo textual, marcador discursivo, operador argumentativo e uma propriedade semântico-sintática, de modo que o funcionamento do conector, no texto, irá suscitar com intenções comunicativas e contextuais específicas do gênero.

Sobre o uso das conjunções para construções de textos, Mendes (2016) traz discussões acerca das relações de coordenação e subordinação, ao enunciar que “[...] a tradição é ainda um modelo presente no cotidiano escolar e na memória dos que frequentaram a escola para aquisição de língua escrita, da ortografia e morfologia”. Dessa forma, compreendemos que as orientações dos professores quanto à produção textual se direcionam somente aos conceitos morfológicos e/ou sintáticos, pois a maioria dos livros didáticos, no que diz respeito às conjunções, são bem genéricos, conforme Ormundo e Wilton (2016, p. 350), pois a “[...] conjunção é uma palavra invariável, responsável por conectar termos ou orações estabelecendo relação de dependência entre eles e mantendo autonomia das partes”. Logo, percebe-se que, no conceito dos autores, as conjunções coordenativas e subordinativas são usadas de forma restrita, uma vez que, no momento, são empregadas em períodos e parágrafos com valores semântico-discursivos no texto.

Paiva e Alves (2022) consideram que o uso dos elementos linguísticos - as conjunções - numa perspectiva semântico-discursiva deve se adequar em conformidade com os níveis de linguagem. Nesse sentido, é importante demonstrar conhecimento no que diz respeito às especificidades e particularidades de organização e função do gênero, considerando a estrutura e circulação da produção.

Considerando os postulados apresentados, é importante entender e reiterar que as conjunções não funcionam apenas como elementos morfológicos e/ou sintáticos, principalmente, na produção textual e, sendo assim, no que diz respeito à redação do ENEM, já que é o gênero em pauta, diante de estudos sobre as conjunções, compreendemos que o seu uso apenas como elementos morfológicos e sintáticos não é suficiente para a estrutura e sentido do texto dissertativo-argumentativo.

Com efeito, Mendes (2016, p. 51) diz que “[...] essa condição de não levar ou trazer ou mesmo apontar para os referentes/significados construídos no texto faz com que as conjunções sejam tratadas como um grupo muito mais amplo de conexões que vinculam orações no texto”. Daí a importância de entender e discutir sobre o uso das conjunções como elementos linguísticos que podem apresentar sentidos diferentes, os quais se interrelacionam a um contexto.

RESULTADOS

Diante das discussões, iremos refletir se nas redações produzidas pelos alunos de terceiros anos, se as conjunções suscitam nos textos dos alunos apenas como elementos linguísticos que ligam orações ou se elas podem ocorrer com sentidos discursivos capazes de se interrelacionarem a eventos comunicativos.

Nos textos dos alunos percebemos que as conjunções utilizadas assumem sentidos amplos, os quais retomam e complementam ideias num sentido discursivo, o qual apresenta ideias relacionadas a situações pessoais, sociais do sujeito que produziu o texto, até porque a temática *Depressão e medidas para prevenir o suicídio*, tema da redação proposta, concebe argumentos relacionados ao comportamento individual, social, cultural. Assim, o uso de conjunções se configura para sentidos ligados a esses comportamentos citados.

TEXTO 01

[...] Sob essa ótica, é notório a ausência de informações sobre a doença que pode acabar se agravando seriamente, gerando comportamentos e quadros dificilmente diagnosticados.

[...] Sob esse viés, no filme da Disney “Divertidamente”, basea-se na história de uma garotinha de 11 anos que enfrenta mudanças que afetam suas amizades, sentimentos e emoções. Fora da ficção, casos como esse são comuns, pois muitos jovens são excluídos da sociedade por terem problemas mentais.

Portanto, é necessário que medidas sejam tomadas para resolver o impasse.[...] ademais, cabe ao poder legislativo criar uma lei que impeça a exclusão dos portadores da doença a fim de minimizar os casos de suicídio e fiquem cientes do problema da gravidade em questão.

Fonte: Trechos retirados da redação produzida por uma aluna do 3º B da escola E.E. M.T.I Senador Fernandes Távora

Os trechos do texto 01 fazem parte do desenvolvimento e conclusão do texto dissertativo-argumentativo produzido por uma aluna do ensino médio. Neles podemos perceber que a ocorrência da conjunção “e” pode ser classificada como uma coordenada aditiva. Porém, nos trechos infere-se que o sentido se volta para argumentos que suscitam de algo preexistente. Percebendo isso, a produtora da redação argumenta que os comportamentos e quadros não diagnosticados se dão pela falta de informações sobre a doença. Nesse aspecto, Castilho (2014) pontua que a conjunção “e” adiciona temas a ocorrências anteriores de forma que suas propriedades sintáticas sejam discursivas.

A conjunção “pois” ocorre de forma explicativa para retomar e complementar as ideias defendidas pela aluna a partir da citação de um filme. Ao argumentar sobre um problema da realidade, as explicações se contextualizam por meio de um filme com o propósito de mostrar que os problemas mentais abordados no filme também são recorrentes na sociedade. Com isso, infere-se que a explicação se baseia a uma determinada realidade e um contexto específico.

Para concluir a problemática, a aluna usa a conjunção conclusiva “portanto” a fim de pontuar as medidas que devem ser tomadas para minimizar o problema e, de forma consistente em seus posicionamentos, ela reitera pela conjunção “e”, de forma discursiva e enfática, a importância da criação de uma lei para controle do problema. Então, vê-se que o valor semântico das conjunções ultrapassa os paradigmas formalistas. Assim sendo, elas se interrelacionam às questões pessoais, sociais e políticas retomando e complementando as ideias dos parágrafos anteriores com intenções e propósitos comunicativos.

TEXTO 02

[...] Dessa forma o bullying, seja ele verbal, físico, psicológico ou virtual, é uma das grandes causas da depressão fazendo com que as vítimas sofra com isso. Começando pelo isolamento, onde elas se isolam e sempre preferem ficar sozinhas, trancadas em casa. É dessa forma que acabam ficando depressivas e maus por se sentirem insuficientes e incapazes. Não só os adolescentes, *mas* muitos adultos também sofrem a depressão.

Portanto, esses fatos mencionados acima precisam ser resolvidos. Primeiramente, as escolas deve levar temas sobre a prevenção e os sinais da depressão para debater com os alunos e os pais. O Ministério da Saúde junto com o Estado, deve disponibilizar atendimento gratuito com os psicólogos nas escolas. *Mas também*, a vítima deve aceitar e procurar ajuda.

Fonte: Trechos retirados da redação produzida por uma aluna do 3º A da escola E.E. M.T.I Senador Fernandes Távora

Os trechos do texto 02 também se encontram no desenvolvimento e conclusão da redação. A conjunção aditiva “e” aparece como uma propriedade semântico-discursiva, ou seja, o seu sentido se expressa e se deriva pela temática em questão. Dessa maneira, os argumentos defendidos em torno do texto explicitam pela adição afirmações sobre as causas da depressão, principalmente, pelos adolescentes. No entanto, há o uso da

conjunção adversativa “mas” para corroborar que a depressão também é um fator de saúde que ocorre nos adultos.

Diante disso, podemos perceber que as conjunções usadas não se limitam somente para ligar orações, principalmente, porque se trata de uma temática de cunho social. Assim, os sentidos das conjunções se condicionam a situações concretas, as quais fazem parte da vida de sujeitos com comportamentos, culturas, ideologias, condições distintas e, desse modo, entende-se que os argumentos e os elementos linguísticos se organizam no texto para manifestar discursos que não sejam isentos das atividades humanas dos indivíduos.

Para concluir as ideias e defender os argumentos, há o uso da conjunção conclusiva “portanto” para elencar medidas que devem ser tomadas diante do problema. Subentende-se pelo uso da conjunção aditiva “e” e “mas também” que a autora do texto reconhece que as medidas para combater a depressão partem do Ministério da Saúde, porém o sujeito que desenvolve problemas depressivos pode se autoajudar. Portanto, o valor semântico das conjunções parte de um propósito comunicativo o qual tem uma finalidade e objetivo a ser alcançado diante da temática em ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões, até aqui, procuramos elencar pontos importantes acerca das conjunções e do texto dissertativo-argumentativo. Assim, entendemos que as conjunções são elementos linguísticos que norteiam em textos para desenvolver sentido/significados mutáveis e, por isso, nota-se, diante do gênero redação do ENEM, por muitas vezes, os significados a partir das conjunções se desenvolvem acerca de contextos específicos. Nesse viés, ressalta-se o uso de conjunções além de elementos linguísticos gramaticais para ligar e/ou coordenar ou subordinar orações de forma dependentes e independentes.

É importante frisar, ainda, que a coerência e a coesão no texto dissertativo-argumentativo só serão validadas se o professor e

aluno criarem, estabelecerem, sinalizar de forma articulada os elementos linguísticos no texto, ou seja, as escolhas lexicais, frases não estão soltas, elas se organizam e se unem para cumprir propósitos comunicativos os quais partem a partir das intenções de quem escreve e o meio que o texto irá se inserir e/ou circular.

As inter-relações que ocorrem em um texto, entre um período e outro, que se relacionam a contextos vivenciados pelos alunos são elementos que necessitam ser trabalhados em sala de aula a fim de dar mais sentido à produção e um novo olhar para o desafio que é escrever um texto dissertativo-argumentativo, ressaltando-se a importância das conjunções na construção e desenvolvimento da aprendizagem.

Diante das análises do *corpus* e das teorias, podemos refletir o quanto é importante ver as conjunções numa perspectiva semântico-discursiva, principalmente por se tratar do uso no gênero textual redação do ENEM, uma vez que é um gênero carregado de argumentos por meio de convicções, ideologias, crenças, valores, logo, o significado das conjunções ocorre com e em torno desses argumentos.

Entender os diferentes significados das conjunções, portanto, no tipo textual dissertativo-argumentativo, é conseguir estabelecer um papel discursivo o qual se constitui numa perspectiva interativa no processo de escrita e de contextualização de uma determinada temática, assim, como ocorreu nas produções realizadas pelos alunos do ensino médio aqui analisadas.

Depreende-se, neste trabalho, que os elementos gramaticais são de fundamental importância para a organização de um texto, tanto na estrutura, como nas ideias. No entanto, fica evidente que eles não são os únicos responsáveis para o desenvolvimento de frases, períodos, parágrafos de um gênero textual, uma vez que, as palavras postas em torno da produção não se permeiam apenas numa ordem morfológica e/ou sintática, mas para enunciar discursos carregados de intenções e significados que se configuram por composições, estilos os quais representam que o sistema da língua nos gêneros textuais é abrangente e dialoga com e pelas

situações concretas. Assim, dá-se o uso de conjunções no gênero textual redação do ENEM.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.p.11- 68

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 28. Set, 2023.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. A sentença completa e sua tipologia. *In*: **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. 3º reimp. São Paulo: Contexto, 2014. p. 337-390.

CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1994.

FARENZENA, Deina; BARIN, Nilsa Teresinha Reichert. **Conjunções no processo argumentativo**. **Disciplinarum Scientia Artes, Letras e Comunicação**, periodicos.ufn.edu.br v. 6, n. 1, p. 111-136, 2005. Disponível em: <https://www.periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumALC/article/view/692>. Acesso em: 23 de Set. 2023.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. As marcas de articulação na progressão textual *In*: **Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 129-135.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LARA, Angela Mara de Barros.; MOLINA, Adão Aparecido . **Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias**. Maringá: EEduem, 2011, v. 01, p. 04-10. Disponível em:

<https://gepeto.ced.ufsc.br/pesquisa-qualitativa-apontamentos-conceitos-e-tipologias/>. Acesso em: 23 Set.2023.

MENDES, Wellington Vieira. **Mecanismos de junção em textos acadêmicos**: uma abordagem sistêmico- funcional. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2016. 293 f.

ORMUNDO, Wilton. Conjunção. *In: Se liga na língua*: literatura, produção de texto, linguagem.1. ed. São Paulo: Moderna, 2016. p. 349- 353.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. [recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.?

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira.; ALVES, Benedito Francisco. **De olho nos conectivos: articulando sentidos em redações do Enem produzidas em sala de aula**. Periódico: v. 7 n. 20 (2022): A perspectiva interdisciplinar no processo educacional de ensino/aprendizagem. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/87>. Acesso em: 27.de Set.2023

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. 1.ed. 4º. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

VIAN JUNIOR, Orlando.; MENDES, Wellington Vieira. **O sistema de junção em textos acadêmicos: os mecanismos de sequenciamento e de explicação**. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 163-186, jan./jun. 2015. Disponível: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/564>. Acesso em: 23 Set. 2023.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL: DIÁLOGOS E DUELOS A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rafaela Cláudia dos Santos¹
Henrique Miguel de Lima Silva²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabe-se que na atualidade é dever dos docentes buscar a inserção e compreensão sobre o mundo digital, assim, lidar com tecnologias educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem passou a ser tarefa primordial para os educadores. Dessa forma, as novas tecnologias conversam com as propostas presentes na Base Nacional Comum Curricular e, por sua vez, com os conteúdos propostos para serem abordados nos diversos âmbitos do ensino. Além de proporcionarem a oportunidade de se pensar, cada vez mais, em trabalhar de forma transdisciplinar.

Dentro do contexto apresentado, este trabalho tem como objetivo discutir a importância da formação de professores em letramento digital, com base na experiência pedagógica de oficinas/mentorias remotas realizadas em escolas públicas de nível básico de Tianguá/CE e Lagoa Nova/RN. Para tanto, utilizou-se uma abordagem prática; dessa forma, os professores foram incentivados a se envolverem diretamente em atividades que exploraram diferentes aspectos do letramento digital e das novas tecnologias nos ambientes de ensino.

¹ Estudante do curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/PB. E-mail: rafaelaclaudiasan@gmail.com;

² Professor Adjunto II da Universidade Federal da Paraíba - UFPB/Campus I, lotado no Departamento de Linguística e Língua Portuguesa - DLPL/CCHLA, João Pessoa/RN. E-mail: henrique.miguel.91@gmail.com.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação que é uma abordagem metodológica que envolve a colaboração entre pesquisadores e participantes, com o objetivo de promover mudanças ou melhorias nas condições investigadas. Os pesquisadores e os envolvidos na ação trabalham de forma colaborativa, refletindo sobre a prática, identificando problemas, propondo soluções e implementando intervenções (Thiollent, 1985).

A metodologia de aplicação das oficinas/mentorias incluiu a apresentação e prática em ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Google Classroom*, além da utilização de ferramentas interativas, como *ChatGPT*, *Mentimeter*, *Kahoot* e *Plickers*. Além disso, os educadores foram orientados a explorar a suíte do *Google*, com conhecimento aprofundado, especialmente o uso do *Documentos Google*, além de aprenderem ferramentas do *Canva For Education*, a fim de enriquecer as aulas com recursos visuais e jogos educativos.

O presente estudo tratará, sobretudo, das atividades realizadas durante o trabalho de mentorias que fez parte do projeto “protagonismo e cultura digital nas escolas”, idealizado pela Agência de Desenvolvimento Econômico Local (ADEL) e realizadas de forma remota utilizando-se da plataforma *Google Meet* para atender ao público de professores que trabalham em escolas públicas dos municípios de Tianguá-CE e Lagoa Nova-RN.

Portanto, organizamos o artigo da seguinte maneira: inicialmente, abordamos a formação de professores numa perspectiva atual, considerando os aspectos da nova Base Nacional Comum Curricular. Em seguida, exploramos um tópico sobre o letramento digital, tentando evidenciar como alguns autores trabalham tal temática e como ela emerge constantemente na nossa contemporaneidade, relacionando-se com as práticas de ensino de forma regular. Partindo para uma parte prática, apresentamos os resultados das oficinas/mentorias realizadas com os professores das escolas públicas dos municípios de Tianguá, no estado do Ceará, e de Lagoa Nova, no estado do Rio Grande do Norte.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARTICIPATIVAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerando o cenário educacional contemporâneo, a formação de professores é um tema fundamental, sendo amplamente discutido por renomados educadores ao longo da história. Dentre os quais, destaca-se Paulo Freire, cujo legado ressoa na compreensão da educação como um ato político e transformador. Conforme Freire (2003, p. 47): "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 62, 63, 64 e 65, destacam a relevância da formação continuada dos professores (aperfeiçoamento), reconhecendo-a como um elemento crucial para a qualidade do ensino. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de promover a articulação entre teoria e prática, capacitando os educadores a enfrentar os desafios contemporâneos e aperfeiçoando constantemente suas práticas pedagógicas.

Alinhada com a LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um documento orientador que busca adequar as práticas educativas às demandas da sociedade. Ao abordar a formação de professores, a BNCC preconiza a importância de promover uma educação centrada no desenvolvimento integral do estudante, enfatizando a necessidade de os educadores estarem atualizados quanto aos avanços tecnológicos, sociais e culturais. Ademais, atualiza uma visão do educando enquanto participante ativo, buscando engajar novas metodologias de ensino conectadas às novas tecnologias educacionais e às constantes atualizações da era tecnológica.

Dessa forma, oferta uma demanda ao professor que se refere à constante atualização e capacitação para lidar com um letramento digital. O reconhecido autor no campo dos estudos da didática, Libâneo (2001), já chamava nossa atenção para a necessidade da constante formação docente, de modo que as novas metodologias

e ferramentas didáticas possam ser efetivamente aplicadas no cotidiano escolar.

No contexto da BNCC, é imprescindível destacar as competências e habilidades que os professores devem desenvolver, indo além do domínio do conteúdo e das metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem. Busca-se e instiga-se uma capacidade que envolva o aluno no pensamento crítico e reflexivo, além de promover a empatia, saber lidar com a diversidade e com as novas tecnologias. Esses e outros são aspectos essenciais que devem ser contemplados na formação docente.

A importância da formação contínua para a vida profissional dos docentes é inquestionável (Libâneo, 2001); no entanto, o gargalo, muitas vezes, está em como gerenciar essa necessidade com a carga horária de trabalho que os docentes cumprem. Um quantitativo considerável de professores têm duplas jornadas e trabalham em mais de uma escola. Dessa forma, cabe ao poder público criar estratégias para que o processo de formação continuada realmente ocorra.

Além disso, a formação de professores não pode ser algo isolado, desconexo da realidade e descontínuo, pois, conforme Nóvoa (2002), a formação de professores deve ser um percurso contínuo ao longo da carreira. Nesse sentido, as políticas educacionais devem ser desenhadas de maneira a proporcionar oportunidades de atualização e aprimoramento constante para os profissionais da educação.

Em síntese, a formação de professores é um pilar central para a construção de uma educação de qualidade. A interlocução entre as ideias de renomados educadores, as diretrizes da LDB e as premissas da BNCC converge para a compreensão de que investir na formação docente é investir no futuro da sociedade, promovendo um ambiente educacional propício ao desenvolvimento pleno dos educandos.

LETRAMENTO DIGITAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Francisco, Ferreira e Goulart (2019) abordam o contato dos alunos com o mundo tecnológico e como isso se torna corriqueiro nas escolas. Sendo assim, os educandos começam a levar os aparelhos celulares para dentro das instituições de ensino, e a partir de então, não há como os professores ignorarem a realidade digital que é latente. Desse modo, começam os desafios dos educadores em saber lidar com diversas ferramentas digitais e como aproveitar o contato dos discentes com o mundo tecnológico para proporcionar aprendizagens significativas.

É fato que as novas gerações dominam e tendem a dominar cada vez mais as novas tecnologias, muito mais do que as anteriores. É nesse contexto que pensar na formação docente é primordial, pois é comum ouvir dos professores que os alunos dominam e sabem muito mais que eles sobre as novas tecnologias. Conforme Francisco, Ferreira e Goulart (2019), estamos recebendo nas instituições de ensino os "nativos digitais". De fato, isso é uma realidade; no entanto, os docentes devem ter o conhecimento direcionado, isto é, saber estratégias, aplicativos e maneiras de utilizar as novas tecnologias atreladas ao ensino de suas disciplinas e aprimorar suas aulas, executando um verdadeiro trabalho de tutor para que os alunos saibam utilizar os tão estimados celulares como mecanismo para aprendizagens significativas, tornando-se sujeitos letrados digitalmente falando.

É nesse viés que atrelamos a formação docente aos estudos do letramento digital, que na realidade é entendido de forma plural, como letramentos digitais, de acordo com Buzato (2006, p. 16):

letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles

denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente.

Ressalta-se que os letramentos digitais não tratam apenas de simplesmente usar o computador, celular ou qualquer outro aparelho tecnológico por usar, na verdade é um estudo direcionado, conhecendo as funções, aprendendo a interagir de forma proficiente com as novas tecnologias, tratando das linguagens do meio digital. Os letramentos digitais no âmbito educacional se propõem a tratar da criticidade do aluno, busca-se transformações para aprimorar o conhecimento dos discentes (Buckingham, 2010).

Os letramentos digitais tratam da capacidade de compreender, utilizar e interagir com as tecnologias digitais de forma crítica, responsável e eficaz. Assim, é necessário reconhecer que o ambiente educacional necessita das ferramentas e recursos digitais de maneira produtiva para acessar informações, comunicar-se, colaborar, resolver problemas e criar conteúdo de maneira significativa e criativa.

O aluno pode até usar corriqueiramente celulares, *tablets* e computadores, porém ele usa com alguns direcionamentos pessoais, mas quando se trata de letramentos digitais no âmbito escolar, os discentes devem aprender, por exemplo, maneiras adequadas de realizar uma pesquisa na rede, quais sites são confiáveis e o que fazer de posse de algum dado ou informação sobre o assunto pesquisado. O docente deve buscar incentivar a criticidade leitora dos educandos. Nesse sentido, cabe aos docentes serem esses mediadores no mundo dos letramentos digitais na educação.

As novas tecnologias trouxeram novas formas de aprender e aceleraram os processos informativos. Assim, modificaram todo um conjunto de relações sociais. A sociedade, de modo geral, desde os mais jovens até os mais velhos, passa grande parte de suas vidas tendo contato com algum mecanismo tecnológico (Vilaça; Araújo, 2016). Os mencionados autores tratam da inserção da internet como

algo intrínseco ao nosso modo de vida na contemporaneidade. Não é mais uma opção usar a internet; é uma necessidade.

Conforme Vilaça e Araújo (2016, p. 133) “a internet ajudou a dar voz, visão e visibilidade a diferentes questões sociais”. Dessa forma, a internet permite um mundo de possibilidades e usos. Percebe-se que diversas são as formas de geração de conteúdo, assim:

A rede mundial disponibiliza diversas possibilidades para a prática de leitura e de escrita e diferentes formas de comunicação, possibilitando assim novas e enriquecedoras maneiras de realizar práticas sociais por meio da linguagem. Alguns destes espaços, gêneros e ferramentas estão gradualmente substituindo ou completando práticas discursivas do mundo não-virtual (presencial) (Vilaça; Araújo, 2016, p. 133).

Partindo das perspectivas e reflexões de Vilaça e Araújo, trazemos essas reflexões sobre a mutação de práticas e gêneros discursivos para o contexto das ferramentas e métodos utilizados em sala de aula na contemporaneidade. Os métodos tradicionais de ensino, que utilizam apenas aulas expositivas com o uso do quadro e giz, passaram a não interessar e chamar tanto a atenção dos alunos. Nesse viés, passou-se a abordar a gamificação na educação, com foco especial na criação de jogos que envolvem as múltiplas tecnologias e o uso da internet.

Dessa forma, foram sendo criadas e reinventadas formas de ensinar e aprender, revisões que antes eram feitas no método tradicional com resoluções de exercícios no caderno e constantes repetições de leituras deles, agora são realizadas utilizando a gamificação por meio de *Kahoots*, *Mentimeters*, *Plickers* e tantas outras ferramentas interativas. Mais informações sobre os usos de gamificações e ferramentas interativas podem ser encontradas nos resultados das oficinas/mentorias realizadas nos municípios de Lagoa Nova-RN e Tianguá-CE, a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: OFICINAS E MENTORIAS DE LETRAMENTO DIGITAL REALIZADAS EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES NOS MUNICÍPIOS DE TIANGUÁ/CE E LAGOA NOVA/RN

As atividades realizadas durante o trabalho de oficinas e mentorias fizeram parte do projeto “Protagonismo e Cultura Digital nas Escolas”, idealizado pela Agência de Desenvolvimento Econômico Local (ADEL) e realizadas de forma remota, utilizando-se da plataforma *Google Meet* para atender ao público de professores que trabalham em escolas dos municípios de Tianguá-CE e Lagoa Nova-RN.

Destaca-se que os momentos remotos das oficinas/mentorias foram realizados posteriormente às oficinas presenciais, com o intuito de oferecer suporte aos professores que já vinham sendo beneficiados com o projeto de cultura e letramento digital. Além disso, a autora deste artigo participou das duas fases no município de Lagoa Nova-RN, porém apenas da fase de oficinas/mentorias remotas no município de Tianguá/CE.

Os conteúdos abordados versaram sobre temas relevantes à educação, especificamente os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, com destaque para o *Google Sala de Aula*. Além disso, foram discutidos diversos mecanismos de gamificação, explorando ferramentas como o *Kahoot*, *Plickers*, *Mentimeter*, *Leonardo.AI*, e gamificação com o *Canva For Education*, entre outros. Essas ferramentas podem ser incorporadas ao cotidiano das aulas, tornando-as mais interativas e auxiliando os alunos na fixação de conteúdos, proporcionando aprendizagens contextualizadas e efetivas.

Sobre o conteúdo relacionado ao *Google Sala de Aula*, realizamos alguns testes sobre suas funcionalidades e sua interatividade ao se conectar a outras ferramentas do *Google*, como o *Google Forms* e *Google Docs*, entre outros. Além de abordar temáticas propostas pelos professores, como a construção de memes utilizando inteligência artificial e ferramentas como o

Canva, expandimos o tópico incluindo o *Super Meme* e o *Lernardo.Ai*. Também discutimos o uso do *Canva* como suporte na tarefa de criação de memes. Além disso, sugerimos a leitura de artigos científicos e materiais de trabalhos de conclusão de curso que abordam essa temática.

A metodologia utilizada para a realização das atividades foi orientada pelo projeto *Protagonismo e Cultura Digital nas Escolas*, que determina a abordagem a ser desenvolvida junto ao público-alvo de forma dialogada. Prezou-se pela socialização de saberes, troca de experiência e vivências laborais, em consonância com o conhecimento existente acerca dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e da gamificação do ensino com o uso de tecnologias educacionais.

Para a aplicação da mentoria, foi necessário utilizar equipamentos como computador portátil com acesso à internet e a utilização de ferramentas digitais. O *Google Meet* foi a plataforma escolhida para a realização das mentorias/oficinas remotas. Assim, as assessorias foram realizadas durante os meses de setembro e outubro de 2023 em ambos os municípios (Tianguá-CE e Lagoa Nova-RN), totalizando uma carga horária de 20 horas em cada um deles. As referidas atividades foram conduzidas no turno noturno para permitir a participação da maioria dos professores (público-alvo).

Foi por meio do uso de novas tecnologias que realizamos atividades práticas, conduzimos testes e esclarecemos as dúvidas dos educadores. Entre as práticas, destacamos a criação de salas de aula no *Google Sala de Aula* e a elaboração de *Kahoots*, além de outras ferramentas de gamificação. Dessa forma, adotamos uma metodologia ativa, na qual a mediadora das mentorias incentivou a participação efetiva dos professores

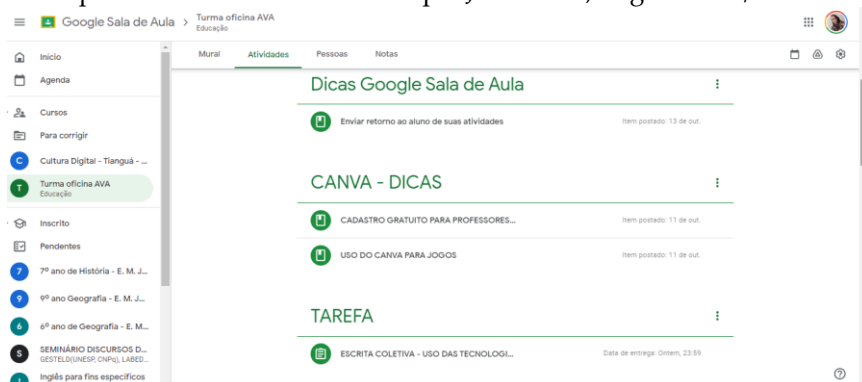
No que concerne à socialização das ideias ocorridas nos encontros de mentorias, foi realizada uma metodologia expositiva e dialogada, utilizando de métodos ativos, instigando os professores a sanarem suas dúvidas e se apropriarem das ferramentas ora problematizadas.

No primeiro dia de oficinas/mentorias, realizado em ambos os municípios (Tianguá-CE e Lagoa Nova-RN), abordamos o *Google Sala de Aula*, suas funcionalidades e aplicações no cotidiano escolar dos professores. Durante esse momento, discutimos sobre as rotinas dos professores no pré e pós-pandemia do Covid-19, oferecendo dicas para enfrentar as dificuldades atuais.

Na ocasião, também abordamos a suíte do *Google*, incluindo diversas ferramentas que podem ser integradas ao *Google Sala de Aula*, como o *Google Forms*, *Documentos do Google*, *Google Drive*, *Apresentações do Google*, *YouTube*, entre outros. Como atividade, foi sugerida a criação de turma no *Google Sala de Aula* ou o aperfeiçoamento de suas salas. Além disso, discutimos dicas sobre como abordar escritas coletivas, trabalhos de pesquisa e o uso do *ChatGPT* como aliado na construção de atividades e avaliações com diferentes níveis de dificuldade.

Continuamos trabalhando e alimentando conteúdos da Sala de Aula do *Google* que tinha sido criada durante as oficinas presenciais, como pode ser exemplificada através da figura 1 a seguir:

Figura 01: Sala de Aula do Google criada para interagir com os professores da Escola Municipal João XXIII, Lagoa Nova/RN.



Fonte: De autoria própria, 2023.

No nosso segundo encontro, abordamos o *Google Sala de Aula*, mas, além disso, discutimos o uso de ferramentas como *Mentimeter*,

Wordwall e outras relacionadas à gamificação, que também estavam no nosso conteúdo programático. O *feedback* dos professores do município de Lagoa Nova-RN foi mais positivo, indicando que alguns já conheciam ou haviam utilizado algumas das ferramentas apresentadas.

Os profissionais escolares de Tianguá-CE mostraram-se interessados em utilizar essas ferramentas, sendo que a maioria ainda não tinha conhecimento delas, exceto pelo uso básico do *Google Sala de Aula*. Nesse encontro, assim como nos anteriores, os participantes relataram dificuldades relacionadas ao acesso à internet e às condições dos equipamentos tecnológicos nas instituições de ensino, necessários para a efetivação dos conhecimentos adquiridos e o uso efetivo de gamificações digitais nas salas de aula.

O encontro seguinte foi produtivo, com a participação ativa dos professores que demonstraram suas dúvidas e necessidades de auxílio quando o assunto é o uso da inteligência artificial e gamificação em seus planejamentos de aula. Os docentes estavam precisando de um suporte adicional para abordar questões de Inteligência Artificial e gamificação em suas aulas, principalmente na preparação de projetos para as feiras de ciências das instituições de ensino em que trabalham.

Um dos docentes trouxe a ideia de um projeto de memes que pretende desenvolver na feira de ciências de uma das escolas em que atua. Prosseguimos o encontro esclarecendo dúvidas e discutindo sobre possíveis inteligências artificiais e sites que pudessem ajudá-los a trabalhar com memes na perspectiva histórica da disciplina de História e demais matérias.

Dando seguimento, no encontro seguinte, os assuntos tratados versaram sobre a escrita compartilhada por meio de ferramentas online, seja o *Canva*, a *Apresentação do Google* ou mesmo o *Documentos do Google*, que possibilitam isso. Dessa vez, foi a hora de trabalhar a escrita coletiva entre os professores utilizando o *Documentos do Google*. Alguns tiveram dificuldades por estarem

acessando pelo celular e precisarem baixar o aplicativo, mas, de modo geral, foi uma atividade exitosa.

Na ocasião, foi indagado aos professores sobre como têm utilizado os ambientes virtuais de aprendizagem e a gamificação a seu favor no cotidiano escolar. Assim, foi possível obter algumas respostas do tipo: *Professor(a) Y*: “Utilizo na medida do possível; nem sempre é possível, mas sempre que dá certo, uso sim”; *Professor(a) X*: “Não uso com frequência junto com os alunos, no entanto, manuseio para realizar os planos de aula”; *Professor(a) Z*: “Ultimamente, não tenho utilizado os ambientes virtuais, mas já utilizei”.

Na continuação da mentoria, os docentes relataram enfrentar dificuldades, como o acesso à internet na escola, o que impossibilita boa parte das atividades de gamificação que desejariam desenvolver com os educandos. Além disso, as escolas de Tianguá e Lagoa Nova apresentam realidades distintas quanto à disponibilidade de equipamentos.

Na escola de Lagoa Nova, embora enfrentem dificuldades com o acesso à internet devido à instabilidade da conexão, os docentes destacam a existência de equipamentos na sala de informática em bom estado de conservação. Já os professores de Tianguá vivem uma realidade mais desfavorável. Na maioria das escolas relatadas pelos docentes, não há sala de informática e existe escassez de equipamentos de projeção, chegando a ter apenas um para o uso de todos os professores das instituições.

Ainda sobre experiências e relatos de professores, algumas professoras do Rio Grande do Norte relataram problemas na aplicação de algumas ferramentas e no uso das salas de informática, especialmente no que diz respeito ao uso de computadores. Segundo os docentes, os alunos são proficientes no manuseio do celular; no entanto, quando se trata do uso de computadores, a maioria apresenta dificuldades, desde ligar o computador até realizar uma busca simples em um navegador.

Dessa forma, elas relataram que se frustraram em alguns casos, pois o planejamento do uso de alguma ferramenta de gamificação foi interrompido para ensinar coisas básicas do uso

dos computadores. Sendo assim, conversamos sobre uma possível solução para tal problema, chegando a um consenso de que aulas de informática básica com professores ou estudantes bolsistas/estagiários seriam uma boa alternativa para minimizar esse gargalo enfrentado pelos educadores e educadoras.

Dentro dos conteúdos das mentorias/oficinas e diante das dificuldades relatadas pelos educadores, um dos tópicos trabalhados é o uso da ferramenta de gamificação *Plickers*. Através desse mecanismo digital, o docente não precisa que os discentes estejam conectados à internet para aplicar a ferramenta; apenas os educadores necessitam de acesso à rede. O *Plickers* gera cartões de identificação para os alunos, relacionados às alternativas A, B, C e D, que podem ser impressos e distribuídos com códigos de identificação para cada um dos educandos de uma turma.

Quando o professor apresenta o questionamento usando o *Plickers*, os alunos devem levantar as plaquinhas com seus códigos, sinalizando a alternativa que escolheram. O docente realiza a leitura e o escaneamento das respostas com o uso de seu celular ou tablet, tendo o aplicativo do *Plickers* aberto. Dessa forma, essa estratégia de gamificação é mais viável em escolas com dificuldades de conexão.

Dando sequência aos conteúdos trabalhados nas oficinas/mentorias, abordou-se diversas ferramentas de gamificação, tais como *Wordwall* e *Flippity*, além do uso do *Kahoot* e do *Mentimeter*. Realizamos uma revisão de conteúdos, esclarecendo dúvidas, inclusive sanando algumas relacionadas ao cadastro no *Plickers*, que surgiram durante as atividades. Além disso, discutimos várias funcionalidades de gamificação oferecidas pelo *Canva For Education*.

No nosso último encontro trabalhamos com o foco na confecção de memes e geração de imagens a partir de inteligência artificial, pois foi uma demanda gerada a partir da dinâmica das oficinas/mentorias, sobretudo, pelos docentes de Lagoa Nova-RN.

No momento da mentoria, trouxe para diálogo e exemplificação o site *Leornado.AI*, uma inteligência artificial

gratuita que gera diversos tipos de IA úteis para os projetos dos professores que pretendem trabalhar com memes. Este site não apenas oferece diversas possibilidades de criação de IA, mas também é atrativo, sendo apreciado pelos alunos, que se sentem instigados a produzirem suas próprias IAs por meio da criação de comandos.

Além disso, discutimos a possibilidade de utilizar o Canva para auxiliar na produção dos memes, enfatizando ao professor a oportunidade de realizar o cadastro no *Canva For Education* para obter acesso a diversas ferramentas exclusivas nesta versão (destinada a docentes) e, o melhor de tudo, de forma gratuita.

Ressalta-se que todos os conteúdos relacionados à cultura digital, trabalhados com os docentes, envolvem ferramentas que disponibilizam parte de suas funcionalidades de forma gratuita, facilitando sua integração nos planejamentos escolares.

Tratamos também do site *SuperMeme* (<https://www.supermeme.ai/>), que, por meio do uso da inteligência artificial, gera memes gratuitos, possibilitando seu uso em sala de aula com os alunos sem nenhuma dificuldade.

Ao término do percurso tão instigante de oficinas com alguns professores do Rio Grande do Norte e do Ceará, foi possível pensar de forma reflexiva sobre as múltiplas realidades brasileiras a respeito das estruturas escolas quanto ao maquinário digital e também quanto a disponibilidade de formação de professores para lidarem com o letramento digital, com o uso de novas tecnologias.

Apesar de a pandemia ter proporcionado um contato abrupto com ambientes virtuais de aprendizagem e de todos os professores terem, em certa medida, tido um contato mais aprofundado com o letramento digital por meio do uso de plataformas virtuais, passado o momento atípico, fica a sensação de que muita coisa ainda precisa mudar, tanto em relação à estrutura e disponibilidade física das escolas quanto à formação de professores. Ainda existem muitos gargalos, e arriscamos dizer que é insuficiente o trabalho com as novas tecnologias realizado na maioria das escolas públicas brasileiras atualmente.

Como sugestão para uma mudança de cenário, seria necessário investimento por parte do poder público, tanto em formações para os professores quanto em equipamentos e disponibilidade de internet gratuita e de qualidade nas unidades de ensino. Além da inserção na grade curricular de ensino da disciplina de informática.

Portanto, conclui-se que, atualmente, a cultura digital é um desafio para os educandos da rede pública de ensino. Ao mesmo tempo que estão ministrando aulas na chamada “era tecnológica”, eles não dispõem dos equipamentos mínimos e da formação necessária para aplicar aulas diversificadas. Ou, quando possuem conhecimento, esbarram na falta de equipamentos tecnológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar sobre letramento digital e formação de professores, abordando casos reais, nos fez concluir sobre a fragilidade e a necessidade de mais formações que abordem as culturas digitais nos ambientes escolares. Além disso, demonstrou-nos que diversos problemas que imaginávamos estar superados ainda são emergentes e latentes. Um exemplo disso é a persistente falta de equipamentos tecnológicos nas instituições de ensino, assim como a simples questão do acesso à internet.

A constatação dessas questões ressalta a importância de investir continuamente em capacitações que não apenas abordem o uso de tecnologias, mas também assegurem que educadores estejam preparados para lidar com os desafios presentes no cenário educacional digital.

Dessa forma, lidar com as novas práticas sociais e os novos mecanismos de linguagem nessa era do letramento digital representa um verdadeiro duelo para o professor consigo mesmo. Hora ele busca se aperfeiçoar, por vezes, por conta própria, mas, ao tentar aplicar os conhecimentos, é travado pela falta de estrutura da escola.

Assim, concluímos o presente estudo com mais questionamentos do que soluções, pois, apesar de sabermos que a constante formação docente acerca do letramento e cultura digital é primordial, temos que também pensar e cobrar dos poderes públicos os investimentos necessários em recursos para dotar as escolas públicas brasileiras.

Os diálogos e embates em torno da formação de professores na era digital parecem não apresentar perspectivas de encerramento. As angústias frequentes dos professores, por vezes, os desestimulam a participar de espaços de formação, uma vez que refletem sobre a impossibilidade de aplicar na prática com os alunos o conhecimento adquirido. Esse cenário afeta não apenas os professores, mas também os educandos, que poderiam estar desfrutando de aulas mais atrativas e participativas, alinhadas com as novas formas e práticas de interação.

Portanto, concluímos este estudo sem afirmar que a formação de professores para uma cultura digital e a utilização de ferramentas tecnológicas e estratégias de gamificação no ensino são uma utopia. Sabemos que existem docentes que aplicam metodologias e conhecimentos nesse sentido, agindo muitas vezes na contramão do molde de ensino, como uma espécie de resistência. Assim, esperamos que estudos futuros possam apresentar casos mais bem-sucedidos em relação à realidade da formação de professores e à aplicação de metodologias envolvendo as novas tecnologias, o letramento digital e ferramentas de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. V. F.; VILAÇA, M. L. C. Linguagem na era digital: reflexões sobre tecnologia, linguagem e comunicação In: ARAÚJO, E. V. F.; VILAÇA, M. L. C (orgs.). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias: Unigranrio, 2016, p. 127-156.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Poder executivo, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>: Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Proposta da Base Nacional Comum Para Formação de Professores**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2018/12/BNC-Formac%C2%B8ao-de-Professores-V0.pdf> Acesso em: 10 out. 2023.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: **Congresso Ibero-Americano Educared**, 3., São Paulo, 2006. Anais... São Paulo: CENPEC, 2006. s/p.

FRANCISCO, E.; FERREIRA, H. M.; GOULART, I. C. V. Letramento digital: do uso das tecnologias digitais à formação dos professores de língua portuguesa, o que se discute sobre isso?. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 12, n. 3, p. 109-127, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GABRIEL, M. **Educação na Era digital: conceitos, estratégias e habilidades**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LIBÂNIO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153-176, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

IMPORTÂNCIA DE ABORDAGEM DE LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)

Honório Lima Nanque¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se da contribuição de abordagem de letramento crítico no processo do ensino e aprendizagem dos alunos que têm a língua portuguesa como língua estrangeira (PLE). Diante disso, o trabalho visa compreender a relevância da abordagem de letramento crítico no processo do ensino e aprendizagem do Português como Língua Estrangeira; visto que é o ponto de partida para desenvolvimento das consciências críticas dos alunos nas interpretações dos textos de acordo com as suas realidades sociais.

Portanto, indaga-se: como a abordagem de letramento crítico pode contribuir em desenvolver os pensamentos críticos dos alunos que têm a língua portuguesa como Língua Estrangeira (PLE)? Por isso, foram traçados os seguintes objetivos específicos: compreender o conceito de letramento crítico e seu surgimento no Brasil, investigar o papel do ensino de língua portuguesa como língua estrangeira no século XXI e procurar entender a dimensão do letramento crítico no processo do ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

¹ Graduado em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Atualmente mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E-mail: nanquelima@gmail.com.

Parte-se de hipótese de que por a abordagem de letramento crítico possui papel fundamental no processo do ensino e aprendizagem de alunos que têm a Língua Portuguesa como Língua Estrangeira, dado que ajuda os alunos tornarem os sujeitos críticos perante o texto lido além de perspectiva do autor, ou seja, contextualizar o que foi lido com as suas realidades socioculturais.

Para permitir que à hipótese seja testada, realiza-se uma pesquisa bibliográfico na qual embasamos nos seguintes estudiosos de área: Soares (1998), dos Santos (2013), Sardinha (2018), Tagata (2018), Xavier (2015), Rojo (2004), Marcuschi (2010), entre outros.

O artigo é constituído por seguintes seções: na primeira seção, fiz a contextualização histórica do letramento crítico no Brasil. Na segunda, falei de conceito de letramento crítico e sua dimensão no processo do ensino e aprendizagem. Já na terceira, abordei a respeito do papel do ensino de língua portuguesa como língua estrangeira no século XXI e as considerações finais.

CONTEXTO HISTÓRICO DE LETRAMENTO CRÍTICO NO BRASIL

Falando sobre esse assunto, não poderia tirar de fora a pesquisadora e intelectual brasileira, Magda Soares, considerada como pioneira deste assunto no Brasil. Dito isso, de acordo com Lato (1986, *apud* Santo, 2013, p. 7), o termo letramento surgiu no Brasil na década de 80 como derivação da palavra *literacy*, com a publicação da obra de Mary Kato, em 1986, intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, na qual autor enfatizou que a tarefa da escola é ensinar as pessoas para que possam ser funcionalmente letradas, para responder as procuras sociais de uso de escrita. Pessoa apta a fazer o uso da linguagem escrita para sua necessidade pessoal de evoluir cognitivamente para corresponder às várias procuras de uma sociedade.

Sobre tal fato, a pesquisadora Soares (1998) afirma que “letramento é palavras recém-chegada ao vocabulário da educação

e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas” (Soares, 1998, p. 7).

À vista disso, é importante trazer outra perspectiva histórica sobre o estudo de letramento no Brasil sob a contribuição do pesquisador, Luiz Antônio Marcuschi *et al.* (2001) em que abordaram a respeito do estudo introdutório de uma coletânea de artigos de diversos acadêmicos brasileiros sob olhares de diversos aspectos de interesse para pesquisa do Brasil. Ainda, enfatizaram sobre os principais temas que haviam debatidos na década 80 sobre concepção de letramento que já havia apresentado pelo pesquisador brasileiro Tfouni em seu estudo sobre adultos não alfabetizados.

Uma década mais tarde, aspectos importantes desse mesmo debate foram retomados pelo Soares, em seu estudo sobre letramento e alfabetização [...] as contribuições de Paulo Freire [...], mas tiveram grande influência em estudo sobre letramento e escolarização do trabalho de Luke [...] (Marcuschi *et al.* 2001, p. 8).

Em consonância disso, outras pesquisadoras brasileiras, Takaka *et al.* (2018, p. 136) partira de concepção de que, a partir do final de década 70, vários pesquisadores brasileiros começaram a debruçar sobre os termos de letramento e alfabetização duma forma mais amplas, percebendo que o letramento não deve ser restringir apenas em decodificação de símbolos de escritas.

A respeito disso, Knobel (2006 *apud* Takaki *et al.*, 2018, p. 9) entende que, o termo letramento deve ser enxergado em amplas horizontes e não apenas limitá-lo em leitura e escrever, mas, sim, ele deve abranger aspectos sociais em que o sujeito terá a voz e visão do assunto abordado além do que está escrito, associar a prática leitura com a sua convivência social cotidiana.

Por outro lado, os mesmos autores enfatizaram que o trabalho de Paulo Freire serviu como base de referência de alguns educadores do Brasil e Chile em 1970, por entender o conceito do letramento além de ler e escrever.

De acordo com Marcuschi *et al.* (2001, p. 9) a partir dos meados de anos 90, as investigações e as contribuições sobre o estudo de letramento no Brasil cresceram de uma forma extraordinária, a razão pelo qual investigaram diferentes tipos de letramento em diferentes domínios da vida dos indivíduos e das sociedades, e desenvolvidos de maneiras ocultas de letramentos.

Percebe-se que, interesse dos pesquisadores brasileiros sobre o letramento em anos 90, fizeram-lhes descobrir diferentes tipos de letramento voltado à aprendizagem. Não obstante, é necessário deixar claro que aqui não falarei desses tipos de letramentos, uma vez que o foco do artigo é sobre letramento de forma geral.

Somos conscientes de que a língua portuguesa surgiu na base de língua latina, sendo assim, para alguns pesquisadores a palavra letramento foi traduzida de inglês. Posto isso, para compreendermos bem o termo de letramento, é importante procurarmos a gênese da palavra letramento, a partir desta perspectiva que compreenderíamos a gênese desta palavra.

De acordo com Soares (1998):

Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com sufixo - cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em innocency, a qualidade ou condição de ser inocente) [...] literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixa de ser analfabeto, torna-se alfabetizado adquirir a tecnologia do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita [...] (Soares, 1998, p. 6).

Pode-se constatar que o autor resgata a etimologia da palavra de letramento de origem inglesa e traduziu-a em língua portuguesa. Gênese desta palavra, ou seja, o sentido que foi atribuída era limitada, dado que ela se referia a pessoa que

aprendia a ler e escrever, sem levar em considerações os aspectos de práticas sociais em que os usuários estão inseridos.

No contexto brasileiro, a palavra letramento sob ponto de vista Seymour (2019 *apud* Padoin *et al.*, 2021, p. 4) foi criada com intuito de incluir as práticas sociais dos usuários, no que se refere por questão de aprendizagem dos alunos, não só no âmbito de saber ler e escrever, mas sim envolvem o uso de complexidade avançada de linguagem e cultural dentro do conteúdo abordado.

Portanto, vale perceber que, no princípio, o termo de letramento era limitado ou centralizado no contexto de ler e escrever e as pessoas que sabiam ler e escrever passaram a ser chamadas de letradas ou alfabetizadas, pois conquistaram o respeito na sociedade. Com a evolução do conceito ou da pesquisa voltado ao assunto no Brasil, o termo ampliou-se do horizonte. Então, vale destacar a evolução do termo relativamente no que refere a esferas do ensino e aprendizagem sob a perspectiva brasileira, devido às várias pesquisas que foram feitas nas universidades brasileiras desde a década oitenta ao presente.

CONCEITO DE LETRAMENTO CRÍTICO E SUA DIMENSÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Falar da dimensão de letramento crítico no processo de ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE), obviamente, é necessário olhar à língua que está sendo aprendida pelo aluno como uma ferramenta indissociável das suas práticas sociais quotidianas. Partindo desta perspectiva, seremos capazes de associar a concepção de letramento crítico como um paradigma de estudo que apresenta uma visão do ensino e aprendizagem em diversas vertentes de aquisições, uma vez que permite que os aprendizes se tornarem conscientes daquilo que estão lendo e associá-lo com as suas realidades sociais.

Sob esse viés, é importante mencionar a contribuição da autora como Sardinha (2018) o letramento crítico possui como o foco instruir os alunos para que possam tornar pessoas críticas aos

atuais problemas políticos sociais mediante questionamentos de desigualdades com incentivo de ações que visem as mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos.

Segundo Carbonier (2016 *apud* Sardinha, 2018, p. 133) mostra quão a importância do letramento crítico na sala de aula e fora dela, dado que essa abordagem ajuda em combater quaisquer práticas sociais que vão contras ao princípio da convivência social, como no caso as atitudes de discriminações que, às vezes, são verificadas na escola. De certa forma, essa prática precisa de ser combatida, através de palestras, roda de conversas na sala com o tema voltado ao assunto, com intuito de fazê-los repensar sua realidade, tornando sujeitos conscientes, autônomos e críticos, que respeitam as diversidades sociais na escola.

A respeito disso, por sua vez, Tagata (2018) realçou a relevância do letramento crítico como uma ferramenta para auxiliar os efeitos sociais dos textos, perceber como linguagem/letramento estão associados para poder constituir objeto de investigação do letramento crítico. Em sequência, o mesmo autor, afirma que o professor e alunos, nessa abordagem são vistos como ativamente engajados na produção dos sentidos. Isso permite que os professores e alunos relacionem as suas interpretações de acordo com as experiências de vida ou comunidades, atribuindo novos sentidos aos textos que, de outra forma, poderiam passar despercebidos.

Semelhantemente ao Letramento Crítico para o qual o saber ler e escrever não são suficientes, para o Letramento (Xavier, 2015, p. 5). Nessa perspectiva, segundo Mulik *et al.* (2019 *apud* Fávoro 2012, p. 63), o letramento reúne diversos tipos de conhecimentos e habilidades extremamente úteis para potencializar o cognitivo e a ascensão social e intelectual do indivíduo.

Nessa ótica, importa ressaltar que, de acordo com Rojo (2004 *apud* Mulik, 2019, p. 6) o conceito de letramento é muito mais do que saber ler e escrever, visto que é preciso ter a capacidade de

interpretação dos textos e compará-lo com os outros textos e discurso de uma forma situada na realidade social. Ainda, os mesmos concordam que, para que haja o processo de letramento na escola, é pertinente que todos fatores importantes sejam levados em consideração tais como: as diversas práticas sociais e escolares utilizadas na escrita verbal e não verbal), as habilidades, conhecimentos e atitudes implicantes nessas práticas.

Assim, vale entender que, atualmente, esse termo engloba o contexto sociocultural de aluno, em que leiam o texto e associa-o com as suas realidades, isso torna-lhes sujeitos críticos com epistemologia evolutiva, haja vista que estão livres de discordar com quaisquer posicionamentos do autor do texto, isto é, a partir do momento que trazem a sua argumentação consistente para sustentar a tese.

O PAPEL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO SÉCULO XXI

De certa forma, temos que admitir que a língua portuguesa é uma das línguas mais faladas no mundo; tendo em conta a posição que se configura, pois de acordo com Nahia *et al.* “segundo estatísticas de 2009, somos 178 milhões e ocupa a 6ª posição no ranking das línguas mais faladas, informação um pouco diferente é a do Observatório da Língua Portuguesa, onde as estatísticas apontam para 244.392 milhões de falantes, passando para o 4º lugar, ficando atrás apenas do mandarim, espanhol e o inglês” (Nahia *et al.*, 2023, p. 4).

Ainda importa ressaltar que é língua oficial em Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Timor Leste, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Através disso, ela ganhou visibilidade no mundo do comércio, na viagem, na política e econômica. Por exemplo, é uma organização internacional denominada Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

No que refere à divulgação do português, na perspectiva de Nahia *et al.* (2023) não se pode falar de expansão da língua

portuguesa sem mencionar a época da navegação marítima dos portugueses, por ser considerada como alicerce da política de expansão da língua portuguesa em três continentes (África, América e Ásia).

Importa também ressaltar a divulgação do português na esfera política e econômica, a respeito disso, Souza afirma que “a projeção brasileira na cena econômica internacional tem despertado o interesse pela língua portuguesa e atraído um número cada vez maior de estrangeiros ao Brasil” (Souza, 2014, p. 34).

Entre os anos de 2009 e 2011, o número de permissões concedidas a estrangeiros para trabalho temporário no país passou de 40.200 para 66.400, um aumento de 65%. Já o número de vistos para estudantes, considerando-se este mesmo intervalo de tempo, passou de 15.700 para 21.000, ou seja, cresceu 34% (Martín *et al.*, 2012 *apud* Souza, 2014, p. 34).

A partir desse fato, vale constatar uma evolução no número de pessoas ao interesse de aprender a língua portuguesa; isto é, tendo em conta uma ótima política do Estado brasileiro em divulgar a Língua Portuguesa. Nessa linha de raciocínio, Souza (2014) mencionou o intercâmbio de conhecimentos acadêmicos como um dos meios fundamentais para expandir a Língua Portuguesa, haja vista que é, a partir desse evento, que os alunos compartilham os conhecimentos científicos.

Atualmente, é frequente constatar vários acadêmicos de outros países a interessar em estudar a língua portuguesa, o exemplo disso pode ser observado no curso de Nucli² de língua de Unilab³ em que vários alunos do exterior que possuem a língua portuguesa como Língua Estrangeira (PLE), exemplo de Rússia, Argentina, Peru e entre outros, se matriculam no curso de Clube de Leitura ministrado de forma remota. Neste curso, os alunos aprendem a praticar o português brasileiro e a literatura de países da CPLP.

² Vinculado ao Instituto de Linguagem e Literatura (ILL) da Unilab.

³ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

Sobre esse fato, vale ressaltar também a outra política de divulgação da língua portuguesa brasileira e a cultura brasileira nos países da América de latina, Ásia e África. De acordo com Diniz (2012), o Ministério das Relações Exteriores (MRE) possui papel de magnitude no que refere à divulgação de Progridimento da Língua Portuguesa (DPLP), através dos CCBs, ou seja, embaixadas a que estão vinculados, que ensina língua portuguesa voltado a perspectiva brasileira, desde a exposições, concertos, seminários, palestras, entre outras atividades que dispõem o intuito de divulgação da cultura brasileira. Ainda, sobre as embaixadas brasileiras no exterior, o autor afirma que o país tem mais de 24 embaixadas que estão a funcionar em diferentes países, entre elas, 13 estão na América, 6 na África, 3 na Europa e 2 no Ocidente Médio.

Importa ainda frisar que essas embaixadas são imprescindíveis no que diz a respeito à difusão de língua portuguesa brasileira, porque abrem vaga de curso intensivo de língua portuguesa brasileira, para que os alunos/as de país na qual as embaixadas estão instaladas possam concorrer à vaga, com finalidade de obter Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiro.

Outro programa que contribui na difusão de língua portuguesa brasileira é PEC-G, pois, de acordo com Diniz (2012), afirmam que PEC-G trata-se de um acordo que o governo brasileiro estabelece no âmbito educacional com alguns países que interessam em área que as universidades brasileiras possuem, com intuito de oferecer formação superior de qualidade aos cidadãos de países em desenvolvimento na qual assinam acordo com o governo do país (Brasil). Esse convênio está sob a responsabilidade do Ministério de Relação Exterior em colaboração com Ministério da Educação do Brasil. Sendo assim, os jovens de diferentes países têm direito de frequentar gratuitamente um curso em uma Instituição de Ensino Superior brasileira (IES), sem necessariamente participar no processo seletivo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Sobre a divulgação deste programa, Diniz (2012) entende que o programa é divulgado pelas Embaixadas brasileiras no exterior

dos países dos participantes, sites de universidades brasileiras e também divulgado pelos Centros Culturais Brasileiros. Nesta perspectiva, de acordo com autores, uma das exigências para inscrição no programa é a comprovação do Celp-Bras, com a exceção dos estudantes do país na qual esse exame não é realizado, não obstante, os interessados de escrever nele (exame) tem que admitir que far-se-á no Brasil após de fazer curso de Português como Língua Adicional na instituição que detém condição para tal.

Em consonância disso, vale enfatizar a respeito da divulgação de português de Portugal e sem a necessidade de falar da época que tinha invadido os três continentes, porque já havia mencionado logo no início desta seção.

Sendo assim, de acordo com o pesquisador Viana da Cruz (2013), mencionou o Instituto Camões com base de decreto DL nº 21/2012 é fundido sob Instituto português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), designado Camões- Instituto de Cooperação e da Língua, obviamente uma das suas funções é divulgação de língua portuguesa pelo mundo. A referida instituição foi fundada em 1992, trabalha em cooperação com o Ministério da Educação, mas desde 1994 está sob controle pelo Ministério dos Negócios Estrangeiro.

De acordo com a principal função deste instituto, Cruz (2013) afirma que é Importa constatar quão a importância de criação de Instituto Camões na difusão de língua portuguesa de Portugal em vários países do mundo, porque comanda criação de centro culturais portugueses com intuito de dar oportunidade aos cidadãos na qual a instituição se encontra a estudar a língua portuguesa do Portugal através de curso intensivo de língua portuguesa e a intercâmbio entre as universidades portuguesas e estrangeiras, de mais a mais concede bolsa de estudo com finalidade de difusão da sua prática cultural e linguística em 65 países, com mais de 5. 000 estudantes e 125 bolseiros, isto é, de acordo com dados de 2007.

Em harmonia disso, Cruz (2013) realçou que, de certa forma, não se pode deixar de fora papel de relevância que os países de

PALOP têm na promoção e divulgação de língua portuguesa, tendo em conta presença destes países na representação de organização de todos os países de África, por exemplo, União Africana (UA), Comunidade para o Desenvolvimento para África Austral (SADC), Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO).

Então, com a presença dos países dos PALOP nestas organizações contribuem também na divulgação de português, no que diz respeito ao aumento de interesse das pessoas que não têm a língua portuguesa como oficial a aprenderem o português, porque maiorias dos países africanos são anglófonos⁴ e francófonos⁵.

Já sobre a difusão de Língua Portuguesa no continente Asiático o autor afirma que:

No Oriente, Macau também tem um papel importante na divulgação da língua portuguesa, uma vez que por interesses económicos as relações da China pelos países de língua portuguesa, em especial Angola e Brasil, têm aumentado nos últimos tempos. Macau, nesse contexto, tem um papel mediador que atua como meio de intercâmbio comercial e cultural. Por esta razão houve um aumento considerável na procura da aprendizagem do português naquela região (Cruz, 2013, p. 25).

Tendo em conta o mundo globalizado, em que permite a cooperação de livre comércio de um país para outro, já que cada país cumpre com o requisito estabelecido no acordo, seja comercial ou não, mas está livre de poder estabelecer uma relação de interesse económica com o país do parceiro. Sobre esse fato, o interesse da China como país importador e exportador tem aumentado pelos países de língua portuguesa, especialmente Angola e Brasil nos

⁴ Conjunto de identidades culturais existentes em países falantes da língua inglesa.

⁵ Conjunto de mais um grupo ou países que fala a língua em comum, o francês.

últimos tempos. À vista disso, houve um aumento bastante de interesse em aprender a língua portuguesa na China.

Na década de 90, as universidades chinesas passaram a incluir nos seus planos de estudos pelo menos duas línguas estrangeiras, fato este que fez crescer o interesse pelo português como língua estrangeira, associado ao interesse comercial pelos países lusófonos, já exposto anteriormente [...] (Cruz, 2013, p. 25).

Portanto, de acordo com a discussão acima, relativamente sobre essa seção, importa ressaltar que o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira nos últimos anos tem sido aumentado devido a demanda dos interesses dos outros países do mundo em aprender a língua portuguesa. Com este fluxo de aprender o português, a metodologia dos professores que ensinam essa língua, tem sido adaptada, começando desde elaboração de material didático até estar na sala de aula (dando aula de português), uma vez que os alunos devem ser ensinados baseando na sua realidade social e cultural, como havia dito na segunda seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, o presente estudo abordou a contribuição de abordagem de letramento crítico no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que possuem a língua portuguesa como língua estrangeira. Justificou-se o tema escolhido, levando em consideração a importância de letramento crítico no processo de ensino e aprendizagem no ensino de português como língua estrangeira.

No decorrer deste artigo, observou-se que o letramento crítico pode contribuir em desenvolver mentes críticas dos alunos nas decifrações de textos lidos, assim tornando-lhes sujeitos críticos com epistemologia evolutiva, haja vista que estão livres de discordar com quaisquer posicionamentos do autor do texto, na medida que trazem argumentos consistentes para sustentar a tese.

Sobre Contexto histórico de letramento crítico no Brasil, observou-se que o termo letramento surgiu no Brasil na década de

80 como derivação da palavra *literacy*, com a publicação da obra de Mary Kato, em 1986 em que ressaltou que a tarefa da escola é ensinar as pessoas para que possam ser funcionalmente letradas, para responder as procuras sociais de uso de escrita.

Em relação ao conceito de letramento crítico e sua dimensão no processo do ensino e aprendizagem, vale dizer que é um paradigma de estudo que apresenta uma visão do ensino e aprendizagem em diversas vertentes de aquisições, posto que permite que os aprendizes se tornem conscientes daquilo que estão lendo.

Enquanto ao papel do ensino de língua portuguesa como língua estrangeira no século XXI, nos últimos anos ensino de língua portuguesa como língua estrangeira tem sido aumentado devido a demanda dos interesses dos outros países do mundo em aprender a língua portuguesa, com este fluxo de aprender o português, a metodologia dos professores que ensinam essa língua, tem sido adaptada, começando desde elaboração de material didático até estar na sala de aula, uma vez que os alunos devem ser ensinado baseando na sua realidade social e cultural.

Esse estudo procurou apenas fazer uma discussão teórica prévia sobre a importância do letramento crítico no ensino de português como língua estrangeira. Diante de metodologia proposta, percebe-se que o trabalho poderia ser realizado com pesquisa mais ampla, coletando dados, entrevistando os alunos que aprenderam o português como língua estrangeira com intuito de saber como letramento crítico lhes ajudaram em aprender o português, mas devido limitação do tempo, geográfico e recurso financeiro só foi possível trabalhar com discussões teóricas dos autores renomados sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Edgard Fernando Viana da. **As Políticas de Divulgação e Internacionalização da Língua Portuguesa – O Exemplo do Mercosul. 2013 – Dissertação** (Mestrado em Ensino do Português

como Língua Segunda e Estrangeira) – Faculdade de Ciência Sociais e Humanas de Universidade de Lisboa, 2013.

DINIZ, Leandro Rodrigo Alves. Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. Campina: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/nFL4FXC89Yv5Fgk5gdvZrxw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 de setembro de 2023.

MULIK1, Katia Bruginski; Reis1 Elaine Íris. Letramento Crítico de Ensino de Línguas Estrangeiras e Questões Filosóficas: Diálogo com Bourdieu e Derrida. Pensares em Rio de Janeiro: **Revista São Gonçalo**, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Eduardo/Downloads/38953-142722-3-PB1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eduardo/Downloads/38953-142722-3-PB1%20(1).pdf) Acesso em: 24 de setembro de 2023.

SARDINHA, Patricia Miranda Medeira. **Letramento crítico: uma abordagem crítica dos textos. Linguagens & Cidadania**, v. 20, jan./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421/pdf> Acesso em: 05 de setembro de 2023.

SANTO, Rodolfo Rodrigues dos; IFA, Sergio. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The specialist*, vol. 34, no 1 (1-23) 2013.

XAVIER, João Paulo. **Letramento Crítico e o Ensino de Língua Estrangeira na Escola Pública: Brechas e Possibilidades**. In: **Anais do V Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Língua Estrangeira & do IV Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos** [=Blucher Design Proceedings, v.2, n.6]. São Paulo: Blucher, 2016. p. 26-39. Disponível em: <https://pdf.blucher.com.br/designproceedings/v-silid-iv-simar/003.pdf> Acesso em: 01 de setembro de 2023.

TAGATA, W. Letramento crítico e ensino de línguas. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 6–14, 2018. DOI: 10.14393/LL63-v34n1a2018-0. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42960>. Acesso em: 27 set. 2023.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; ROJO, Roxane H. R. TFOUNI, Lara Verdiani. SIGNORINI, Inês. CORREIA, Manuel Luiz Gonçalves. SOUZA, Lynn Mario T. Menezes. **Investigando a relação oral/escrito** Campina, SP: Mercado de Letras, 2001.

NAHIA, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia; DIAS, Jose Luis; GELO, Amosse Jorge. Política de Divulgação e Internacionalização da Língua Portuguesa: o caso de Moçambique: Mitemo ye kuparadzira uye kuita zvepasi rose ye mutauro wechiPutukezi: nyaya yeMozambique. **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, v. 3, n. 1, p. 124-139, 2023.

PADOIN, Verônica Lorenset; PINTON, Francieli Matzembacher (2021). Mapeamento de estudos sobre (multi) letramento (s) em língua portuguesa no contexto acadêmico brasileiro (2015-2019). **Inventário**, n. 27, p. 118-137, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/38273/24105>. Acesso em: 27 de setembro de 2023.

INGLÊS COMO LÍNGUA-PONTE: UM INSTRUMENTO DE INTEGRAÇÃO, ACOLHIMENTO E ENSINO DO PORTUGUÊS PARA REFUGIADOS E MIGRANTES NO BRASIL

Irys Delfino da Silva¹

Juliana Henriques de Luna Freire²

INTRODUÇÃO

A estimativa global de migrantes internacionais é de 281 milhões, de acordo com os dados da OIM (Organização Internacional para Migrações) divulgados em 2020, representando 3,6% da população mundial e, pelo menos, 89,3 milhões de refugiados em todo o mundo (ACNUR, 2021). Entre as principais razões para essas movimentações estão o trabalho, família, estudos, conflitos, crises econômicas, perseguições e desastres. No Brasil, o cenário não se distingue do resto do mundo. Sendo considerado uma rota para migrantes, as terras brasileiras passaram por

¹ Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora substituta no CEEEA Sesquicentenário. E-mail: irys.delfino@academico.ufpb.br;

² Doutora e mestra pela Universidade do Arizona. É professora adjunta na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e foi professora adjunta em Framingham State University, e professora assistente na Boston University. Lecionou Literatura, Cinema Espanhol e Luso-Brasileiro nos Estados Unidos (Framingham State University e Boston University, em Massachusetts). Ministrou uma variedade de cursos, incluindo teatro, literatura contemporânea, subjetividades de gênero, e apresentou-se amplamente em conferências nos Estados Unidos e no Brasil. Sua pesquisa trata de grupos minoritários, estudos culturais e subjetividade, incluindo minorias indígenas e comunidades ciganas da Espanha e do Brasil. Atualmente, está explorando a violência como uma experiência epistêmica e como ela molda nossa percepção da arte. Lattes: <https://bit.ly/3txkeTY>. E-mail: juliana.freire@academico.ufpb.br.

diversos fluxos migratórios que trouxeram pessoas de diferentes culturas e nacionalidades, tornando-se um país multiétnico. Atualmente, segundo a OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais-, são cerca de 65 mil pessoas reconhecidas como refugiadas (ACNUR, 2021) e 1,3 milhão de imigrantes residindo no país, conforme o relatório de 2021 da Agência Brasil.

Apesar dos números, o Brasil possui o problema do monolinguismo, uma vez que a maior parte da população fala apenas um idioma, podendo ser um dificultador da socialização. A barreira linguística, dentro desse cenário, pode ocasionar a privação de acesso a direitos, já que a sua inacessibilidade “ameaça a dignidade humana, exacerba a vulnerabilidade inata de muitos imigrantes e prejudica a sociedade em geral ao impedir a eficácia dos sistemas de saúde e justiça” (Alanen, 2009, p. 93)³, trazendo uma contradição à Lei de Migração. No ano de 2017, foi aprovada a Lei de Migração⁴ nº 13.445/2017 (Brasil, 2017) que além de regulamentar a entrada e saída de migrantes, promove a acolhida humanitária, a inclusão social e o acesso igualitário aos direitos básicos, como educação, trabalho e moradia.

Em contrapartida, como afirma Pinho e Ançã, os grupos de imigrantes e refugiados são, por norma, heterogêneos – multilíngues e multiculturais – com Repertórios Linguísticos (RL) diversos e níveis literários também distintos. O processo de integração deve, por isso, incluir a Língua Materna dos imigrantes, bem como outras línguas dos seus RL, pois traz para os momentos de aprendizagem maior valorização das heranças linguísticas e culturais dos aprendentes (TIMM, 2017; Karam; Kibler; Yoder, 2017; Thondhlana; Madziva, 2018, p. 35). O processo de ensino de

³ No original: “[...] *undermines human dignity, exacerbates many immigrants’ innate vulnerabilities, and harms society at large by impeding the efficacy of the healthcare and justice systems.*”

⁴ Art. 1. Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.

Português como Língua de Acolhimento envolve, portanto, escutar a cultura do outro e de valorizar o que trazem para a comunicação.

O projeto *Refugiados e Migrantes na Paraíba: Acolher e Integrar* (REFMI), uma ação de Extensão do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tem como objetivo promover a integração e acolhimento de refugiados e migrantes através do ensino do Português como Língua de Acolhimento e Adicional e o provimento de políticas locais relativas a esse público. Especificamente, possui uma turma para falantes de inglês por abranger refugiados e migrantes de países e culturas distintas, mas que falam o idioma. Nela, pode ser contemplado o funcionamento da língua inglesa como língua-franca, onde ela atua como mediadora da comunicação tanto entre professor e aluno quanto do ensino-aprendizagem do português nas aulas.

Isto porque, com o advento da globalização, o inglês alcançou o status de língua-franca (Lopes; Baumgartner, 2019), uma língua que atua como ponte da comunicação tanto entre pessoas de nacionalidades, culturas e idiomas distintos quanto entre falantes nativos e não-nativos da língua inglesa. Como resultado disso, o inglês tornou-se uma peça fundamental na vida cotidiana, estando presente em várias esferas sociais como as pesquisas, viagens, negócios e trabalhos.

Entende-se, portanto, como língua-ponte uma língua que conecta duas pessoas distintas separadas pela barreira linguística. Ela é capaz de propiciar a aproximação, a ligação e a construção de relacionamentos entre indivíduos, rompendo limitações na comunicação através do uso de um objeto em comum, o idioma. Desse modo, pode ser afirmado que a língua franca é uma língua-ponte dado o seu papel de mediadora no ato comunicativo.

Ao mesmo tempo, o perfil de ensino de Português como Língua de Acolhimento exige dos professores e dos alunos a consciência de que, em contextos de origens tão diversos, precisamos oferecer uma prática pedagógica multicultural, que respeite as diferenças dos países de origem, às vezes passando por

países intermediários, e finalmente buscando para os futuros residentes uma integração total e gradual no país de acolhimento. Assim, o questionamento norteador do trabalho parte do entendimento de que a língua inglesa possui um caráter multifacetado e multinacional que diminui as barreiras geográficas e linguísticas, possibilitando a comunicação entre pessoas de diferentes lugares do mundo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Inserimos a seguinte discussão dentro do campo do *Português como Língua de Acolhimento* (PLAc), inserida dentro da área do *Português como Língua Estrangeira* (PLE), mas repensando numa série de questões socioeconômicas específicas da população migrante (Silva; Costa, 2020), surgindo como uma consequência das necessidades de atendimento a populações vulneráveis. Trazemos, portanto, reflexões teóricas informadas sobre nossa prática em sala de aula com essas populações específicas. Além disso, incluímos aqui uma discussão sobre *Inglês como Língua-Ponte* e *Inglês como Língua-Franca* pensando que, no primeiro caso, temos a língua inglesa como instrumento para a aquisição de uma L3, e, como Língua Franca, temos o inglês como ferramenta de comunicação globalizada. Os dois termos são relevantes para a nossa prática educativa.

No ano de 2021, o Brasil recebeu solicitações provenientes de 117 países, segundo o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), sendo em sua maioria venezuelanos (78%), seguidos de angolanos (6,7%) e haitianos (2,7%) (ACNUR, 2021). No total, foram feitas 29.107 solicitações na condição de refugiado, com 3.086 pessoas de diversas nacionalidades reconhecidas como refugiadas pela CONARE. E, segundo os dados recolhidos pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), em 2022, Síria (71), Líbano (90) e Paquistão (41) estão entre os 20 principais países que mais solicitaram reconhecimento da condição de refugiado, totalizando 202 solicitações de refúgio. O projeto constata ainda

que até o início de 2023 existiam mais de 65 mil pessoas reconhecidas como refugiadas no Brasil.

Atualmente, é notório o grande fluxo migratório de chineses e venezuelanos em terras paraibanas. A Paraíba é o Estado com maior concentração da população chinesa no Nordeste com 24%, seguido pelo estado de Pernambuco com 21% (Neves; Vasconcelos; Lacerda, 2019). O causador do aumento da imigração asiática no Brasil e na região Nordeste tornou-se mais expressivo no ano de 2009, após a crise financeira de 2008, como apontam Fusco e Queiroz (2018 *apud* Neves; Vasconcelos; Lacerda, 2019). O principal motivador para a migração venezuelana, por sua vez, não se distingue muito da chinesa. Devido à crise econômica e humanitária na Venezuela, boa parte da população se viu obrigada a deixar o país e o Brasil surgiu como um destino para eles. Assim, ao chegarem em solo brasileiro, muitos foram realocados para outros estados, como a Paraíba.

A região Nordeste e, mais precisamente, o estado da Paraíba, são grandes colaboradores no que concerne ao recebimento de refugiados e migrantes, sendo participantes de projetos como o MigraCidades, fruto da parceria entre a OIM, a Agência da ONU para as Migrações, e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que têm por objetivo auxiliar os governos locais a apreciarem, fortalecerem e construir políticas migratórias, sejam elas inter-regionais sejam intra-regionais.

A entrada de refugiados e migrantes em um novo território carrega consigo diversos desafios que as nações acolhedoras e os próprios imigrantes deverão enfrentar, como o idioma, a documentação ou a ausência dela, o acesso à informação e ao mercado de trabalho formal, como expõe a Secretaria de Assuntos Legislativos do Ministério da Justiça (SAL/MJ) em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Ainda de acordo com o IPEA, a barreira linguística é um dos principais obstáculos encarados por essa população. Por isso, em conformidade com Oliveira e Silva (2017, p. 133),

[...] não podemos mais ignorar o papel que a Política Linguística pode desempenhar no desenvolvimento de Políticas Públicas para atender à população migrante no Brasil. A relevância do fator linguístico no processo de integração dos imigrantes nos invoca a refletir e questionar que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado ou pode adotar para garantir que essa população tenha acesso a serviços e direitos considerados fundamentais para a segurança e bem estar de qualquer ser humano.

O Brasil é um país monolíngue, isto é, apenas o português é considerado a língua oficial da Federação, de acordo com o artigo 13⁵ presente na Constituição Federal de 1988. De acordo com um levantamento realizado pela instituição britânica British Council, apenas 5,6% da população brasileira tem algum conhecimento da língua inglesa. Essa informação revela o porquê da situação enfrentada pelo nigeriano mencionado acima. A falta de entendimento em outra língua, sobretudo nos espaços governamentais, invocam a negligência por parte desses ao apoio e assistência a refugiados e migrantes.

Compensatoriamente, a maior parte dos refugiados e imigrantes possuem um perfil bilíngue ou multilíngue, o que pode resultar na viabilização dos acessos aos seus direitos, e principalmente no aprendizado da língua portuguesa:

Aqueles que vêm de países do continente africano falam, via de regra, além do inglês ou do francês, línguas étnicas e/ou línguas crioulas. O mesmo ocorre com boa parte dos falantes do continente asiático, como os sírios e palestinos, que, além do árabe, falam inglês. Ou dos haitianos que, a par do francês, falam o crioulo haitiano. (Amado, 2013, p. 7).

Consequentemente, no processo de aprendizagem esse repertório linguístico deve ser incorporado para valorizar esse contexto dessa população específica. O processo de ensino de

⁵ Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

Português como Língua de Acolhimento envolve, portanto, escutar a cultura do outro e de valorizar o que trazem para a comunicação.

É notório que, com o advento da globalização, o inglês tem permitido conectar pessoas de diferentes culturas e nacionalidades ao redor do globo, isto porque ela tem servido de mediadora na comunicação entre esses indivíduos por figurar nos mais diversos campos sociais. O conceito de Inglês como Língua Franca (ILF) ainda é novo dentro da esfera da Linguística Aplicada, tendo emergido no cenário mundial apenas há 40 anos e, desde então, sendo o foco permanente nos mais recentes estudos feitos por diversos linguistas. Neles são examinados a multiplicidade da língua inglesa em suas mais diferentes funções desempenhadas no contexto social atual que teve como efeito a diminuição de barreiras geográficas e linguísticas, como explica Leffa:

Uma língua multinacional, como o inglês, caracteriza-se por não ter nacionalidade. Adapta-se como um camaleão não aos interesses da Inglaterra ou dos Estados Unidos, mas aos interesses das pessoas que a falam e que podem ser do Japão, da Suíça, ou mesmo do Brasil. Pode ser a língua da Internet, da Globalização ou do capitalismo, mas não é a língua de um determinado país. (Leffa, 2001, p. 346 *apud* Ladeia, 2019, p. 28-29)

Indo mais além, a língua inglesa termina funcionando mais do que como língua de comunicação – no nosso caso, temos a indicação de que o idioma funciona como o que já se propôs, uma língua-ponte. Dentro da área de aquisição de terceiros idiomas (L3), pesquisas em países distintos discutem as implicações específicas de transferência, de similaridade linguística, entre outras, para o ensino de línguas estrangeiras como L3 (Child, 2019; Hufeisen; Neuner, 2004).

O projeto de extensão da REFMI, criado em 2018 com a iniciativa do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) e vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), foi desenvolvido com a finalidade de oferecer cursos gratuitos de

Português como Língua de Acolhimento aos migrantes e refugiados, pois “conhecer a língua do país de acolhimento é uma condição necessária e indispensável para o indivíduo ser autónomo e também condição de desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional, pois o seu desconhecimento constitui uma desigualdade” (Caldeira, 2012, p. 44).

Assim, a turma para falantes de inglês que é composta por alunos de diferentes países como o Irã, Egito, Paquistão e Canadá, tinha suas aulas realizadas na plataforma *Google Meet* e eram utilizados recursos tal qual slides, vídeos, apostilas, áudios e músicas. As aulas eram ministradas majoritariamente em português, sendo inglês o idioma ponte, pois à medida que os alunos vão avançando, o uso da língua inglesa vai sendo menos frequente, e por estarem entre o nível básico e intermediário, há uma constante intercalação entre os dois idiomas.

Graças ao seu título de língua franca, ela possibilita a comunicação intercultural entre pessoas de diferentes países, facilitando a quebra da barreira linguística e, por seu status, “[...] se tornou a ponte entre as culturas, portanto, traduzir do e para o inglês para qualquer língua materna se tornou uma necessidade” (Han, 2013, p. 213).⁶ Ao mesmo tempo, reforçamos que seu papel como Língua-Ponte implica essa transmissão para uma terceira língua– ou subseqüentes, no caso de repertórios linguísticos mais expressivos– um idioma estrangeiro comum entre professor e alunos que auxilia na compreensão e comunicação durante o processo de aprendizagem, enquanto os alunos iniciantes ainda incorporam estruturas básicas da língua portuguesa.

⁶ No original: “English has won the status of the language which today has become the bridge between cultures, therefore translating in and from English into any mother tongue has become a necessity” (Han, 2013, p. 213).

METODOLOGIA

Uma vez entendendo que a língua inglesa é parte essencial da sociedade do século XXI e que a comunicação é um caminho para a integração na sociedade, buscou-se, dentro da abordagem qualitativa, uma forma de construir bases teórico-metodológicas para levantar dados e interpretá-los. A partir disso, foi realizada uma entrevista focalizada e registrada por meio da plataforma *Google Meet* com os alunos da turma para falantes de inglês que possuem familiaridade com o objeto investigado, com a pretensão de colher dados através das respostas dos entrevistados que foram submetidos a perguntas acerca da presença da língua inglesa tanto durante as aulas quanto em sua vida social. As respostas obtidas vieram de suas próprias experiências para que se pudesse comprovar o problema que norteia a pesquisa, não havendo, assim, interferência nas respostas dos alunos por parte da entrevistadora. No quadro a seguir, constam as principais informações dos participantes:

Tabela 1 – Principais informações sobre os alunos entrevistados

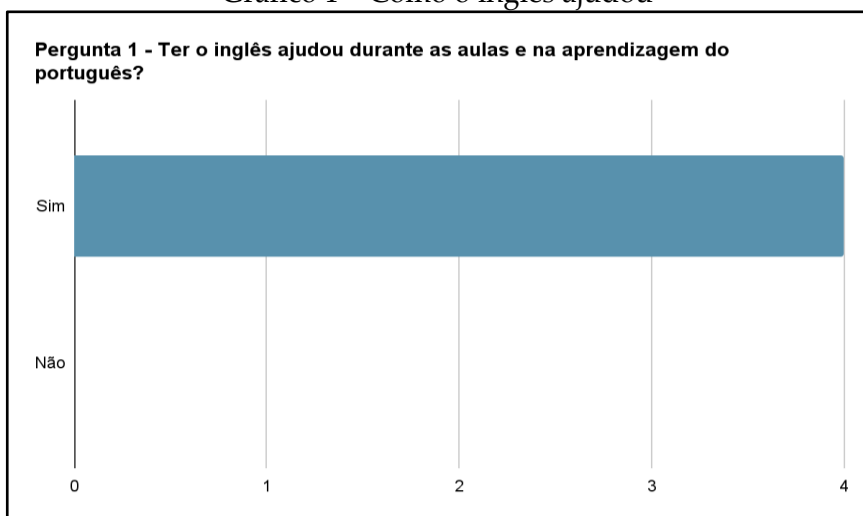
Nome	Nacionalidade	Línguas	Profissão	Status
A1	Iraniano	Persa e Inglês	Engenharia de Minas	Imigrante
A2	Canadense	Inglês e Francês	Programação	Imigrante
A3	Paquistanês	Pashto, Urdu, Inglês, Panjabi, Sindi, Seraiki, Balochi e Híndi	Enfermagem	Imigrante
A4	Egípcio	Árabe e Inglês	Serviço Social	Imigrante

Fonte: dados da pesquisa.

RESULTADOS

Os alunos foram questionados se a língua inglesa ajudou durante as aulas, como ela ajudou na aprendizagem da língua portuguesa. Unanimemente, todos (100%) responderam que sim, conforme está no Gráfico 1 e na resposta completa dos alunos:

Gráfico 1 – Como o inglês ajudou



Fonte: dados da pesquisa.

A1 Iraniano: *“Absolutely yes. Para esse tempo sim. Eu não saber uma palavra em português e se falar [falasse] em inglês, eu entender, se você falar em português, eu não entender [...] Eu pedia para você “por favor, fazer [a aula] em dois línguas”. Falar em inglês para entender mais. Eu penso que entender inglês ajuda entender português. Você não pode falar persa. Nós sabemos que inglês é língua do mundo, porque inglês é mais fácil para aprender. Porque inglês é língua do mundo, eu penso que todas pessoas que querem falar outro língua, tem que saber, they should know inglês.”⁷*

⁷ Tradução: “[...] eles deveriam saber inglês.”

A2 Canadense: *“Yes, as a native English speaker I have to use my language to understand portuguese. English helped me in some words, but my French helped me more with masculine and feminine.”*⁸

A3 Paquistanês: *“Sim, because sometimes when we don’t understand of course we can talk in English. It helped. Whenever I use some app or something I understand. [...] eu escrevo em inglês no tradutor e traduzo para o português.”*⁹

A4 Egípcio: *“Yes. When I translate to português to arabic, when I use Google translate, it’s different, não dá accuracy, não 100%. I use português to inglês.”*¹⁰

O inglês como língua mundial ajudou, efetivamente, os alunos na aprendizagem do português. O aluno A1 dá um exemplo prático ocorrido em sala de aula, onde há mais de quatro idiomas presentes. A sua língua materna é o persa, falada somente em uma região específica do mundo, logo, ela não pode ser a língua de comunicação dentro de sala, diferentemente do inglês. Dessa forma, é o inglês que irá ajudá-lo na aquisição do português dentro do projeto. O aluno A2, por sua vez, mostra que o seu conhecimento em outro idioma, principalmente outra língua românica, o ajudou a entendê-la melhor.

Já os alunos A3 e A4 levantaram uma temática curiosa a respeito de sua aprendizagem da língua portuguesa. Ambos disseram que o inglês os ajuda na compreensão dos conteúdos e, por isso, é ele o idioma utilizado na hora da tradução em aplicativos. Ao invés de traduzir do português para a sua língua materna, a saber, pashto e árabe respectivamente, eles traduzem do português para o inglês,

⁸ Tradução: *“Sim, como um falante nativo de inglês, tenho que usar a minha língua para entender o português. O inglês me ajudou em algumas palavras, mas o francês me ajudou mais com masculino e feminino.”*

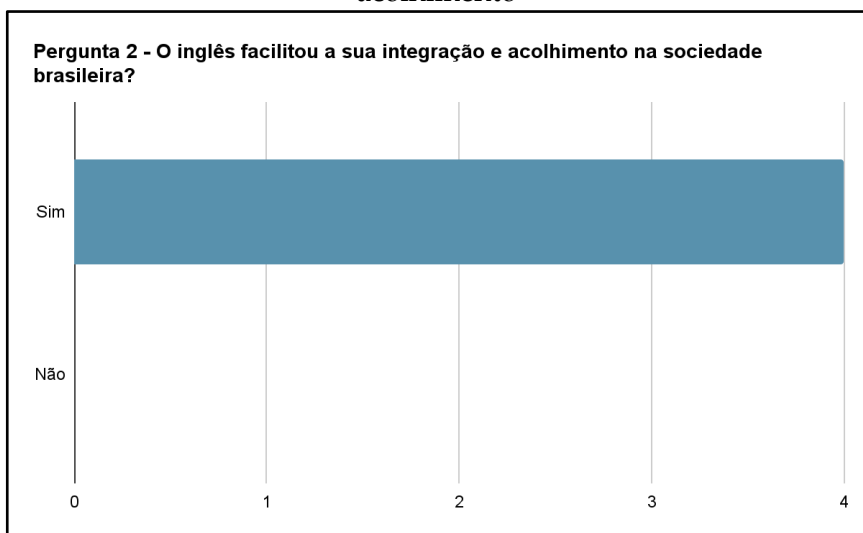
⁹ Tradução: *“Sim, porque às vezes, quando não entendemos, é claro que podemos falar em inglês. Isso ajudou. Sempre que eu uso algum aplicativo ou algo assim, eu entendo. [...] eu escrevo em inglês no tradutor e traduzo para o português.”*

¹⁰ Tradução: *“Sim. Quando eu traduzo do português para o árabe, quando eu uso o google tradutor, é diferente, não dá precisão, não é 100%. Eu uso do português para o inglês.”*

alegando que há uma precisão maior nas palavras. Contudo, por não ser o tópico principal desta pesquisa, não é possível aprofundar-se nele, sendo necessária a realização de um estudo mais detalhado para se obter uma explicação ainda mais precisa.

Partindo para o inglês como facilitador da integração e do acolhimento na sociedade brasileira, todos os quatro alunos (100%) responderam que a língua inglesa promove e facilita esse acontecimento, como mostra o Gráfico 2:

Gráfico 2 – O inglês como facilitador da integração e do acolhimento



Fonte: dados da pesquisa.

A1 Iraniano: *“Seria mais difícil, it’s more difficult¹¹, porque se você quer ensinar quem está na aula, você pode. Para mim, quem sabe inglês ajuda.”*

A2 Canadense: *“Being able to communicate with some friends was really really nice. [...] English was helpful.”¹²*

¹¹ Tradução: “[...] é mais difícil”.

¹² Tradução: “O fato de poder me comunicar com alguns amigos foi realmente muito bom. [...] O inglês foi útil.”

A3 Paquistão: *“Of course English make for me many things easy when I don’t understand something then I convert it on Google translate then I understand Português. Also, whenever I told to someone I can’t speak Portuguese always people help me and support me for many things.”*¹³

A4 Egípcio: *“Yes, English makes connection with business world and help me to connection in everything.”*¹⁴

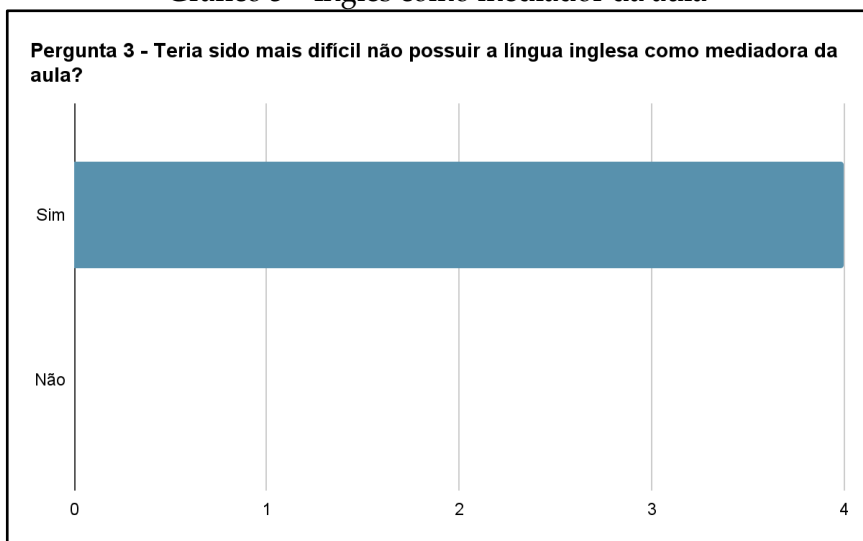
As respostas dos alunos mostram a importância do inglês na sociedade contemporânea, indo além de ser somente um idioma para negócios e viagens, mas também facilitando a integração e o acolhimento de refugiados e migrantes em outros países. Ter a língua inglesa ajudou a instrutora a ensinar o português, como menciona o A1, a participar da sociedade, isto é, conversar com amigos e outras pessoas, como explica o A2, a conseguir ajuda, como bem diz o A3, e a se conectar com o mundo, como expõe o A4.

Em outras palavras, a língua inglesa está se adaptando às necessidades ou aos interesses dos alunos, pois ela é utilizada na hora da compreensão dos conteúdos, na troca de informações entre professor e aluno, também nos assuntos mais complexos.

¹³ Tradução: “É claro que o inglês facilita muitas coisas para mim, quando não entendo algo, converto no Google Tradutor e entendo o português. Além disso, sempre que eu digo a alguém que não sei falar português, as pessoas me ajudam e me apoiam em muitas coisas”.

¹⁴ Tradução: “Sim, o inglês me conecta com o mundo dos negócios e me ajuda a me conectar em tudo”.

Gráfico 3 – Inglês como mediador da aula



Fonte: dados da pesquisa.

A1 Iraniano: *“Se nós estamos no básico de português, eu penso que para pessoa que entender inglês [é] melhor. Para o nível básico, is need.”*¹⁵

A2 Canadense: *“Yes, it helped a lot.”*¹⁶

A3 Paquistanês: *“Of course, we need for sometimes to understand the rules, grammar... English can make us learn Portuguese faster.”*¹⁷

A4 Egípcio: *“It is necessary to go to english to understand Portuguese.”*¹⁸

As respostas dos alunos evidenciam o papel de mediadora do inglês. Sem ela, todos concordam que o período das aulas teria sido mais difícil. Ela é necessária e ajuda muito quando é preciso entender as regras gramaticais do português, além de fazê-los

¹⁵ Tradução: “[...] é necessário”.

¹⁶ Tradução: “Sim, ajudou muito”.

¹⁷ Tradução: “É claro que, às vezes, precisamos para entender as regras, a gramática... O inglês pode nos fazer aprender português mais rápido”.

¹⁸ Tradução: “É necessário ir para o inglês para entender o português”.

aprendê-la mais rápido, como argumenta A1, A2, A3 e A4. Além disso, é importante mencionar que a língua inglesa é também falada na comunicação em grupo em diversos momentos, já que todos estão entre o nível básico e intermediário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi constatado que, com a globalização, a língua inglesa alcançou o *status* de língua-franca, possibilitando a quebra da barreira linguística entre pessoas ao redor do mundo e constituindo-se como uma parte essencial nas mais diversas esferas do cenário global atual. Por essa razão, o estudo acerca do inglês como uma língua-ponte tornou-se importante no meio do ensino-aprendizagem da língua portuguesa para refugiados e migrantes, atentando à sua utilização como instrumento de integração, acolhimento e ensino do português no Brasil.

A língua-ponte decorre do seu poder de intermediar uma comunicação entre duas pessoas de origens diferentes e que não possuem o mesmo idioma, mas que são interligadas por um elo transversal, a língua inglesa, seja ela para a aquisição de uma L3 ou de uma língua adicional. E, para que isso acontecesse, foi necessário implementar o uso da PLAC, que busca atender as necessidades urgentes do seu público-alvo, promovendo diálogos multiculturais para que o grupo pudesse evoluir positivamente na aprendizagem do português, bem como a sua socialização, fazendo conexão com a sociedade onde agora estão inseridos.

Tendo, então, como o objetivo principal deste trabalho a investigação da maneira que o inglês facilitava e promovia a integração, o acolhimento e ensino do português para esse público, foi notado que esse propósito foi atendido porque efetivamente a pesquisa conseguiu demonstrar que, através do seu papel de mediadora, a língua inglesa auxiliou e continua auxiliando os alunos falantes de inglês do projeto REFMI a não somente entender e absorver os conteúdos aplicados em sala, mas a se comunicarem com outras pessoas na sociedade brasileira.

Sendo assim, os resultados mostraram que a língua inglesa diminui as barreiras linguísticas e é a primeira opção para a comunicação mesmo em um país monolíngue como o Brasil, além de ser o idioma de preferência para a tradução direta do português devido à maior precisão que é dada em comparação à língua materna. Outrossim, por ser comprovado que aprender a língua do país acolhedor é chave para a integração, e o inglês provou ser também um auxiliador para uma aprendizagem mais rápida da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ACNUR – Agência da ONU Para Refugiados. **Dados Sobre Refúgio**, 2021. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>>. Acesso em: 29 abr. 2023.

ALANEN, Julia. Language Access is an Empowerment Right: Deprivation of Plenary Language Access Engenders an Array of Grave Rights Violations. **ILSP Law Journal**, v. 1, p. 93, 2009.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 6-14. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de Maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm>. Acesso em: 01 maio 2023.

BRITISH COUNCIL. **Learning English in Brazil Understanding: the aims and expectations of the Brazilian emerging middle classes**. 1. ed. A report for the British Council by Data Popular institute. Teaching English, Pinheiros: SP, 2014.

CALDEIRA, Patrícia Alexandra Marcos. **A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural**. 161 f. 2012. Tese (mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2012.

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard. **The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English.** Council of Europe: Council of Europe Publishing, 2004.

LADEIA, Sheila Rocha. **Inglês Como Língua Franca e Interculturalidade:** Aspectos Inerentes ao Processo de Ensino/Aprendizagem da Língua Inglesa. 2019. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

LOPES, Rodrigo Smaha; BAUMGARTNER, Carmen Teresinha. Inglês Como Língua Franca: explicações e implicações. **The Specialist**, Cascavel, v. 40, n. 2, p. 1-13, 2019.

NEVES, Taynara De Carvalho; VASCONCELOS, Priscila Batista; LACERDA, Norma. Implicações das Migrações Chinesas nos Centros Históricos do Brasil: aproximações a partir do caso Recife – PE. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA URBANA, 16, 2019, Vitória. **Anais**. Vitória: Editora Consequências, 2019, p. 1506-1524. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2022.v24i52.a46968>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

OIM – Organização Internacional para as Migrações. **Glossário sobre Migrações.** Direito Internacional sobre migração. 2009. Disponível em: <<https://www.acm.gov.pt/documents/10181/65144/Gloss%C3%A1rio.pdf/b66532b2-8eb6-497d-b24d-6a92dadfee7b>>. Acesso em: 09 maio 2023.

OLIVEIRA, Gilvan Muller; SILVA, Julia Izabelle. Quando Barreiras Linguísticas Geram Violação de Direitos Humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos?. **Gragoatá**, v. 22, n. 42, p. 131-153, 13 jul. 2017.

SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 125–143, 2020. DOI: 10.26512/rhla.v19i1.24117. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117>>. Acesso em: 19 jan. 2024.

DESVIOS DE TÓPICO DISCURSIVO NO *INSTAGRAM*: UMA ANÁLISE ACERCA DOS COMENTÁRIOS RELATIVOS A *POSTS* SOBRE A VACINAÇÃO DA COVID-19

Cleilson da Silva Costa¹
Francisco Ebson Gomes-Sousa²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a popularização da internet nas duas últimas décadas e, sobretudo, dos sites de redes sociais (SRS), como *Instagram* ou *Twitter*, os textos, devido a essas conexões estabelecidas, circulam com mais rapidez e atingem mais pessoas, proporcionando várias situações de interação e, conseqüentemente, um ambiente propício para mal-entendidos, disseminação de diferentes discursos e, notadamente, desvios de tópico discursivo. Para Cavalcante (2012), o tópico discursivo diz respeito ao assunto ou temática central do texto. Dessa forma, entendemos que os desvios de tópico discursivo se referem às digressões do assunto do texto, podendo estar “[...] relacionado tanto a assuntos adjacentes ao qual se está tratando, até assuntos mais gerais” Forte-Ferreira, Nobre e Lima-Neto (2013).

¹ Graduado em licenciatura em Letras-Português pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL), na linha Estrutura e funcionamento da linguagem. E-mail: cleilsoncostaliteratura20@gmail.com;

² Professor Mestre da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) no departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH). Doutorando em Linguística pelo PROLING da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), integrante do Grupo de Linguagens e Internet (GLINET / UFERSA) e do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE/UFPB). E-mail: ebson.gomes@ufersa.edu.br.

Desse modo, este trabalho se justifica levando em consideração esses fatos supracitados e, também, nossas observações enquanto usuários de sites de redes sociais e pesquisadores desta área, a partir das quais percebe-se que há casos em que há certa disparidade entre o conteúdo dos *posts* e os respectivos comentários. Em algumas situações, observamos que há desvios do assunto em questão, algumas vezes tratadas como mal-entendidos, em outras, discursos que divergem, propositalmente, do texto publicado, a fim de propagar alguma desinformação, como as tradicionais *fake news*.

Dessa forma, é imperativo desenvolver trabalhos que analisem os textos que circulam nos sites de redes sociais, haja visto que, como assegura a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 61), “os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil”. Assim, além de pesquisas centradas no âmbito acadêmico, é necessário que os professores da Educação Básica proporcionem situações de reflexões acerca dessas novas formas de interação, com o intuito de aproximar os conteúdos curriculares à vida social dos discentes.

Em virtude disso, propomo-nos, nesta pesquisa, a responder à seguinte indagação: *como se materializam os desvios de tópico discursivo em comentários relativos a posts sobre vacinação da COVID-19, na rede social do Instagram?* Para responder a tal questionamento, objetivamos descrever os desvios de tópico discursivo em comentários concernentes às postagens sobre a vacinação da COVID-19, especificamente na rede social do *Instagram*.

Para tanto, retoricamente, além da presente seção, este trabalho se estrutura da seguinte maneira: na segunda seção, apresentamos, à luz de Cavalcante, Silva e Silva (2020), Cavalcante *et al.* (2019) e Cavalcante (2012), a concepção de texto que adotamos nesta pesquisa; em seguida, na terceira seção, discutimos a noção de tópico discursivo, sob ótica, principalmente, de Jubran (2006), Cavalcante (2012)), Pinheiro (2012) e Forte-Ferreira, Nobre e Lima-

Neto (2013); depois, na quarta seção, expusemos o percurso metodológico empregado; na quinta seção, por sua vez, descrevemos e analisamos os *posts* e os comentários selecionados; por último, na sexta seção, traçamos as considerações finais.

TEXTO E DISCURSO

No campo da Linguística, até os anos 1960, os fonemas, morfemas, palavras e orações eram as unidades de análise. Nessa época, com o intuito de transpor os limites das frases, surge a Linguística Textual, que tem como objeto de estudo o texto. No seu processo de constituição, contudo, essa subárea da Linguística passou por alguns momentos, como transfrástico, gramáticas textuais e teorias de texto³, a fim de formular um conceito a ser dado ao texto, uma vez que havia disparidade entre as concepções postuladas pelos teóricos sobre o mesmo objeto de estudo.

Na literatura, há, até os dias atuais, inúmeras concepções de texto. Todavia, aqui, o “texto é visto como uma ação interacional, que não se acaba em si, mas que é subjacente a atividades processuais, que envolvem aspectos linguísticos, pragmáticos e cognitivos” (Cavalcante; Silva; Silva, 2020, p. 22). Nessa concepção, percebemos que o texto não se restringe mais ao horizonte linguístico/verbocêntrico, englobando, portanto, o contexto de produção, os interlocutores, as práticas comunicativas, a fim de construir os sentidos no texto (Cavalcante, 2012).

Pensar o texto enquanto ação interacional significa entendê-lo como único e irrepetível, ou seja, ele se constrói a partir da interação dialógica dos sujeitos. Assim, em consonância com Cavalcante *et al.* (2019), é pertinente asseverar que um mesmo enunciado, se posto em contextos diferentes, pode ter sentidos díspares. Tendo isso em vista, percebemos que o sentido do texto não se resume ao cotexto, mesmo que parta dele. Para compreender e/ou produzir textos, acionamos, além do linguístico, outros tipos de conhecimentos,

³ C.f Cavalcante, Silva e Silva (2020).

como o enciclopédico, interacional, comunicativo, estrutural. Consoante essa concepção, tomemos como exemplo o texto abaixo:

Figura 1 – Texto



Fonte: https://www.instagram.com/p/CV6nwxXF4Tb/?utm_medium=copy_link
acesso em 19 Abr 2022

Nesse exemplo, publicado em 28/10/2021 pelo perfil @agoram⁴, a priori, percebemos que apenas os elementos linguísticos que estão na superfície do texto não são suficientes para provocar o riso, tampouco os imagéticos. Para atribuímos um sentido adequado ao texto acima, além de fazer a articulação entre os elementos verbais e não verbais, a foto do posto de gasolina com o logotipo de um time de futebol, é necessário acionar alguns

⁴ <https://www.instagram.com/agoram/> - perfil jornalístico que faz publicações sobre diversas temáticas, como política, esporte, saúde celebridades e, às vezes, conteúdos de humor, como no exemplo em tela.

conhecimentos, sobretudo, o enciclopédico, a saber: estar ciente das constantes altas no preço da gasolina atualmente e saber a fase que o Cruzeiro Futebol Clube está passando no momento atual, da escrita deste texto, rebaixado, em 2020, para a série B do Brasileirão e, após disputar o campeonato na referida divisão, em 2021, não conseguiu subir para a série A. Desse modo, reafirmamos que

[...] o sentido das coisas não está completamente pré-definido antes de fazer parte de um enunciado. Os objetos do mundo, ao serem referidos pelo falante, passam pela percepção de cada indivíduo, que tem uma experiência particular de vida e carrega sua bagagem de conhecimento, moldada pelas imposições culturais e ideológicas de sua sociedade e de sua época. Mas, além disso, este falante não está sozinho. O seu interlocutor também tem um papel fundamental, contribuindo com a sua experiência. Tanto isso é importante que é somente na interação que podemos considerar que haja significação. (Nascimento, 2014, p. 13).

Assim, notamos que os sentidos do texto são desvendados através da incessante interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor (Cavalcante, 2012) e da bagagem de conhecimento acionada pelos sujeitos envolvidos na interação. O texto é, portanto, um evento comunicativo para o qual convergem elementos linguísticos, imagéticos, sonoros e ações cognitivas, sociais, culturais etc.

Na sequência, após essa discussão sucinta sobre a concepção de texto adotada, abordaremos a noção de tópico discursivo (doravante TD), categoria analítica escolhida nesta pesquisa.

TÓPICO DISCURSIVO

Na literatura, há múltiplas discussões concernentes à noção de TD, como, a título de menção, na dissertação *O tópico discursivo nas dissertações de alunos do ensino médio*, de Alencar (2009), ou na dissertação *Tópico discursivo e construção do ponto de vista: o trabalho com a produção textual no contexto do Enem*, escrita por Silva (2021).

No entanto, essa noção, no Brasil, desenvolveu-se com as pesquisas executadas pelo Grupo de Organização Textual-Interativa do Projeto Gramática do Português Culto Falado (PGPF), no seu primeiro estudo, sobre *Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado* (Koch et al. 1990). Nesse estudo, apenas os textos falados eram analisados.

Contudo, Jubran (2006), revisitando a noção de TD e, conseqüentemente, propondo algumas ampliações, pontua que a categoria tópica é aplicável também a textos escritos, configurando-se, assim, como um processo inerente ao texto, independentemente da modalidade da língua pela qual o texto se materializa. Com isso em vista, é pertinente pontuar que materiais que antes eram vistos como improváveis para constituição de um corpus para pesquisa sobre TD hoje são vistos como exequíveis no campo da Linguística de Texto.

Feitas algumas considerações, no tocante ao conceito de TD, Brown e Yule (1983 *apud* Forte-Ferreira; Nobre; Lima-Neto, 2013, p. 98) definem tópico discursivo “por aquilo sobre o que os sujeitos envolvidos na interação falam num discurso”. Corroborando com esse pensamento, Lins e Silva (2020) asseveram que o TD, em linhas gerais, pode ser entendido como aquilo sobre o que está se falando no texto.

Pinheiro (2006), em seu turno, ao conceber que o tópico está diretamente relacionado aos assuntos tratados no decorrer de um texto, considera que o TD pode sintetizar um fragmento de texto coerente. Segundo Cavalcante (2012), o tópico, ou tema central de um fragmento ou texto, contudo, não está necessariamente explícito na superfície do texto, sendo crucial, portanto, que o interlocutor, para identificá-lo, acione elementos não linguísticos, como o conhecimento de mundo, interacional.

Dessa forma, percebemos que o TD é uma categoria interacional, sendo necessário considerar, além dos aspectos cotextuais, os contextuais. A comungar com essa perspectiva, a seguir, apresentaremos um exemplo, publicado em 11/10/2021, no perfil @tirinhadearmandinho, no *Instagram*.

Figura 2 – Tirinha



Fonte: https://www.instagram.com/p/CU56YcUAZjh/?utm_medium=copy_link

Na materialidade da tirinha acima, como podemos perceber, há o uso de recursos verbais, como a escrita, e de não verbais, como as imagens, articulando-se para construção do sentido. Para atribuímos um sentido adequado a esse texto e, conseqüentemente, identificar o TD, além de articular os elementos linguísticos e imagéticos, precisamos levar em consideração o contexto de produção e, também, sem dúvidas, acionar alguns tipos de conhecimentos, como mencionamos acima.

Então, se o interlocutor fizer uma articulação entre os aspectos cotextuais e contextuais, perceberá que o TD, ou assunto central desse texto, é a viagem que Bolsonaro fez, no dia 19/09/2021, para Nova York, nos Estados Unidos, para participar da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), durante a qual foi impedido de entrar em alguns estabelecimentos, devido ao fato de não ter sido vacinado. Não obstante, para os leitores que não têm esses conhecimentos compartilhados, provavelmente não conseguiriam compreender o texto de forma completa e, conseqüentemente, identificar o TD.

Para Jubran (2006, p. 34), TD é “[...] entendido como uma categoria analítica abstrata, com a qual o analista opera, com base nas propriedades” que o caracterizam: *centração e organicidade*. A primeira diz respeito à relação mútua entre as unidades do texto que convergem para o assunto central, o supertópico. Para viabilizar a análise dessa propriedade tópica, Jubran (2006, p. 35) apresenta os seguintes traços:

a) a *concernência* – relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por mecanismos coesivos de seqüenciação e referenciação, que promovem a integração desses elementos em um conjunto referencial, instaurado no texto como alvo da interação verbal;

b) a *relevância* – proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, tendo em vista o processo interativo;

c) a *pontualização* – localização desse conjunto em determinado ponto do texto, fundamentada na integração (*concernência*) e na proeminência (*relevância*) de seus elementos, instituídas com finalidades interacionais.

A segunda propriedade, a da organicidade, conforme a mesma autora, diz respeito à relação de interdependência tópica que se constitui, de forma simultânea, em dois planos: hierárquico e linear. No plano hierárquico, de acordo com Pinheiro (2012), as seqüências textuais se materializam em supertópicos (ST) e subtópicos (SbT), originando, conseqüentemente, os quadros tópicos, que se caracterizam pela centração em um tópico mais geral e pela segmentação interna em tópicos co-constituintes e, quiçá, por posteriores subdivisões no interior de cada tópico co-constituente. “Desse modo, um tópico pode ser ao mesmo tempo supertópico ou subtópico, de acordo com a mediação de dependência” (Forte-Ferreira; Nobre; Lima-Neto, 2013, p. 99).

No que concerne ao plano linear, por sua vez, Pinheiro (2012, p. 798) pontua que

dois processos básicos caracterizam a distribuição de tópicos na linearidade discursiva: a continuidade e a descontinuidade. A continuidade se caracteriza por uma relação de adjacência entre dois tópicos, com abertura de um tópico subsequente somente quando o anterior é esgotado. A descontinuidade se caracteriza por uma perturbação da sequencialidade linear, causada ou por uma

suspensão definitiva de um tópico, ou pela cisão do tópico, que passa a se apresentar em partes descontínuas.

Perante o exposto, percebemos, principalmente, que o TD é uma categoria inerente ao texto, seja escrito ou oral e, também, que os textos se estruturam em ST e SbT, de forma hierárquica. Essas discussões nos instigaram a fazer uma análise sobre os desvios de TD em comentários concernentes às postagens do *Instagram*.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançarmos o objetivo desta pesquisa, cujo propósito principal é descrever os desvios de tópico discursivo em comentários concernentes às postagens sobre a vacinação da Covid-19, especificamente na rede social do *Instagram*, apresentaremos, a seguir, os procedimentos metodológicos que foram traçados. Inicialmente caracterizaremos a pesquisa; em seguida, delimitaremos o universo e o *corpus* da pesquisa; por último, descreveremos o procedimento de análise dos dados.

Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa se enquadra, quanto à abordagem, como qualitativa. Para Richardson (2017 *apud* Santiago, 2020, p. 79) “a pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativa. Nesse sentido, o pesquisador interpreta os dados sem desprezar completamente suas visões pessoais, social e historicamente situadas”. Dessa forma, a nossa pesquisa se enquadra nessa abordagem, porque não trabalhamos com variáveis exatas, dados quantificáveis, mas, sim, com a interpretação dos metatextos e descrição do fenômeno (desvios de TD no *Instagram*).

No que concerne aos objetivos desta investigação, classificamos como descritiva, uma vez que descrevemos os tipos de desvios de TD. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), esse tipo de pesquisa “pretende descrever os fatos e fenômenos de

determinada realidade”. Ademais, enquadrámos-na como explicativa, porque, além de descrever, explicamos as possíveis funções dos desvios de TD. Quanto ao procedimento técnico de análise, podemos classificar esta pesquisa como de campo, porque, para realizar a coleta dos dados, fomos a um universo digital.

Delimitação do universo e do *corpus* da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em ambiente digital, especificamente no site de rede social *Instagram*.

Figura 3 – Logo do *Instagram*



Fonte: <https://logodownload.org/instagram-logo/>

O *Instagram*, criado em 2010, por Kevin Systrom, norte-americano, e pelo brasileiro Mike Krieger, é um site de rede social mundialmente conhecido no qual os usuários compartilham fotos, vídeos, *links*, fazem *reels*, IGTV, *story* e interagem, também, através do *direct*. Atualmente, esse SRS é de Mark Zuckerberg e têm cerca de 1.2 bilhão de usuários no mundo.

Incluso nesse universo, o nosso *corpus* é constituído por um conjunto de comentários relativos a dois *posts* sobre a vacinação da COVID-19, postados entre maio e junho de 2021, no perfil @uol.oficial^[3]. A escolha desse *lócus* e desse *corpus* se justifica principalmente pelo fato de estarmos vivenciando uma pandemia e, conseqüentemente, pela inexequibilidade de centrar-se em um outro universo de pesquisa. Ademais, o *Instagram* é um dos SRS

com mais usuários no mundo, configurando-se, assim, como um ambiente em que circulam infinitos textos e metatextos, tornando-se um espaço propício para ocorrer os desvios de TD.

Procedimento de análise dos dados

Para atingirmos o objetivo geral desta pesquisa, elaboramos os seguintes objetivos específicos: 1 - Identificar, nos comentários, os tipos de desvios de tópico discursivo; e 2 - Descrever as funções discursivas dos desvios de tópico discursivo.

Para alcançar o primeiro objetivo específico, analisamos todos os comentários que constituem o corpus e classificamos, quanto ao tipo, com base nos tipos de desvios apresentados por Forte-Ferreira, Nobre e Lima-Neto (2013) e apoiamos-nos, também, no quadro da desordem da informação, proposto por Wardle (2017). No que se refere ao segundo objetivo específico, para atendê-lo, analisamos as funções dos comentários com base na orientação ideológica: verificação de teses, uso de léxico diferenciado, base de dados para o comentário.

Feito isso, na seção seguinte, descreveremos as duas postagens que constituem o corpus desta pesquisa e, depois, apresentaremos, analisaremos, classificaremos e teceremos nossas impressões sobre as funções dos desvios nos comentários relativos aos dois posts.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de adentrarmos na apresentação dos *posts*, é pertinente fazer algumas considerações sobre o contexto de produção. Em Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, em dezembro de 2019, surgem os primeiros casos de Covid-19 (LANA *et al.*, 2020). Por ser facilmente propagada, no mês seguinte, países como Estados Unidos, Canadá e Austrália já apresentaram os primeiros casos dessa doença. Em março de 2020, com casos da doença em quase todos os países, o diretor-geral da OMS considerou o estado da contaminação a nível de pandemia.

Assim, a pandemia começou a ganhar ainda mais destaque nas mídias. Canais de televisão, privados e abertos, começaram a criar programações para informar a situação da crise sanitária no mundo, para noticiar os cuidados que deveriam ser feitos para não se contaminar e, em casos de contaminação, o que poderia ser feito. Além dessa fonte de informações, os SRS também criavam, todos os dias, diversos conteúdos relacionados a pandemia.

A fonte do *corpus*, o @uol.official, possui um canal de dicas de saúde (@vivabem_uol) e, durante a pandemia, especificamente após o início da vacinação, esse canal criou a campanha #VivaBemComVacina, com o intuito de publicizar informações com evidências científicas, verificar fatos e desmentir as *fake news*.

As duas postagens que foram selecionadas são sobre a vacinação da Covid-19, mas sobre subtemas diferentes. O primeiro *post* refere-se a uma dúvida que aflige grande parte da população, sobretudo no início da vacinação: ainda posso transmitir a Covid-19 após a vacina? Como a resposta para essa pergunta é sim, a postagem tem o objetivo de informar ao público-alvo que as medidas preventivas devem permanecer: distanciamento social, uso de máscaras, álcool 70% e lavar as mãos com frequência.

O segundo *post*, por sua vez, diz respeito à reação à vacina, apresentando os possíveis tipos de reações, como dor no local de aplicação, náusea e/ou vômitos, febre, dor de cabeça e/ou no corpo, coriza e diarreia. Para cada tipo de reação, é apresentado um procedimento que poderá amenizar os sintomas, enfatizando, na maioria dos casos, a orientação médica.

Feito algumas considerações sobre o contexto de produção e a descrição dos *posts*, abaixo apresentamos as duas postagens descritas.

Figura 4 – Post sobre a vacinação da Covid-19 do perfil @uol.official

The image shows a screenshot of an Instagram post from the account @uol.official. The post features a green graphic with the text "VIVA BEM COM VACINA" and "AINDA POSSO TRANSMITIR A COVID-19 APOS A VACINA?". Below the graphic, there is a paragraph of text in Portuguese: "Sim. Quem muda de comportamento após a vacinação pode espalhar o vírus, manter o número de casos elevado e colocar em risco outras pessoas que também precisam da vacina. Assim, mesmo após a vacinação, os cuidados seguem os mesmos: distanciamento social, uso de máscaras, álcool 70% e lavar as mãos com frequência." The post has received 9,657 likes and 400 comments. The caption of the post reads: "e lavar as mãos com frequência. A resposta é sim e por isso, é essencial manter as medidas de proteção, como distanciamento social e uso de máscara, mesmo após vacinado. Assim, você evita colocar outras pessoas, vacinadas ou não, em risco. Continue acompanhando a campanha #VivaBemComVacina pelas redes sociais de @vivabem_uol e em todos os perfis do @uol.official. Informe-se e compartilhe, seja parte deste movimento!" There is also a comment from @arteuol with the text: "#vivabemuol #uol #vivabemcomvacina #vacinação #covid19 #pandemia #transmissão #imunidadederebanho Ver todos os 400 comentários 17 de maio · Ver tradução".

uol.official

VIVA BEM COM VACINA

AINDA POSSO TRANSMITIR A COVID-19 APOS A VACINA?

Sim. Quem muda de comportamento após a vacinação pode espalhar o vírus, manter o número de casos elevado e colocar em risco outras pessoas que também precisam da vacina. Assim, mesmo após a vacinação, os cuidados seguem os mesmos: distanciamento social, uso de máscaras, álcool 70% e lavar as mãos com frequência.

Acessar a COVID-19: Central de Informações.

Curtido por isabellaodb e outras 9.657 pessoas

uol.official A resposta é sim e por isso, é essencial manter as medidas de proteção, como ... mais

Ver todos os 400 comentários

e lavar as mãos com frequência.

Acessar a COVID-19: Central de Informações.

Curtido por isabellaodb e outras 9.657 pessoas

uol.official A resposta é sim e por isso, é essencial manter as medidas de proteção, como distanciamento social e uso de máscara, mesmo após vacinado. Assim, você evita colocar outras pessoas, vacinadas ou não, em risco.

Continue acompanhando a campanha #VivaBemComVacina pelas redes sociais de @vivabem_uol e em todos os perfis do @uol.official.

Informe-se e compartilhe, seja parte deste movimento!

@arteuol

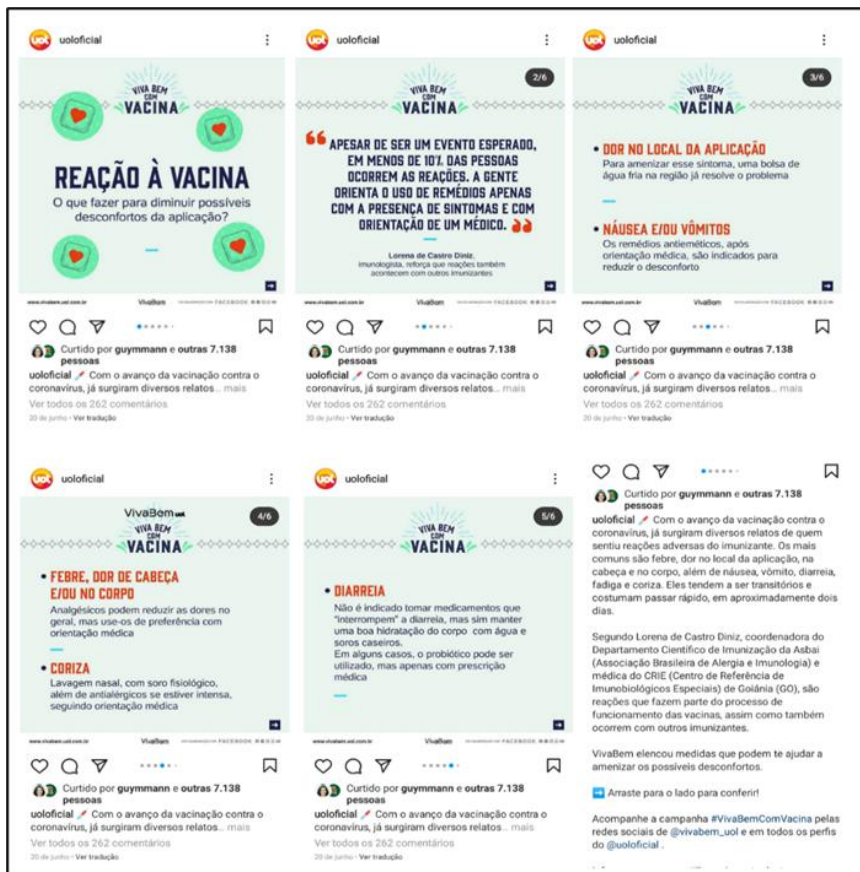
#vivabemuol #uol #vivabemcomvacina #vacinação #covid19 #pandemia #transmissão #imunidadederebanho

Ver todos os 400 comentários

17 de maio · Ver tradução

Fonte: <https://www.instagram.com/uoloficial/>

Figura 5 – Post sobre a vacinação da Covid-19 do perfil @uol.official



Fonte: <https://www.instagram.com/uol.official/>

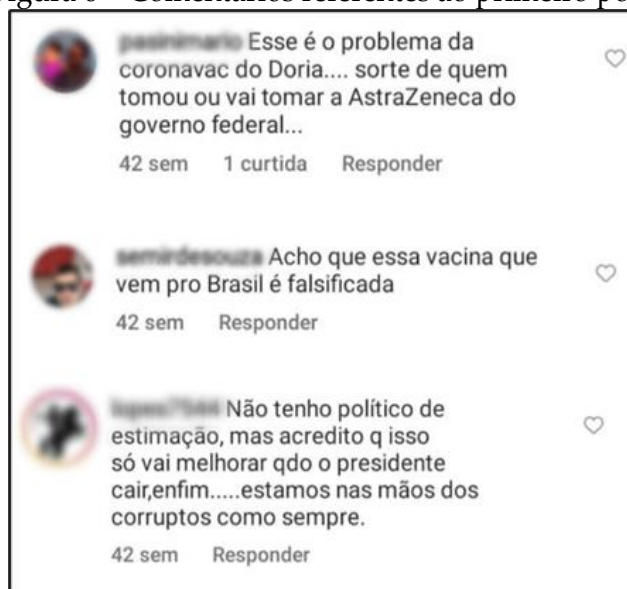
As publicações feitas no *Feed* do *Instagram* apresentam algumas funcionalidades, como curtir, comentar, compartilhar, salvar, funcionando como novas formas de interação. Destarte, é oportuno asseverar que há, de certa forma, uma aproximação com o gênero fórum educacional – espaço que proporciona a realização de discussões sobre algum assunto.

Neste, assim como no *Instagram*, existe a opção de curtir, comentar (principal característica), responder um comentário etc. e, do mesmo modo que ocorre nos SRS, algumas vezes, os

comentários não se centram no assunto proposto, desviando, portanto, do tópico (Forte-ferreira; Nobre; Lima-Neto, 2013). Assim, percebemos que mesmo em interações assíncronas, que existe um tempo para preparação, formulação e reformulação das participações, ocorrem os desvios de tópico.

Feito essa exposição, a seguir apresentaremos os comentários selecionados, a fim de analisar os desvios de TD, assim como inferir as funções discursivas desses desvios.

Figura 6 – Comentários referentes ao primeiro post



Fonte: <https://www.instagram.com/uoloficial/>

Na figura acima, especificamente no primeiro comentário, concernente à primeira postagem, que apresentava algumas informações referentes à transmissão da Covid-19 após a vacinação, observamos que não há uma continuação efetiva do tópico, mas, sim, apenas resquícios da temática publicada. O autor dá ênfase aos tipos de vacina, desvalorizando a Coronavac, produzida na China, e valorizando a AstraZeneca. Contudo, é oportuno frisar que as vacinas contra a Covid-19, de forma geral,

não garantem imunização na íntegra, mas atuam para reduzir as possibilidades de infecção e, em casos de contágio, exercem a função de diminuir a gravidade.

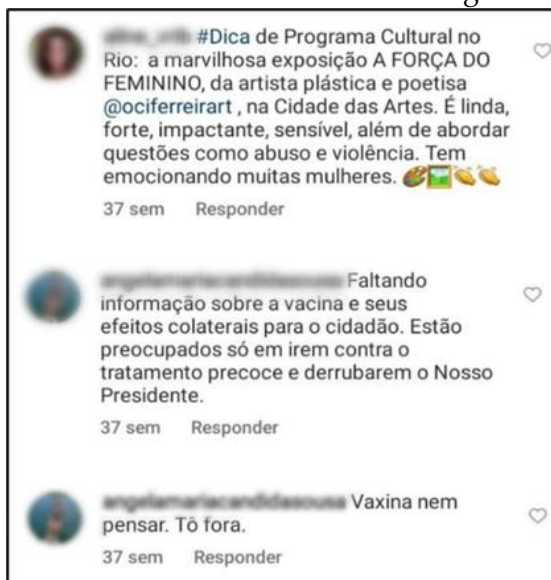
Assim, é inferível que o objetivo dessa participação era a de disseminar uma informação falsa, através da desvalorização de um tipo de vacina e a supervalorização de outra, sem evidências científicas. Ademais, observa-se que o autor do comentário faz uma comparação de João Doria, ex-governador de São Paulo, com o governo federal, politizando um assunto de cunho científico. Gomes (2020 *apud* Brandão; Cruz; Rocha, 2020, p. 308), em discussões sobre as *fake news*, especificamente sobre a intencionalidade desse fenômeno, assevera que esses tipos de informações “são produzidas como ferramentas para conseguir um determinado efeito, em geral, político”.

Com o advento da pandemia, informações dessa natureza aumentaram significativamente, sobretudo no meio digital, como podemos observar, de forma mais clara, no segundo comentário. Neste, é perceptível que há uma digressão tópica, porque não há uma centração na temática publicada (Jubran, 2006). Há, na verdade, a introdução de um novo assunto: falsificação da vacina. Dessa forma, inferimos que o autor tem a intenção de propagar uma informação inverídica. Para Wardle (2017 *apud* Nascimento, 2020), informações dessa natureza são classificadas como *Dis-information* (desinformação, em tradução livre), tipo de desordem da informação, porque são informações falsas compartilhadas de modo consciente, a fim de causar danos.

No terceiro comentário, assim como nos anteriores, percebemos que não ocorre uma continuação do tópico proposto na publicação. No exemplo em tela, o participante profere um discurso que não tem político de estimação, mas acaba colocando a culpa no atual presidente e, por último, faz uma generalização: todos os políticos são corruptos. Assim, fica evidente que há uma introdução de um novo assunto, mas que, de certa forma, ainda mantém uma relação com a temática proposta, uma vez que os

problemas ocasionados pela Covid-19 são atribuídos à negligência do presidente Bolsonaro.

Figura 7 – Comentários referentes ao segundo post



Fonte: <https://www.instagram.com/uoloficial/>

No primeiro comentário da segunda postagem, o usuário apresenta uma dica de programação cultural na cidade do Rio de Janeiro: “A FORÇA DO FEMININO”. Além disso, expõe uma avaliação positiva sobre a exposição, a fim de atrair público. Aqui, diferentes dos outros exemplos, nota-se que o desvio de tópico se dá pela inserção de um aviso, comumente encontrado nesses SRS.

No segundo comentário, observamos que, embora o participante da interação tenha mencionado o nome “vacina” e “efeitos colaterais”, não há, de fato, uma continuação do tópico proposto. Inclusive, apesar de a postagem referir-se a possíveis reações à vacina, o autor do comentário enfatiza que está faltando informações sobre os efeitos colaterais e, em seguida, institui uma nova temática, enfatizando a oposição ao tratamento precoce e a queda do presidente Bolsonaro.

No tocante ao último comentário, visualizamos uma quebra total do tópico, uma vez que o participante não faz, de forma direta, alusão ao supertópico, tampouco aos subtópicos, pois em nenhum momento as reações à vacina são abordadas. Há, na verdade, com a instituição de um novo tópico, a disseminação de um discurso anticientífico (vacina chinesa não é eficaz), com o intuito de desqualificar a vacina criada pela China e, de certa forma, persuadir os demais participantes dessa interação. Além disso, é pertinente pensar que esse discurso vai ao encontro do que muitos acreditam: a China criou propositalmente a Covid-19.

Nos comentários analisados, visualizamos quatro tipos de desvios de tópico: ênfase em subtópicos, instituição de um novo tópico, má utilização e disseminação de *fake news*. Todavia, é pertinente salientar que a distinção de tipos é meramente didática, uma vez que em um único comentário pode haver mais de um tipo de desvio, como percebemos na análise. Para fins didáticos, sintetizamos os quatro tipos de desvios em um diagrama e as respectivas funções discursivas em uma tabela.

Figura 8 – Diagrama dos tipos de desvios de TD



Fonte: Adaptado de Forte-Ferreira, Nobre e Lima-Neto (2013)

Quadro 01 – Funções discursivas dos comentários

Comentários:	Funções:
<i>Esse é o problema da coronovac do Doria.... sorte de quem tomou ou vai tomar a AstraZeneca do governo federal...</i>	Propagar informações falsas.
<i>Acho que essa vacina que vem pro Brasil é falsificada</i>	Propagar informações falsas.
<i>Não tenho político de estimação, mas acredito q isso só vai melhorar qdo o presidente cair,enfim.....estamos nas mãos dos corruptos como sempre.</i>	Generalização: todos os políticos são corruptos.
<i>#Dica de Programa Cultural no Rio: a maravilhosa exposição A FORÇA DO FEMININO, da artista plástica e poetisa @ociferreirart , na Cidade das Artes. É linda, forte, impactante, sensível, além de abordar questões como abuso e violência. Tem emocionando muitas mulheres.</i>	Dar um aviso.
<i>Faltando informação sobre a vacina e seus efeitos colaterais para o cidadão. Estão preocupados só em irem contra o tratamento precoce e derrubarem o Nosso Presidente.</i>	Politizar um assunto de cunho científico.
<i>Vaxina nem pensar. Tô fora.</i>	Desqualificar a vacina criada pela China e persuadir os demais participantes dessa interação.

Fonte: Adaptação própria (2022)

No quadro acima, ilustramos os quatro tipos de desvios de tópico discursivo e, abaixo, em forma de tabela, apresentamos, novamente, os comentários e suas respectivas funções discursivas de forma sumarizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, estabelecemos como objetivo geral descrever os desvios de tópico discursivo em comentários concernentes às postagens sobre a vacinação da Covid-19, especificamente na rede social do *Instagram*, com vistas a identificar os tipos de desvios nesses metatextos e analisar as funções discursivas dessas digressões tópicas. Para tanto, analisamos seis comentários, três referentes à primeira postagem e três concernentes à segunda, relativos aos *posts*, publicados pelo perfil @uol.oficial.

Embora os comentários sejam interações assíncronas, a análise acerca do *corpus* permitiu constatar que há diversos tipos de desvios de TD, como, por exemplo, ênfase em subtópicos, instituição de um novo tópico, má utilização do gênero e disseminação de *fake news*. Esses desvios, conforme frisamos na análise, podem suscitar objetivos diversos, como propagar informações inverídicas, politizar uma temática de cunho científico e desqualificar as vacinas desenvolvidas pela China. Além disso, percebemos que, de certa forma, as postagens feitas no *Instagram* apresentam semelhanças com o gênero fórum educacional, pelas peculiaridades de cada ferramenta e por apresentarem desvios de TD.

Apesar de tecermos essas considerações, é pertinente pontuar que não foi possível contemplar todos os comentários das duas postagens, devido ao número expressivo de interações, assim como a complexidade desse tipo de análise. Desse modo, essas lacunas poderão ser supridas com pesquisas futuras. Nestas, além de englobar um número maior de comentários, os pesquisadores poderão ir além da descrição dos desvios, como, por exemplo, apresentando estratégias pedagógicas para manutenção do TD, como a centração no assunto, através de expressões referenciais (Jubran, 2006), a fim de aprimorar as produções textuais.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Cleyton Williams Golveia da Silva; CRUZ, Diego Aric Cerqueira Souza e; ROCHA, Telma Brito. **fake news em tempos de covid-19: discursos de ódio nas redes sociais como ressonância da desinformação**. Artes de Educar, Rio de Janeiro V. 6 - N. Especial II – p. 303-327 (jun - out 2020)
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; SILVA, Tainan Santana da; SILVA, Yanchê Wanoll. Dimensões analíticas da linguística textual. In: LIMA, Álisson Hudson Veras; SOARES, Maria Elias; , Sávio André de Souza Cavalcante. **Linguística Geral: os conceitos que todos precisam conhecer**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 1-439.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **(con)textos linguísticos**, Vitória, v. 13, n. 25, p. 25-39, out. 2019.
- FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; NOBRE, Kennedy Cabral; LIMA-NETO, Vicente de. Fóruns educacionais em ead: considerações sobre o desvio do tópico discursivo. **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v.7, n. 81, p. 1-15, out. 2013.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 33-41, 2006.
- LANA, R. M.; COELHO, F. C.; GOMES, M. F. da C.; CRUZ, O. G.; BASTOS, L. S.; MACIEL, D. A.; CODEÇO, C. T. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. 1-5, 2020.
- LINS, Maria da Penha Pereira; SILVA, Jucélia Azevedo dos Santos. A exploração das máximas conversacionais e o tópico discursivo em comentários do perfil @laertegenial do *Instagram*. **Percursos**

Linguísticos, Vitória - Es, v. 10, n. 26, p. 113-126, 2020. Quadrimestral.

NASCIMENTO, Isadora Oliveira do. **Ensino de Língua Portuguesa por meio da análise de design e de elementos discursivos em fake news políticas**: proposta de cartilha para identificação de notícias falsas. 2020. 192. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN -IFRN, Mossoró, 2020.

NASCIMENTO, Suelene Silva Oliveira. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais**. 2014. 150 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PINHEIRO, C. L. O tópico discursivo como categoria analítica textual-interativa. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, 48 (1): p, 43-51, 2006.

PINHEIRO, Clemilton Lopes. Objeto de discurso e tópico discursivo: sistematizando relações. **Linguagem em (Dis)Curso**, Tubarão - SC, v. 3, n. 12, p. 793-812, 12, 2012.

SANTIAGO, Leiliane Nogueira. **Letramento crítico multimodal no ensino de Língua Portuguesa a partir de tiras**. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN -IFRN, Mossoró, 2020.

“MULHERES NEGRAS VOLTAM A ALISAR O CABELO”: UMA ANÁLISE ARQUEOGENEALÓGICA SOBRE A TRANSIÇÃO CAPILAR

Maria Luiza Chianca Tavares Barbosa¹

INTRODUÇÃO

“Mulheres negras voltam a alisar cabelos”², publicada pela Folha de São Paulo em março de 2023, essa matéria desencadeou uma ampla repercussão nas redes sociais, gerando compartilhamentos, comentários e o surgimento de novas abordagens sobre o tema em outros importantes portais, como Marie Claire e Estadão. O impacto da notícia é atribuído ao fato de que, ao longo de um extenso período, as mulheres negras foram submetidas a imposições estéticas que as pressionavam a alisar seus cabelos, visando se adequar a um padrão de beleza europeu e serem integradas em diversos círculos sociais.

No entanto, um movimento recente chamado transição capilar, cuja premissa é o abandono de técnicas de alisamento capilar e o resgate a textura natural dos fios, emerge como forma

¹ Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING - UFPB), com ênfase em Discurso e Sociedade. Especialista em Linguagens e Suas Tecnologias e Mundo do Trabalho pela UFPI. Graduada em Letras (Português) pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: luizachiancat@gmail.com.

² Folha de São Paulo. “Mulheres negras voltam a alisar cabelos após críticas e relatam pressão sobre a própria imagem”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrio/2023/03/mulheres-negras-voltam-a-alisar-cabelos-apos-criticas-e-relatam-pressao-sobre-a-propria-imagem.shtml>. Acesso em: 24 maio de 2023.

de representação de um grito de resistência e reafirmação identitária para essas mulheres.

O surgimento de um novo enunciado que promove o resgate dos alisamentos capilares revela a complexidade das relações de poder no contexto das questões estéticas, especialmente relacionadas ao cabelo crespo. Para compreender esses movimentos discursivos, recorreremos aos Estudos Discursivos Foucaultianos, mais especificamente da perspectiva arqueogenealógica, que busca uma compreensão histórica de como determinados mecanismos de poder se consolidaram e estabeleceram práticas de conhecimento sobre o corpo humano.

Em seguida, analisaremos os elementos discursivos presentes na matéria jornalística da Folha de São Paulo e em um artigo publicado na coluna de beleza da revista Marie Claire, buscando identificar as regularidades entre os dois arquivos e as relações transitórias entre o saber-poder que sustentam essas narrativas atuais de um possível novo momento de “liberdade capilar”.

POR UMA ARQUEOGENEALOGIA DOS DISCURSOS

Ao analisarmos sobre a complexa rede discursiva que envolve o cabelo crespo no Brasil, é essencial investigar a história do povo negro no país, pois é no corpo que os eventos históricos deixam suas marcas. Antes de nos aprofundarmos nos discursos contemporâneos sobre o cabelo crespo, é importante examinar, ainda que de forma sucinta, as continuidades e discontinuidades discursivas ao longo de sua história. Nesse sentido, a obra "História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas" (Braga, 2015) revela a divisão em três momentos históricos sucessivos relacionados ao cabelo crespo.

No primeiro período, encontramos a história de uma estética africana em um Brasil marcado pelo regime escravocrata. Esse período revela as cicatrizes de uma parte sombria da história, na qual os negros escravizados tiveram sua identidade negada, sendo

afastados de suas origens culturais e pressionados a se aproximar o máximo possível do padrão europeu, ou seja, com cabelos lisos.

Enquanto as curvaturas mais crespas eram desvalorizadas e relegadas ao esquecimento, os cabelos cacheados começaram a receber certo reconhecimento por se assemelharem aos fios dos "senhores", resultando até mesmo em uma hierarquização entre os próprios escravizados. Foi nesse contexto que surgiu a preferência pelos cabelos cacheados, fruto da miscigenação, bem como a prática - e o desejo - de alisar os cabelos.

Prosseguindo com a ideia de que o nível de aceitação social do escravizado estava diretamente relacionado à textura menos crespa do cabelo, adentramos ao segundo momento: o pós-abolição, que abrange o século XX. Nesse período, observamos uma busca por status social por meio do alisamento artificial dos cabelos crespos. A obra de Braga (2015) embasa-se em fontes como recortes de jornais, imagens, pinturas, litografias, textos extraídos de revistas, anúncios e peças publicitárias. Nos próprios jornais que organizavam concursos de beleza na época, é possível encontrar uma série de anúncios que exerciam uma forte influência na adoção de técnicas e produtos em prol dos cabelos lisos, além da ampla divulgação de profissionais de beleza e salões especializados em alisamento capilar.

O terceiro momento proposto por Braga (2015) revela um cenário em que os padrões estéticos do cabelo crespo ganham um novo significado de empoderamento e representatividade. Esse momento é situado na passagem para o século XXI, marcado pelo início da implementação das políticas de ações afirmativas em 1996. Com a chegada dessas intervenções, ocorre um rompimento histórico significativo nos discursos sobre o cabelo crespo no país. As mulheres negras assumem uma posição de resistência de maneira inédita, sobretudo nos discursos publicitários. A partir desse momento, observa-se um movimento crescente de valorização do cabelo crespo, com uma maior aceitação e celebração das texturas naturais. As mulheres negras passam a se afirmar e a se orgulhar de sua herança cultural, rompendo com a

ideia de que apenas cabelos lisos são considerados belos e aceitáveis.

Refletir sobre as diversas produções de saberes relacionados ao cabelo crespo ao longo da história e a emergência de determinados discursos em detrimento de outros nos conduz a importantes questionamentos. Por que alguns discursos surgem em determinados momentos históricos? Quais são os mecanismos em jogo que possibilitam a sua visibilidade?

Na presente análise, iremos explorar os enunciados embasados nos conceitos da perspectiva arqueogenealógica, que se fundamenta nos pilares da arqueologia e da genealogia, propostos por Michel Foucault. A abordagem arqueogenealógica nos permite compreender historicamente como certos mecanismos de poder se consolidaram e estabeleceram práticas de conhecimento sobre o corpo humano. Conforme Navarro (2020) propõe, a arqueogenealogia é um estudo que investiga como o poder e o saber estão intrinsecamente envolvidos nas relações cotidianas, produzindo discursos.

Ao analisarmos os movimentos previamente mencionados relacionados ao cabelo crespo, não estamos partindo de um sujeito isolado do conhecimento. Pelo contrário, reconhecemos que o poder-saber e as resistências permeiam e constituem os sujeitos, determinando as formas e os campos possíveis do saber. Compreendemos que os discursos sobre o cabelo crespo foram moldados ao longo do tempo, devido às estruturas de poder e as relações sociais que os sustentam. Dessa forma, entendemos o sujeito como resultado de uma rede de poder-saber que atravessa e o constitui. Ao compreendermos a seguir as relações entre poder, saber e resistência, podemos desvendar os mecanismos que moldam as movimentações nos discursos sobre o cabelo crespo atuais.

Analisando as condições discursivas, históricas e sociais, a arqueologia Foucaultiana preocupa-se com as condições de emergência dos saberes enquanto verdade. Para Foucault (2010), o saber funciona como uma construção social e histórica intrinsecamente ligada ao poder, sendo esse, produzido e mantido

através das práticas discursivas. Desse modo, analisar o discurso a partir de uma análise arqueológica implica interpretar os sujeitos falando e produzindo sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. A tese arqueológica é de que todo saber (científico ou não) só é possível em determinado momento histórico, pois existe um espaço de ordem que o viabiliza. Assim, se quer descrever aquilo que possibilita a emergência de saberes em determinada época.

Já o poder, que está intrinsecamente ligado à análise do saber, aparece no eixo genealógico de Foucault como uma força que opera de maneira difusa e disseminada por toda a sociedade. Em sua abordagem genealógica, Foucault busca desvendar as micro formas pelas quais o poder se manifesta, escapando das tradicionais noções de poder como uma estrutura hierárquica e coercitiva. Em vez disso, entendemos o poder como um movimento que perpassa as relações sociais, instituições e práticas discursivas, moldando as subjetividades e os modos de ser dos sujeitos.

Foucault (1989) estabelece uma compreensão genealógica da história, que traz novas abordagens para o tempo e o espaço histórico, bem como para as memórias e os saberes. A genealogia não segue uma linearidade contínua, mas considera as regras, forças e lutas presentes ao longo do tempo. Ela nos permite investigar as formas e condições pelas quais os saberes são produzidos na história, sendo influenciados pelas relações de poder.

A compreensão de Foucault (1989) dessas duas abordagens (arqueologia e genealogia) é de que “enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade” (Foucault, 1989, p. 153). A concepção de verdade pensada por Foucault não omite uma ideia de que é preciso separar a verdade das relações de poder, muito pelo contrário, o autor defende uma concepção de que o poder se apropria do saber e se coloca como direito. O sujeito, desse modo, estaria inserido em um jogo de

significações que molda a sua existência enquanto aquele que crê, obedece, mas também resiste. Sem isso, por mais macro que pareça ser um poder, ele não é forte o suficiente.

Consequentemente, é fundamental compreender que poder e saber estão intrinsecamente implicados, uma vez que não existe relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, e tampouco há conhecimento que não pressuponha e constitua, ao mesmo tempo, relações de poder (Foucault, 1987). Essas relações não devem ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento supostamente livre em relação ao sistema de poder (Foucault, 2010). A abordagem arqueogenealógica concebe o poder não como uma propriedade em si, mas como uma estratégia.

Isso significa que os efeitos do poder não podem ser atribuídos exclusivamente à sua própria apropriação, mas sim às estratégias, técnicas e táticas que emergem em uma rede de relações em constante transformação, tornando o poder uma prática social exercida. Portanto, o poder não apenas produz saber, mas a relação entre poder-saber deve ser compreendida como a interação de um sujeito que produz saber e que, por sua vez, é constituído pelas próprias relações de poder.

Nesse ínterim, Foucault analisa a polivalência tática dos discursos, reconhecendo que eles não são apenas mecanismos de poder, mas sim locais onde se entrelaçam saber e poder. A partir dessa perspectiva, os discursos passam a ser considerados com uma polivalência em relação às suas próprias táticas: eles podem funcionar tanto como instrumentos de poder quanto como efeitos desse poder ou até mesmo de resistência.

As resistências, assim como o poder, não são fixas, mas sim móveis e produtivas, presentes em todas as esferas e distribuídas estrategicamente. Elas têm a capacidade de fundar novas relações de poder e, inversamente, essas novas relações podem gerar o surgimento de novas formas de resistência (Revel, 2005). Esse enfoque de Foucault nos permite compreender a complexidade e a dinâmica das relações de poder-saber e resistência, revelando que elas não são estruturas fixas, mas sim processos em constante

transformação que se entrelaçam no jogo discursivo, conforme poderemos analisar a seguir.

No contexto da diversidade e das políticas afirmativas, o movimento de transição capilar³ emergiu no século XXI como uma expressão de resistência e afirmação da identidade negra. A transição capilar envolve o processo de abandonar o uso de procedimentos químicos alisantes e abraçar a textura natural dos cabelos, seja ela crespa, cacheada ou ondulada. Esse movimento ganha cada vez mais destaque como uma forma de valorizar e celebrar a diversidade capilar, desafiando os padrões estéticos eurocêntricos predominantes.

Dados de um dossiê publicado pelo Google BrandLab em 2017⁴ corroboram o crescimento do interesse e busca pela valorização dos cabelos naturais. O estudo revelou que o volume de buscas relacionadas ao cabelo crespo aumentou impressionantes 309% nos últimos dois anos anteriores. Além disso, pela primeira vez, o interesse por cabelos afro superou o interesse por cabelos lisos nas buscas do *Google*.

Esses números refletem o comportamento da nova geração de mulheres, especialmente na faixa etária de 18 a 24 anos, em que 24% delas assumem e valorizam seus cachos. A pesquisa personalizada também revelou que uma em cada três mulheres brasileiras já sofreu preconceito devido à espessura de seus cabelos, enquanto quatro em cada dez mulheres sentiram vergonha por terem cabelos cacheados.

O movimento de transição capilar emerge como uma prática de resistência, empoderamento e autoaceitação, que desafia os padrões estéticos prevaletentes e as antigas produções de saberes

³ A transição capilar refere-se ao processo em que indivíduos decidem abandonar os métodos de alisamento e retornar à textura natural de seus cabelos, permitindo que cresçam e assumam suas características originais. Esse processo envolve cuidados específicos e a adoção de práticas que fortaleçam os fios naturais.

⁴ Dossiê BrandLab: A Revolução dos Cachos. Publicado em julho de 2017 pela Google BrandLab. Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/estrategias-de-marketing/video/revolucao-dos-cachos/> Acesso em: 4 fev. 2023.

que excluía o cabelo crespo. Durante anos, observamos produções de verdades que colocavam o alisamento capilar como um único caminho aceitável para essas mulheres, reforçando uma política de incentivo a uma única forma de beleza modificada.

Ao optarem pela transição capilar, as mulheres negras desafiaram de forma corajosa essa forma de poder, resistindo e reivindicando seu direito à autenticidade e à valorização de suas raízes identitárias. Esse movimento transcende a esfera estética e adquire uma dimensão política e social mais abrangente, em que o cabelo crespo se torna um símbolo de resistência contra as imposições de um poder excludente. Nesse sentido, a transição capilar se configura como uma prática de resistência, representando um rompimento com a hegemonia do alisamento capilar e promovendo um ato desafiador diante de uma história que historicamente excluiu e oprimiu os cabelos crespos em sua forma natural.

As políticas afirmativas desempenham um papel crucial na reconstrução da identidade dos afro-brasileiros. Gomes (2011) destaca que essas políticas vão além de simples ações compensatórias ou reparatórias das desigualdades raciais. Elas também funcionam como espaços nos quais convergem princípios gerais de um modelo de racionalidade diferente e conhecimentos emancipatórios produzidos pelo Movimento Negro ao longo do tempo (Gomes, 2011, p. 148). Dessa forma, os discursos presentes na mídia, na moda, no mercado e no consumo vão se adaptando conforme as lutas sociais. É por meio de movimentos populares e lutas sociais que as práticas discriminatórias e racistas são denunciadas e deslocadas.

A emergência de políticas cada vez mais afirmativas, os discursos voltados à transição capilar nos novos meios de comunicação, bem como a massificação da importância do resgate identitário através do cabelo crespo, afetam, definitivamente, o modo de representação do cabelo crespo nas estratégias publicitárias. Se antes parecia ser difícil encontrar, na indústria dos cosméticos capilares, produtos que tratassem o cabelo crespo, hoje, podemos dizer que a maior

dificuldade para as mulheres negras está em escolher a marca/a linha de produtos adequados para o seu cabelo.

Com a emergência dos fatores que falamos anteriormente, a indústria capilar tem crescido exorbitantemente. Conforme a Abisa (2022), “o mercado capilar representa atualmente mais de 73% de movimento de capital no Brasil”⁵. Desde os cosméticos capilares comuns, como xampu e condicionador, até os tratamentos mais avançados, o nicho de cabelos crespos tem ganhado destaque e tem sido motivo de sucesso para empresas milionárias como *Unilever*, *Loreal* e *P&G*⁶.

Diante desse novo panorama, observa-se na última década não só o movimento de resistência nas ruas, mas principalmente nos ambientes digitais. A evolução desses meios permitiu às mulheres negras um espaço mais significativo nessas discussões, uma vez que, agora, não dependiam apenas da fala do outro, ou melhor, da fala de um veículo midiático terceirizado. Agora temos mulheres negras, desconhecidas ou não, com seus celulares e redes sociais, proferindo os discursos que desejam.

A partir disso, surge na paisagem midiática contemporânea, sites, grupos no *Facebook*, canais do *YouTube*, expansão dos perfis de *influencers* digitais negras com números cada vez mais expressivos, que apresentam um novo movimento da estética negra pautado no reconhecimento do uso dos cabelos crespos e/ou cacheados na sua forma “natural” como identidade. São representações nas quais a ideia de beleza negra e o empoderamento dessas mulheres estão ligados à determinação da estética do cabelo natural.

É em busca desse empoderamento identitário que muitas mulheres decidem iniciar a transição capilar, embora este seja um processo complexo, uma vez que ele exige que se espere que todo

⁵ Mercado capilar avança e cresce quase 20% em um ano no Brasil. Disponível em: <https://bityli.com/YLqwtRNQ>. Acesso em: 20 out. 2022.

⁶ Mercado brasileiro de hair care supera os R\$ 23 bilhões em 2020. Disponível em: <https://cosmeticinnovation.com.br/mercado-brasileiro-de-hair-care-supera-os-r-23-bilhoes-em-2020/>. Acesso em: 20 out. 2022.

o cabelo quimicamente manipulado “caia”, para surgir o crescimento de um cabelo totalmente novo e natural. Por isso, trata-se de um processo que abrange dificuldades, por exemplo: a estética, já que o cabelo diversas vezes fica contrastando entre duas texturas, uma crespa e outra alisada; o desgaste emocional dessas mulheres, que desde muito novas foram influenciadas a manipularem seus cabelos naturais como se houvesse “algo de errado neles”; a indecisão, já que para algumas mulheres fica o questionamento entre o fazer ou não, continuar ou não com a transição, e até mesmo em decisões sobre como adquirir cortes que aceleram o processo da transição, como o BC⁷; além da disponibilidade de tempo, já que na maioria das vezes faz-se necessário garantir um espaço de tempo na rotina para todos os cuidados.

Além de todos esses fatores, também há o desgaste financeiro, uma vez que são atrelados ao movimento de transição capilar — por discursos midiáticos e da própria comunidade digital — alguns rituais de beleza para que o processo ocorra de maneira mais rápida e o cabelo assuma uma forma bonita, saudável e esteticamente dentro de um novo padrão dos “naturais perfeitos”. Como, por exemplo, a técnica de cronograma capilar, que conforme o *Beleza na Web*⁸(2022), é “uma sequência de tratamentos que oferecem a nutrição, hidratação e a reconstrução para fios 100% saudáveis”.

A partir dos rituais de beleza, do impacto financeiro e da busca pela obtenção de “cachos perfeitos”, é possível identificar que o poder tomou o lugar que anteriormente era de resistência dentro do movimento de transição capilar. Esses elementos evidenciam uma possível apropriação dos espaços que eram intrinsecamente ligados à resistência, revelando a atuação de mecanismos de poder que criam novas formas de subjetivação e manipulação dos cabelos.

⁷ *Big chop* ou grande corte, em português, refere-se à raspagem da cabeça ou ao ato de cortar o cabelo bem curto, para que já assuma sua textura natural — processo que causa incertezas e marca profundamente a vida dessas mulheres.

⁸ *Beleza na Web*, fundado pelo Grupo O Boticário, é um dos maiores *e-commerces* de produtos de beleza no Brasil.

Nesse sentido, a análise dos discursos atuais, que veremos agora, apresenta dinâmicas entre o poder e a resistência.

MULHERES NEGRAS VOLTAM A ALISAR CABELOS

A matéria intitulada “Mulheres negras voltam a alisar cabelos após críticas e relatam pressão sobre a própria imagem” publicada pela Folha de São Paulo em maio de 2023, aborda o fenômeno de mulheres negras que optaram por voltar a alisar seus cabelos, após períodos de utilização da textura natural. Essa decisão, conforme apresentado nos depoimentos, é motivada por experiências negativas, críticas e pressões sociais relacionadas à imagem e ao padrão estético predominante. O desconforto pessoal e os comentários alheios levaram essas mulheres a retomar o uso de técnicas de alisamento, buscando praticidade e aceitação.

No entanto, elas também ressaltam que sofrem pressões e comentários negativos sobre essa escolha que se torna uma frustração de ver constantemente seus cabelos e decisões sobre sua imagem sendo alvo de discussões. Vejamos conforme trecho da matéria que “A dificuldade de lidar com a pressão estética, porém, continua sendo um problema mesmo para mulheres que escolhem o cabelo liso” (Folha de São Paulo, 2023).

O estigma associado aos cabelos crespos e os comentários pejorativos vivenciados desde a infância levam essas mulheres a alisarem seus cabelos. No entanto, mesmo após passarem por um processo de aceitação e vivenciarem uma época de maior valorização de textura natural de seus cabelos, elas ainda enfrentam desafios, como entrevistas de emprego que questionam a maneira como desejam usar seus cabelos. Conforme podemos em artigo publicado no G1⁹ na sub-área de trabalho e carreira,

⁹ G1 (2023). Mulheres negras sofrem preconceito com cabelo natural e tranças no trabalho: "Já remarquei entrevista por não ter feito escova". Trabalho e Carreira. Disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2023/04/23/mulheres-negras-sofrem-preconceito-com-cabelo-natural-e-trancas-no-trabalho-ja-remarquei-entrevista-por-nao-ter-feito-escova.ghtml> Acesso em 27 maio de 2023.

mulheres negras ainda sofrem preconceito com cabelo natural e tranças principalmente no ambiente de trabalho. Conforme a mesma matéria, um levantamento global demonstra que os cabelos de mulheres negras têm 2,5 vezes mais chances de serem percebidos como “não profissionais”.

Essa entre outras dificuldades além da pressão estética imposta pelos padrões de “cachos perfeitos” presentes na publicidade, a manutenção dos fios, o cronograma de cuidados e os custos financeiros envolvidos acabam levando muitas mulheres a optarem novamente pelo cabelo liso em nome da praticidade e aceitação em ambientes ainda intolerantes. Essa escolha é também uma tentativa de escapar da pressão estética que, ironicamente, agora coloca o cabelo crespo como um caminho único para as mulheres negras.

Como ilustrado na matéria da Folha de São Paulo, a segunda entrevistada relata que optou por manter seus cabelos lisos pela facilidade, mas ainda enfrenta cobranças e questionamentos sobre sua decisão. Ela comenta que mesmo utilizando produtos de alisamento menos agressivos, a pressão para voltar a adotar o cabelo completamente natural persiste. O artigo é encerrado com a seguinte citação da entrevistada: “O que me incomoda é o meu cabelo sempre ser colocado em pauta.” (Folha de São Paulo, 2023).

Esses relatos evidenciam como a discussão em torno da imagem capilar das mulheres negras está constantemente em movimento estratégico, gerando desconforto e questionamentos sobre a liberdade de escolha e autonomia em relação ao próprio cabelo. O movimento de transição capilar, que em um momento foi um ato de resistência em relação aos padrões impostos pelo alisamento capilar como símbolo de beleza e poder, agora se torna uma forma de poder, que coloca em xeque as expectativas e pressões sociais sobre a textura do cabelo.

Em termos foucaultianos, podemos entender os discursos sobre o cabelo crespo como polivalentes em suas táticas: eles podem ser, simultaneamente, instrumentos e efeitos de poder ou de resistência. As resistências, assim como o poder, são móveis,

produtivas e estão presentes em todos os lugares, distribuindo-se estrategicamente. O que antes era apresentado como forma de resistência no movimento de transição capilar acabou por estabelecer novas relações de poder, e essas mesmas relações provocaram novas formas de resistência (Revel, 2005).

Nesse contexto, é fundamental compreender como o discurso sobre o cabelo crespo e as práticas de transição capilar estão inseridos em uma dinâmica complexa de poder e resistência. Enquanto algumas mulheres encontram na transição capilar uma forma de afirmar sua identidade e subverter os padrões estéticos impostos, outras ainda enfrentam pressões sociais e cobranças por não aderirem ao movimento, ou voltarem a alisar o cabelo.

Podemos identificar uma regularidade desse movimento em outro enunciado publicado pela coluna da Marie Claire no mesmo mês¹⁰, que retrata o movimento de mulheres negras voltando a alisar seus cabelos. Conforme a matéria, ativistas vêm questionando essa dinâmica dos "cachos perfeitos" para corrigir o curso dos discursos sobre o cabelo crespo em direção à liberdade capilar. A revista destaca que as mulheres foram socializadas ao longo de suas vidas a acreditar que cabelos naturais são feios ou que só são bonitos se não possuem frizz ou volume. Essa percepção evidencia claramente a relação entre poder, normas estéticas e a construção da identidade capilar.

Nessa valorização seletiva dos cachos, percebemos a presença de um sistema de poder que resultando em conflitos e frustrações para muitas mulheres. "Não é fácil lidar com cabelo sendo negra, seja ele liso, cacheado, de qualquer forma", relata uma entrevistada. Ainda existe um custo alto, além do dinheiro nessa jornada de aceitação capilar. É por isso que a resistência encontrada na transição capilar vai além de uma escolha natural, sobretudo,

¹⁰ Revista Marie Claire. "Por que as mulheres negras estão voltando a alisar os cabelos". Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/beleza/noticia/2023/05/por-que-as-mulheres-negras-estao-voltando-a-alisar-os-cabelos.ghtml>. Acesso em 24 maio de 2023.

quando essas mulheres estão subjetivadas a toda uma rede mercadológica que incentiva um consumo excessivo de produtos e técnicas em busca de um cabelo crespo produzido como ideal. O poder, fortemente, se apropria do lugar de resistência e o faz funcionar como uma nova forma de poder.

A luta pela liberdade de escolha e pelo reconhecimento da diversidade capilar está em constante evolução, desafiando as normas estabelecidas e buscando ampliar o espaço para a expressão individual e a valorização da beleza das mulheres negras. No entanto, como afirma Veyne (2011), “somos constantemente prisioneiros de um aquário do qual nem sequer percebemos as paredes” (Veyne, 2011, p. 49). Mesmo que acreditemos poder escapar desse aquário (poder) ou dominá-lo, na realidade já estamos inseridos nesse sistema de dispositivos nesse sistema de dispositivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões realizadas, podemos concluir que a discussão em torno da transição capilar é profundamente permeada por dinâmicas de poder e resistência. O movimento de transição capilar, que surgiu como um ato de resistência contra os padrões estéticos impostos pelo alisamento capilar, acabou por estabelecer novas relações de poder e provocar novas formas de resistência.

Os discursos sobre o cabelo crespo são polivalentes em suas táticas, podendo ser tanto instrumentos quanto efeitos de poder ou de resistência. Esses discursos são moldados e influenciados por normas estéticas, pressões sociais e expectativas, o que gera desconforto e questionamentos sobre a liberdade de escolha e autonomia em relação ao próprio cabelo, sobretudo para as mulheres negras.

Enquanto algumas mulheres encontram na transição capilar uma forma de afirmar sua identidade e subverter os padrões impostos, outras enfrentam pressões e cobranças por não aderirem

ao movimento ou por voltarem a alisar o cabelo. A diversidade de experiências revela a complexidade do tema e a importância de compreender a multiplicidade de narrativas e vivências das mulheres negras.

A abordagem arqueogeológica nos permitiu entender que o poder e a resistência estão presentes em todas as esferas e distribuem-se estrategicamente. Portanto, a luta pela liberdade de escolha e pelo reconhecimento da diversidade capilar continua em constante evolução. É essencial valorizar e ampliar o espaço para a expressão individual e para a valorização da beleza das mulheres negras, reconhecendo que essas tenham o direito de definir sua identidade capilar sem serem submetidas a estigmas, pressões ou expectativas externas.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, Amanda Batista. **História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCAR, 2015. 273p. (1ª reimpressão - 2020)
- FOCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Política & Sociedade, Santa Catarina, p. 133-154, abr. 2011a.
- NAVARRO, PEDRO. **Estudos discursivos foucaultianos: questões de método para análise de discursos**. Moara, v. 1, p. 08-33, 2020.
- REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.
- VEYNE, Paul. **Foucault: Seu pensamento, sua pessoa**. 2. ed. Trad. M. J. de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ANÁLISE PROSÓDICA DA FALA DE INDIVÍDUOS COM APRAXIA DE FALA NA INFÂNCIA: REVISÃO DE ESCOPO

Raíssa Halana Amancio Teles¹
Maxsuel Alves Avelino de Paiva²
Soraya Balbino Dutra³
Francisco Tiago Meireles da Silva⁴

INTRODUÇÃO

A Fala é definida como concepção motora da Linguagem, na qual há a atividade rápida e articulada de controle motor por meio de três processos neurológicos (planejamento, programação de

¹ Possui graduação em Fonoaudiologia pela Faculdade São Francisco da Paraíba e é pós-graduanda em Linguagem pela Faculdade IDE Fortaleza/CE. E-mail: raissa.hteles@gmail.com;

² Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2019). Mestre e Doutorando em Modelos de Decisão e Saúde (PPgMDS/UFPB). Especialista em Audiologia e Voz pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Foi Professor Substituto do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2022). Atualmente é Professor do curso de Fonoaudiologia na UNINASSAU - Campina Grande/PB. E-mail: maxsuelaap@gmail.com;

³ Possui Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Fonoaudiologia pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Fonoaudiologia UFPB/UFRN/UNCISAL. Atualmente é coordenadora e professora do curso de Fonoaudiologia da Faculdade São Francisco da Paraíba. E-mail: sorayabalbino@fsf.edu.br;

⁴ Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras (Português - inglês) pela Universidade Federal do Amapá e em Fonoaudiologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-graduando em Motricidade Orofacial pela Faculdade Inspirar, mestre e doutorando em Linguística pelo Programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING). E-mail: fgotiagomeireles@gmail.com.

movimentos e concretização de planos motores), objetivando as contrações musculares e deslocamentos de estruturas que culminam na articulação da Fala (Andrade, 2020; Giannecchini *et al.*, 2016).

Quando se observa o prejuízo da execução do planejamento e programação motora da fala, na inexistência de comprometimentos neuromusculares, tem-se o transtorno de fala de origem neurológica denominado de Apraxia de Fala na Infância (AFI). De forma geral, existem dois tipos de apraxia de fala, adquirida e de desenvolvimento, e pode manifestar-se de forma isolada, secundária ou associada a outras patologias (Alves *et al.*, 2017).

A Apraxia de Fala Infantil tem implicações em todos os níveis linguísticos dos indivíduos afetados e segundo a *The American Speech-Language-Hearing Association (ASHA)* há a evidência de três sinais clínicos que servem como marcadores para esse transtorno dos sons da fala: erros inconsistentes de vogais e consoantes, coarticulação inadequada na transição entre os fonemas e perturbação da prosódia, sobretudo do acento lexical e frasal (Oliveira *et al.*, 2021).

Os padrões incomuns na prosódia influenciam significativamente para a comunicação e podem também atingir o processo de aquisição de linguagem (Lima; Constantini, 2017). Dessa forma, é necessário compreender cada aspecto da Prosódia, tendo em conta que a mesma é parte do sistema fonológico da língua e da fala, inserindo forma e sentido e, possuindo relevância para a inteligibilidade de fala, sobretudo para as crianças em processo típico e divergente da aprendizagem da linguagem (Nespor; Vogel, 1986; Polli, 2022).

Partindo do pressuposto que os padrões alterados da prosódia na AFI influenciam significativamente para a comunicação, podendo atingir o processo de aquisição de linguagem (Lima; Constantini, 2017). Dessa forma, o objetivo deste estudo é analisar as habilidades prosódicas que estão alteradas na fala de indivíduos com Apraxia de Fala na Infância por meio de uma revisão de escopo na literatura existente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Apraxia de Fala na Infância (AFI)

No processo de desenvolvimento infantil, quando se identifica déficit na realização do planejamento e programação motora da fala na falta de comprometimentos neuromusculares, têm-se a Apraxia de Fala na Infância (AFI). Esse transtorno da articulação oral de origem neurológica é marcado pela incapacidade de programar voluntariamente os gestos articulatórios necessários para a produção dos sons da fala. Embora o movimento de fala possa ocorrer automaticamente, a dificuldade surge quando se tenta realizar esse processo de forma voluntária (Oliveira *et al.*, 2021; Almeida-Verdu, 2015).

A apraxia de fala pode manifestar-se de forma isolada, secundária ou associada a outras patologias e pode surgir como resultado de transtornos neurológicos identificados, estar vinculada a transtornos neurocomportamentais de origem conhecida ou desconhecida, ou ainda manifestar-se como um distúrbio de fala neurogênico/idiopático, conforme indicado pela *American Speech Language-Hearing Association* (ASHA) (Coêlho *et al.*, 2021).

Pessoas com apraxia de fala podem manifestar inteligibilidade de fala e inconsistências na emissão dos sons da fala, incluindo imprecisões articulatórias, substituições sonoras, entre outras características. Além disso, é comum observar, lentidão na produção, um repertório limitado de fonemas, desafios na imitação e na expressão espontânea, dificuldades na combinação e sequenciamento de fonemas, trocas de fonemas e sílabas, bem prosódia inadequada, como por exemplo dificuldades no ritmo da fala e entonação adequada, entre outras manifestações (Gonçalves; Santos; Ghirello-Pires, 2017; Alves *et al.*, 2017).

Prosódia na Apraxia de fala na Infância

A prosódia é uma das características essenciais para o desenvolvimento adequado da linguagem e vem do grego como forma de oposição ao conteúdo segmental às variações melódicas em formas de narrativa por imitação. Essas variações foram equiparadas a narrativas imitativas, semelhantes ao canto ou em “sintonia com o canto”. Na poesia, a prosódia foi associada às características quantitativas e melódicas da versificação, adquirindo um caráter normativo ligado às regras de boa pronúncia ou ortoépia. Na Linguística, a prosódia está associada a fatores linguísticos, ligados, por exemplo, a acentuação, no processo de ênfase, ritmo e entoação, a fatores paralinguísticos, como marcadores discursivos e atitudes proposicionais e sociais, e a fatores extralinguísticos, como as emoções (Barbosa, 2012).

As deficiências prosódicas são frequentes em indivíduos com distúrbios neurológicos e motores, como nas afasias e apraxias de fala. Essas dificuldades manifestam-se na produção inadequada de ênfase lexical, proeminência frasal, frequência e pausa. Além disso, distúrbios prosódicos são observados em contextos diversos, incluindo fala, fluência, perda auditiva, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual e alfabetização, impactando não apenas a expressão e compreensão, mas também funções gramaticais, pragmáticas e emocionais (Moura, 2016).

Consta que a criança tem a habilidade para entender aspectos prosódicos desde o nascimento e os padrões incomuns influenciam significativamente para a comunicação e podem também atingir o processo de aquisição de linguagem. Na AFI a dificuldade na produção do ato motor da fala ocorre em primeira instância nos aspectos segmentais, como a articulação, e, secundariamente, no nível prosódico, formada por uma fala mais lentificada e com falta de padrões de entonação, ritmo e melodia (Lima; Constantini, 2017).

A prosódia desempenha um papel significativo como um marcador diagnóstico para crianças com Apraxia de Fala na Infância, podendo oferecer insights importantes sobre as habilidades

comunicativas e linguísticas de indivíduos com este transtorno. Dessa forma, a avaliação desse segmento suprasegmental é fundamental para um diagnóstico preciso e para implementação de estratégias terapêuticas eficazes com esse público.

METODOLOGIA

Esta revisão de escopo foi conduzida de acordo com a metodologia do Instituto Joanna Briggs (JBI), adotando a estratégia População, Conceito e Contexto (PCC). Nesse sentido, foram delimitados os seguintes elementos: P (população) - crianças com Apraxia de Fala na Infância; C (Conceito) - Prosódia em crianças com AFI; C (Contexto) - Avaliação e diagnóstico da prosódia na Apraxia de fala na infância (AFI). Com base nesses parâmetros, elaborou-se a seguinte pergunta de pesquisa: “Quais as características prosódicas presentes em indivíduos com apraxia de fala na infância?”.

As bases de dados utilizadas como fontes primárias de informação neste estudo foram: Portal Regional da BVS, *Cochrane*, *Web of Science* e *Scopus*. Além disso, foi realizada busca na literatura cinzenta por meio do Google Acadêmico. Na etapa inicial da revisão, foi elaborada a estratégia de busca por meio da utilização de descritores presentes no Medical Subject Heading (MeSH), Descritores em Ciências da Saúde (Decs) e utilização de termos livres para identificação de estudos primários sobre o tema. As estratégias de busca utilizadas nessa pesquisa foram “Apraxias” OR “Childhood apraxia of speech” OR “Dyspraxia” AND “prosody” OR “Dysprosody” adaptadas a cada base de dado, como apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Estratégias de buscas por bases de dados.

BASE DE DADOS	BUSCA
BVS	("Apraxias" OR "Childhood apraxia of speech" OR

	"Dyspraxia") AND ("prosody" OR "Dysprosody")
COCHANE	("Apraxias" OR "Childhood apraxia of speech" OR "Dyspraxia") AND ("prosody" OR "Dysprosody")
SCOPUS	TITLE-ABS-KEY ("Apraxias" OR "Childhood apraxia of speech" OR "Dyspraxia" AND "prosody" OR "Dysprosody")
WEB OF SCIENCE	TS=(("Childhood apraxia of speech" OR ("Apraxias" OR "Dyspraxia"))) AND (prosody OR (Dysprosody)))

Fonte: autoria própria (2023).

Foram incluídos os estudos que associaram a prosódia na AFI, bem como aqueles que avaliavam sujeitos com suspeita ou diagnosticados com o Transtorno de fala. Foram excluídos artigos de revisão de literatura, artigos de opinião, discussão de fóruns e trabalhos apresentados em conferências e que não estavam disponíveis na íntegra. Não houve restrição de tempo e idioma na busca.

O processo de seleção dos estudos aconteceu de forma independente, pareada e mascarada por meio de consultas independentes entre dois revisores (R1 e R2) e adaptadas para cada base de dados consultada. Os revisores resolveram as discordâncias de busca e de identificação das referências por meio de consenso.

Após o processo de coleta nas bases eletrônicas de dados e exportação para o software *EndNote Web*, foi realizada a remoção dos artigos duplicados, a partir da comparação de autores, títulos, periódicos e ano de publicação. Em seguida foi feita de forma sequencial para elegibilidade dos artigos: leitura do título e resumo e leitura na íntegra. O processo de extração de dados foi realizado de forma independente a partir da alimentação de um formulário eletrônico para facilitar a sumarização e comparação entre os estudos.

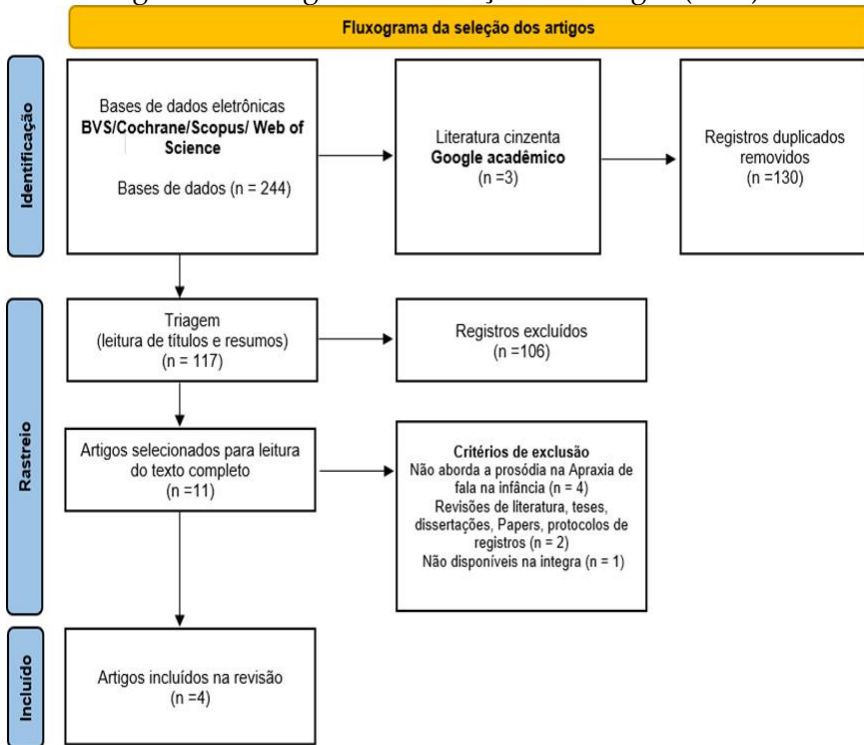
A análise das informações relacionadas ao perfil prosódico na Apraxia de Fala na Infância foi conduzida de maneira descritiva, buscando uma compreensão abrangente das características prosódicas presentes nesse distúrbio específico.

RESULTADOS

Como resultado da busca inicial, foram encontrados 117 artigos, a partir dos quais 11 estudos atendiam aos critérios de inclusão e foram considerados como potencialmente relevantes para análise posterior detalhada. Entre os selecionados, 7 foram excluídos por não contemplarem em sua totalidade o tema, se referindo apenas a AFI e outros métodos de avaliação ou somente a avaliação segmentar da fala como relevante nos protocolos. Após a leitura dos textos integrais, ao total, foram selecionados 4 (quatro) estudos para compor a amostra desta revisão. O processo de busca e seleção dos estudos desta revisão está presente no fluxograma abaixo (Figura 1).

Os quatro artigos incluídos nesta revisão abrangem um período de publicação e/ou disponibilidade entre 2014 e 2020, todos eles pertencentes à categoria de artigos científicos. A abrangência dos estudos sobre a temática reflete uma variedade de abordagens metodológicas, incluindo estudos experimentais, retrospectivos quantitativos, qualitativos e aqueles que adotam uma abordagem quali-quantitativa. O objeto de investigação comum a todos esses estudos está centrado na importância da avaliação prosódica em crianças com AFI.

Figura 1: Fluxograma de seleção dos artigos (2023).



Fonte: autoria própria (2023)

O Quadro 2 fornece detalhes sobre cada um dos estudos, incluindo informações sobre suas características individuais e descrição da análise prosódica realizada em cada estudo. Essa abordagem heterogênea nos estudos selecionados amplia a perspectiva sobre a importância da avaliação prosódica na Apraxia de Fala na Infância, destacando as nuances e a complexidade desse componente da comunicação em contexto clínico.

Quadro 2 - Características dos estudos incluídos na revisão sistemática

AUTORES E ANO DE PUBLICAÇÃO	OBJETIVO DO ESTUDO	METODOLOGIA	PÚBLICO	ANÁLISE PROSÓDICA
(Chenausky <i>et al.</i> , 2020)	Estabelecer um marcador para AFI, através de sinais observáveis da AFI.	Estudo de natureza retrospectiva para análise fatorial exploratória.	57 crianças com Apraxia de fala na infância com diferentes idades, gravidade e comorbidade.	O estudo analisou o emprego de uma medida relacionada à pausa como biomarcador potencial para AFI
(McCabe <i>et al.</i> , 2014)	Avaliar o protocolo de tratamento (ReST) visando melhorar a prosódia e a precisão segmentar em crianças com AFI	Estudo de designe experimental.	4 crianças com histórico e diagnóstico de AFI;	O estudo analisou o tratamento de alterações prosódicas em crianças com AFI utilizando a intervenção ReST em conjunto com estímulos ortograficamente enviesados.

<p>(Thomas <i>et al.</i>, 2014)</p>	<p>Aanlisar a eficácia de um tratamento de transições rápidas de sílabas (ReST) para apraxia de fala na infância.</p>	<p>Estudo com desenho experimental com linhas de Base Múltiplas entre Participantes</p>	<p>04 crianças australianas falantes de inglês monolíngue com diagnóstico de AFI.</p>	<p>Foi examinada a capacidade das crianças de adquirir novas habilidades, generalizar essas habilidades para itens não tratados e manter as habilidades após o tratamento.</p>
<p>(Ballard <i>et al.</i>, 2010)</p>	<p>Investigou a eficácia de um tratamento visando a melhora da disprosódia.</p>	<p>Estudo com caráter experimental na fase 2</p>	<p>03 crianças com Diagnóstico de AFI</p>	<p>O estudo analisou o controle da duração relativa das sílabas em pseudopalavras de 3 sílabas representando padrões de estresse forte-fraco e fraco-forte.</p>

Fonte: autoria própria (2023)

O estudo 1 aborda a necessidade de investigar a presença de marcadores para AFI, analisando fatores latentes e observáveis do transtorno em um amplo grupo de crianças que atendem aos critérios da ASHA de 2007. Utilizando a análise fatorial exploratória, o estudo destaca a importância de agrupar sinais observáveis em categorias comuns. Isso sugere que esses sinais podem ter origens comuns ou compartilhar déficits subjacentes. Os resultados, provenientes de 57 crianças com AFI de diferentes idades, gravidades e comorbidades, foram interpretados como relacionados à prosódia, coarticulação e inconsistência. As variáveis "segmentação silábica", "taxa lenta" e "erros de acentuação" destacaram-se como as mais relevantes na categoria prosódica.

Dois estudos (McCabe *et al.*, 2014; Thomas *et al.*, 2014) analisaram a prosódia por meio do tratamento ReST (*Rapid Syllable Transition Training*), no qual é fundamentado em práticas de alta intensidade. Esse método envolve a apresentação aleatória de pseudopalavras com uma organização fonética variável e acento lexical. Em um dos estudos (Thomas *et al.*, 2014), evidenciou-se que o tratamento é mais efetivo com uma frequência maior de terapia (quatro vezes por semana) e demonstrou que as crianças melhoraram a produção dos itens alvo, realizando generalização dos efeitos do tratamento para pseudopalavras semelhantes não tratadas e para palavras reais não tratadas. No estudo de McCabe e colaboradores (2014) o tratamento gerou a melhora na produção de acento lexical das crianças em relação ao pré e pós-tratamento com efeito e manutenção variada entre os participantes.

O Estudo de Ballard e colaboradores (2010) propôs uma intervenção para a disprosódia em três crianças com Apraxia de Fala na Infância, utilizando os princípios da abordagem de aprendizagem motora. O objetivo central era aprimorar o controle das durações relativas de pseudopalavras trissílabas, adotando padrões de estresse lexical forte-fraco ou fraco-forte. Os resultados revelaram melhorias na capacidade de controlar a duração relativa das sílabas nas pseudopalavras, através de variações na duração da

sílaba, bem como nos contrastes de loudness e pitch. Entretanto, observou-se que os participantes talvez necessitem focar em uma variável específica para alcançar mudanças nas três. Essa descoberta sugere a possibilidade de simplificar a terapia prosódica para abordagens mais assertivas em casos de Apraxia de Fala na Infância.

Uma limitação identificada nessa revisão de escopo se dá no baixo número de estudos que abordam sobre a prosódia, seja em nível descritivo, avaliativo ou interventiva, na Apraxia de fala na infância. Esse achado destaca a necessidade de mais pesquisas, especialmente com amostras mais amplas, para avaliar a eficácia dos tratamentos apresentados nos estudos.

DISCUSSÃO

Esta revisão evidenciou uma concentração de estudos voltados aos fatores articulatórios, com uma notável ausência de atenção ao tratamento do déficit prosódico associado a esse transtorno de fala, gerando, assim, uma lacuna significativa nessa área (Hawthorne; Fischer, 2020). Na medida que os poucos estudos existentes se limitam a descrição do uso do acento frasal e do acento lexical, é fundamental realizar uma avaliação ampla da linguagem para um diagnóstico preciso e abrangente, não se restringindo apenas aos aspectos motores e articulatórios.

O desafio enfrentado na Apraxia de Fala na Infância (AFI) reside na ausência de critérios diagnósticos universalmente aceitos, visto a presença de sinais variáveis entre crianças e até mesmo em uma mesma criança em diferentes momentos (Chenausky *et al.*, 2020).

Os achados de Souza e colaboradores (2009), corroboram com os dados desta revisão na medida que reforçam a diversidade dos perfis prosódicos relacionados à apraxia na infância. Além disso, as conclusões indicam que o déficit acentual nesta forma de apraxia está mais vinculado aos níveis de representação fonológica do que ao sequenciamento pré-articulatório característico dos déficits motores na fala.

Os achados encontrados nesta revisão também sustentam a heterogeneidade dos perfis prosódicos associados com a apraxia na infância. Além disso, concluem que o déficit de acento nessa forma de apraxia encontra-se mais em níveis de representação fonológica do que dentro do sequenciamento pré-articulatório característico de déficit motor de fala (Souza *et al.*, 2009). Isso se deve, em primeiro lugar, ao fato de que o fator responsável pela maior variância nas variáveis estava associado à prosódia. Em segundo lugar, a variável com maior carga nesse fator prosódico foi identificada como a segmentação silábica, indicando pausas inadequadas dentro das palavras.

De acordo com Payão e colaboradores (2012), estudos têm se dedicado a estabelecer critérios diagnósticos e identificar características comuns em crianças com apraxia de fala. Em relação a prosódia, apontam que a presença de prosódia inadequada, se apresenta especialmente na realização do acento lexical ou frasal, além da observação de transição coarticulatórias entre sons e sílabas ocorrendo de maneira lenta e com interrupções.

Em relação aos estudos analisados, evidenciou-se que a medição aprimorada da prosódia, decorrente da AFI, tem sido sub-representada nas abordagens terapêuticas existentes. É crucial destacar que a prosódia, como elemento integral da comunicação, desempenha um papel fundamental na inteligibilidade da fala e na capacidade de detectar emoções. Quando a prosódia é avaliada ou tratada, não há determinação clara sobre as ferramentas ou técnicas ideais para a prática clínica (Hawthorne; Fisher, 2020).

Contudo, o tratamento ReST (*Rapid Syllable Transition Training*), demonstrou eficácia no tratamento da prosódia, associada a AFI, na medida que a intervenção aborda de forma abrangente não apenas os aspectos articulatórios, mas também os desafios prosódicos característicos da AFI, contribuindo para uma terapia mais holística e eficaz no tratamento desse distúrbio da fala (Murray *et al.*, 2012).

Esses resultados dos tratamentos da prosódia por meio do ReST corroboram uma descoberta previamente documentada por

Shriberg e colaboradores (2017) que buscaram justificar e desenvolver um marcador de pausa, representada por pausa entre palavras em uma amostra de fala contínua, para discriminar apraxia da fala infantil precoce ou persistente do atraso na fala.

Dessa forma, o estabelecimento da prosódia como um marcador diagnóstico representa uma contribuição significativa para a compreensão das complexidades relacionadas à Apraxia de Fala Infantil (AFI). Embora sua relevância clínica seja incontestável, é evidente que a consideração prática e a priorização da prosódia enfrentam desafios. Isso ressalta a contínua necessidade de desenvolvimento de instrumentos de avaliação e diagnóstico especializados e sensíveis para a abordagem eficaz desse aspecto suprasegmental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prosódia muitas vezes é negligenciada em processos de avaliação, diagnóstico e intervenção, mesmo diante de evidências de alterações prosódicas na Apraxia de Fala na Infância. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de conduzir estudos com abordagens mistas, integrando análises de habilidades motoras e/ou articulatórias com aspectos suprasegmentais. Essa abordagem é essencial para a formulação de objetivos terapêuticos mais eficazes e proporciona informações mais específicas sobre o desenvolvimento da fala em casos de AFI.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA-VERDU, Ana Cláudia Moreira; *et al.* Apraxia e produção da fala: efeitos do fortalecimento de relações verbais. **Revista CEFAC**, v.17, n.3, p.974-983, 2015.
- ALVES, G. Â. S.; *et al.* Apraxia da fala no idoso: uma revisão integrativa. **Revista Prolíngua**, v.12, n.1, p.51-59, 2017.

- ANDRADE, C. R. F. **Processamento motor da fala**. In: FELICIO, C. M. Motricidade orofacial; teoria, avaliação e estratégias terapêuticas, editora da universidade de São Paulo, p. 256, 2022.
- BALLARD, Kirrie J. et al. A Treatment for Dysprosody in Childhood Apraxia of Speech. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, 2010.
- BARBOSA, Plínio. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 11-27, 2012.
- CHENAUSKY, Karen V. et al. Factor Analysis Of Sings Of Childhood Apraxia Of Speech. **Journal of Communication Disorders**, v. 87, p. 106033, 2020.
- COÊLHO, Julyane Feitoza; MEIRELES DA SILVA, Francisco Tiago; ESTIVALET, Gustavo Lopez; ALVES, Giorvan Ânderson dos Santos. **Contribuições da eletroencefalografia para os estudos em apraxia de fala secundária à Síndrome de Down**. In: Nuances da Linguagem em uso: a Síndrome de Down em foco. ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius (org.). – Campina Grande: EDUEPB, 2021.
- GIANNECCHINI, T.; YUCUBIAN-FERNANDES, A.; MAXIMINO, L. P. Praxia não verbal na fonoaudiologia: revisão de literatura. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 5, p. 1200-08, 2016.
- GONÇALVES, Laíse; SANTOS, Micheline; GHIRELLO-PIRES, Carla Salati. A apraxia de fala na síndrome de Down: um estudo de caso. **V Congresso Baiano de Educação Inclusiva**, Feira de Santana-BA, 2017.
- HAWTHORNE, K.; FISCHER, S. Speech-language pathologists and prosody: Clinical practices and barriers. **Journal of Communication Disorders**, v. 87, p. 106024, set. 2020.
- LIMA, Aveliny Mantovan; CONSTANTINI, Ana Carolina. **Prosódia e fonoaudiologia: do fonostilo ao transtorno da linguagem**. In: Prosódia da fala: pesquisa e ensino. São Paulo: Blucher, 2017.
- MCCABE, Patrícia e cols. Orthographically sensitive treatment for dysprosody in children with Childhood Apraxia of Speech using

ReST intervention. **Neurorreabilitação do Desenvolvimento**, v. 17, n. 2, p. 137-145, 2014.

MOURA, Chirlene Santos da Cunha. **A prosódia na organização discursiva de conversações de sujeitos afásicos**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MURRAY, E.; IUZZINI-SEIGEL, J. Efficacious Treatment of Children With Childhood Apraxia of Speech According to the International Classification of Functioning, Disability and Health. **Perspectives of the ASHA Special Interest Groups**, v. 2, n. 2, p. 61-76, 2017.

NESPOR, M.; VOGEL, I. Prosodic Phonology. Dordrecht: Foris, 1986.

OLIVEIRA, A. M. DE et al. Métodos de avaliação da apraxia de fala na infância: revisão sistemática. **Audiology - Communication Research**, v. 26, 2021.

PAYÃO, L. M. DA C. et al. Características clínicas da apraxia de fala na infância: revisão de literatura. **Letras de Hoje**, v. 47, n. 1, p. 24-29, 2012.

POLLI, L. **Desempenho prosódico verbal e gestual em crianças com e sem o diagnóstico de Transtorno Fonológico**. Dissertação - Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022.

SHRIBERG, L. D. et al. A Diagnostic Marker to Discriminate Childhood Apraxia of Speech From Speech Delay: I. Development and Description of the Pause Marker. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 60, n. 4, 14 abr. 2017.

SOUZA, T. N. U.; PAYÃO, M. DA C.; COSTA, R. C. C. Apraxia da fala na infância em foco: perspectivas teóricas e tendências atuais. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 1, p. 75-80, 2009.

THOMAS, Donna C.; MCCABE, Patrícia; BALLARD, Kirrie J. Rapid Syllable Transitions (ReST) treatment for Childhood Apraxia of Speech The effect of lower dose-Frequency. **Journal of Communication Disorders**, v. 51, p. 29-42, 2014.

ORGANIZADORES



FRANCISCO EBSON GOMES-SOUSA

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) em associação com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduado em Tecnologia em Redes de Computadores pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), graduado em Licenciatura em Letras Libras pela UFERSA. Especialista em Libras (Língua Brasileira de Sinais). Professor do Magistério Superior no ensino de Libras na UFERSA, no ensino presencial e na educação à distância. Tem experiência na área de informática, educação à distância, Libras, formação de professores e ensino. Já atuou como coordenador da CAADIS (Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social) da UFERSA. Pesquisador em atividades de educação inclusiva, principalmente para surdos. Já participou de projetos de inclusão digital e social de pessoas da comunidade, como também pesquisa na área de linguística, aquisição de linguagem, multiletramentos, tecnologias digitais, gêneros e línguas de sinais.



JOSÉ ERIC DA PAIXÃO MARINHO

Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Educação Inclusiva. Graduado em Letras Inglês, também, pela UFPB. É graduado em Letras - Português. Professor da Rede Municipal de Ensino de

João Pessoa - PB, onde leciona o componente curricular de Língua Inglesa para os anos iniciais do fundamental. Membro dos grupos de pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL/CNPQ) e Contextos Profissionais Investigativos: Linguística Sistêmico-Funcional (CPI/UFPB). Possui experiência como pesquisador, com ênfase nos seguintes temas: (I) Linguística Aplicada - Formação de Professores e Educação Inclusiva; (II) Historiografia da Linguística - Estudos gramaticais de língua portuguesa; e (III) Linguística Sistêmico-Funcional - Discurso profissional.

"Nesta coletânea, pretende-se divulgar pesquisas desenvolvidas ou em andamento que abordem aspectos teóricos-metodológicos e práticos acerca das múltiplas formas que as linguagens assumem na nossa sociedade. À vista disso, os textos discutem sobre as diversas formas de linguagens que permeiam nossa vida em comunidade."