

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS E FATOS DE LINGUAGEM

ANGELA MARIA GOMES
ORGANIZADORA

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS E FATOS DE LINGUAGEM

ANGELA MARIA GOMES
ORGANIZADORA

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F339	Fenômenos linguísticos e fatos de linguagem [recurso eletrônico] / Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-760-4 DOI 10.22533/at.ed.604192511 1. Educação. 2. Língua portuguesa. 3. Linguística. I. Gomes, Angela Maria. CDD 410
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Sendo a Linguística conceituada como a ciência que estuda os fatos da linguagem, entendê-la, assim como seus fenômenos, é crucial, visto que a língua, como ferramenta de comunicação, compreensão e atuação no mundo, abrange dimensões que interessam a todas as atividades humanas, ainda mais no que abrange a área da educação.

Fenômenos Linguísticos e Fatos da Linguagem apresenta reflexões perpassando a heterogeneidade social, no que abrange a variação linguística, que nem sempre é devidamente reconhecida e pode levar ao preconceito e à discriminação. Dentro dessas diversidades linguísticas, as quais representam as variações de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada, aqui são analisadas desde, em pesquisas filológicas, a historiografia da linguística no Brasil, passando pela análise da língua em um único núcleo familiar até setores mais específicos como o ambiente jurídico, onde o operador do Direito tem os argumentos por ele utilizados como principal instrumento de trabalho. Falando em argumento, um recorte de uma pesquisa de mestrado apresenta como objeto de ensino da Língua Inglesa o gênero textual: “comentário argumentativo do Facebook”.

A educação está ligada a mudanças, a reorganizações, a reaprendizagens, a novos olhares. No que se refere especificamente à linguagem não é diferente. Assim, há a necessidade de se ter um novo olhar multidisciplinar também à educação inclusiva. Aqui são apresentados olhares em diferentes perspectivas: aliados a neurociências; à luz da produção linguística em Libras; numa perspectiva racial e social, associando aulas de Língua Portuguesa ao combate ao racismo estrutural imerso na sociedade, que por meio da linguagem, também gera nulidade de seus produtores e de sua construção de identidade; através de concepções de língua(gem) desenvolvidas historicamente que influenciaram a educação de surdos.

Finalmente, não há como discorrer sobre fenômenos linguísticos sem passar pela escrita. Baseando-se nas concepções de escrita que a definem como dom, como consequência e como trabalho, sendo a última proposta tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) de Língua Portuguesa, aqui encontramos uma análise de qual o tipo de proposta de escrita predominante em comandos de coleções de livros didáticos para o Ensino Fundamental.

Para os estudiosos da ciência, este livro traz pesquisas que, além de contribuir significativamente para a construção do conhecimento, nos levam a refletir sobre fenômenos e fatos tão inerentes a aquilo que faz parte do cotidiano de qualquer um: a linguagem.

Angela M. Gomes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK” COMO GÊNERO TEXTUAL	
Daniele Conde Peres Resende Eliana Merlin Deganutti de Barros Rodrigo de Souza Poletto	
DOI 10.22533/at.ed.6041925111	
CAPÍTULO 2	11
A POLÍTICA DO ARMAMENTO DA SOCIEDADE CIVIL À LUZ DA ANÁLISE FILOLÓGICA NOS TEXTOS BÍBLICOS	
Renato Faria da Gama Alessandra Rocha Melo Alonso Castro Colares Junior Sandro Reis Rocha Barros Rosalee Santos Crespo Istoe	
DOI 10.22533/at.ed.6041925112	
CAPÍTULO 3	17
ANALISE DE COMANDO DE ESCRITA PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS	
Cássio Joaquim Gomes Elaine Aparecida dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6041925113	
CAPÍTULO 4	34
AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS INCLUSIVAS E BILÍNGUES	
Luiz Antonio Zancanaro Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.6041925114	
CAPÍTULO 5	46
AS DIFERENÇAS E A DIVERSIDADE DA LÍNGUA E SEUS REFLEXOS SOBRE O PRECONCEITO E A INTOLERÂNCIA	
Juliete Maganha Silva Eliana Crispim França Luquetti Shirlena Campos de Souza Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.6041925115	
CAPÍTULO 6	58
AS FONTES DO DE GESTIS MENDI DE SAA E O TRABALHO FILOLÓGICO DE ARMANDO CARDOSO	
Leonardo Kaltner	
DOI 10.22533/at.ed.6041925116	
CAPÍTULO 7	71
CONCEPÇÃO DE LINGUA(GEM) NO DECORRER HISTÓRICO E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	
Rogers Rocha Lourival José Martins Filho	
DOI 10.22533/at.ed.6041925117	

CAPÍTULO 8	81
DO BUROCRATÊS À POPULARIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO: A SOCIOLOGIA DE PODER EXPLICANDO A LINGUAGEM CIDADÃ	
Humberto Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.6041925118	
CAPÍTULO 9	96
EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DE UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR	
Cássia da França Gomes Baptista	
Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza	
Fernanda Castro Manhães	
Sebastião Duarte Dias	
Lucas Capita Quarto	
Fabio Luiz Fully Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.6041925119	
CAPÍTULO 10	105
ESTRATÉGIAS DE ESCRITA POR ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO L3	
Rogers Rocha	
Lourival José Martins Filho	
DOI 10.22533/at.ed.60419251110	
CAPÍTULO 11	119
HETEROGENEIDADE DA ESCRITA NA 5ª SÉRIE: MECANISMOS DE JUNÇÃO E TRADIÇÃO DISCURSIVA EM FOCO	
Elaine Cristina Ferreira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.60419251111	
CAPÍTULO 12	131
LINGUAGEM JURÍDICA	
Adelcio Machado dos Santos	
Evelyn Scapin	
DOI 10.22533/at.ed.60419251112	
CAPÍTULO 13	147
METODOLOGIAS ATIVAS E <i>ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES</i> : UMA EXPERIÊNCIA SOBRE AUTONOMIA E APRENDIZAGEM	
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima	
Laís Teixeira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.60419251113	
CAPÍTULO 14	160
MONUMENTO SANTA CRUZ: UMA NARRATIVA DO SILÊNCIO	
Rafael Garcia Madalen Eiras	
DOI 10.22533/at.ed.60419251114	

CAPÍTULO 15	171
PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A INTERAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSOS A DISTÂNCIA	
Débora Cristina Longo Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.60419251115	
CAPÍTULO 16	183
QUANDO OS FENÔMENOS FONOLÓGICOS SE ENCONTRAM - O FALAR FORTALEZENSE	
Giorgya Lima Justy de Freitas Patrícia Carla Oliveira Marinho Santana	
DOI 10.22533/at.ed.60419251116	
CAPÍTULO 17	189
UM OLHAR ÉTNICO-RACIAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E DISCURSIVA	
Katuscia Lucas Severino	
DOI 10.22533/at.ed.60419251117	
CAPÍTULO 18	203
A ESTABILIDADE DO USO DAS PREPOSIÇÕES A E EM LIGADAS A CIRCUNSTÂNCIAS LOCATIVAS NO PORTUGUÊS MODERNO E SEU COMPORTAMENTO NO BRASIL	
José Carlos Alves de Azeredo Júnior Thiago Soares de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.60419251118	
SOBRE A ORGANIZADORA	217
ÍNDICE REMISSIVO	218

METODOLOGIAS ATIVAS E *ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES*: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE AUTONOMIA E APRENDIZAGEM

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima

Mestrado em Cognição e Linguagem – UENF/IFF
Campos dos Goytacazes - RJ

Laís Teixeira Lima

Doutorado em Cognição e Linguagem – UENF
Campos dos Goytacazes - RJ

RESUMO: Com este artigo, apresenta-se uma reflexão teórica acerca das metodologias ativas e o ensino de línguas estrangeiras através de autores como Barbosa e Moura (2013) e Bacich e Moran (2018) com objetivo de promover autonomia e reflexão crítica a sujeitos inseridos num contexto sócio-político fluido, a educação tradicional não compreende mais a realidade escolar na qual estes indivíduos estão inseridos. Assim as metodologias ativas surgem como ferramentas para a consolidação de um ensino-aprendizagem híbrido transformando os papéis de professor/ aluno, conseqüentemente alterando a forma de consolidar a Língua Inglesa como L2. Utilizando-se de uma sequência didática no Ensino Médio demonstra-se o impacto da utilização das metodologias ativas no aprendizado do ESP.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; Ensino híbrido; English for Specific Purposes; Sequência Didática.

ACTIVE METHODOLOGIES AND
ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: AN
EXPERIENCE ABOUT AUTHONOMY AND
LEARNING

ASBTRACT: This article presents a theoretical reflection about the Active Methodologies and the foreign languages teaching through authors such as Barbosa and Moura (2013) and Bacich and Moran (2018) aiming at promoting autonomy and critical reflection to subjects inserted in a fluid socio-political context, traditional education no longer understands the school reality in which these individuals are inserted. Thus the active methodologies appear as tools for the consolidation of a hybrid teaching-learning transforming the teacher's / student's roles, consequently altering the way to consolidate the English Language as L2. A didactic sequence in High School was used to demonstrate the impact of the use of active methodologies in learning ESP.

KEYWORDS: Active Methodologies; Hybrid Teaching; English for Specific Purposes; Didatic Sequence.

1 | INTRODUÇÃO

Da necessidade constante de compreender o mundo, a escola e as práticas pedagógicas situam-se num momento de adaptação em meio a inúmeras transformações.

Porquanto, quando questionam-se os argumentos para explicar a contemporaneidade, questionam-se também as concepções pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos não se limitam mais a um mesmo lugar, são agora globais, vivem conectados e imersos em informações que se transformam continuamente dentro de uma sociedade mundializada e híbrida.

A complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive. (BERBEL, 2011, p. 28)

Tal processo altera, então, os papéis entre professor-aluno através de novas perspectivas educacionais compreendendo-o (aluno) como ser autônomo capaz de construir seu próprio conhecimento atrelando-o à sua realidade e experiências. Desta forma, a pura e simples transmissão de conhecimentos nas mais diversas áreas já não é suficiente para garantia de efetiva participação na vida em sociedade.

Santos e Soares (2011) evidenciam que a evolução tecnológica e as constantes mudanças sociais fazem com que a organização escolar atual não atenda à necessidade real dos alunos, provocando falta de interesse pela escola, pelos conteúdos e pela forma como os professores conduzem suas aulas.

Surge, portanto, a necessidade de reinventar a educação, tendo em vista que o modelo tradicional de escola “tem agora, também, de dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar, com a que vivemos neste início de século XXI.” (ARAÚJO, 2011, p. 39)

Essa perspectiva educacional cria um campo fértil ao desenvolvimento de metodologias ativas que acabam por desempenhar papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem quando além de desencadearem um ensino motivador da Língua Inglesa (LI) também promovem a autonomia dos educandos, que por sua vez envolvem-se na teorização e trazem novos elementos ao processo de ensino-aprendizagem.

2 | METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO HÍBRIDO

As metodologias ativas podem servir como resposta a estas necessidades educacionais ao passo que fornecem aos professores, ainda embebidos da metodologia tradicional, ferramentas necessárias para que possam transformar sua prática e avançar para reflexão, integração cognitiva interdisciplinar, generalização e reelaboração de novas práticas. (MORÁN, 2015, p.18)

As instituições que atuam na educação formal terão relevância quando apresentem modelos mais eficientes, atraentes e adaptados aos alunos de hoje; quando superem os modelos conteudistas predominantes [...] A qualidade não pode ser

só um discurso, mas um compromisso efetivo de todos os setores das instituições. As instituições sérias obterão melhores resultados nas avaliações externas e no reconhecimento dos seus alunos, na divulgação do grau de satisfação. Educação é projeto de longo prazo, e a credibilidade acadêmica, fundamental. É importante conciliar a qualidade acadêmica com a viabilidade econômica. É possível conciliar quantidade qualidade, focando em flexibilidade e metodologias ativas. (MORÁN, 2015, p. 30-31)

Os docentes, em meio a esse processo, podem firmar a posição de mudança ou ensinar a língua pela língua apenas, como ocorre em muitas aulas de inglês em que a reflexão crítica da contemporaneidade é deixada de lado:

[...] os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas, ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722)

Tal assertiva nos conduz a refletir acerca das experiências pedagógicas e as atuais demandas sociais que implicam em novas aprendizagens, desenvolvimento de competências e a construção de um novo sentido ao fazer docente mais voltado ao protagonismo e à autonomia dos estudantes. “Só assim uma escola pode manter-se viva e recriar a cada dia o significado de incluir, formar e *cidadanizar*.” (BASSALOBRE, 2013, p. 317)

É nessa perspectiva que a abordagem tradicional - caracterizada pela transmissão de informações centralizadas no professor; formação puramente moral e intelectual sem questionamento aos conteúdos acumulados historicamente; exposição verbal; autoritarismo - não se torna suficiente para o ensino de LI e as metodologias ativas entendidas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (BACICH e MORAN, 2018, p.2) surgem como um movimento entre ensinar e aprender onde o conhecimento é construído de forma colaborativa.

Para falarmos sobre metodologias ativas, precisamos, antes, compreender o conceito de aprendizagem híbrida. De acordo com Moran (2015, p. 27), “Híbrido significa misturado, mesclado, blended”. Estamos continuamente interconectados com diversas culturas, portanto vivemos em uma sociedade híbrida culturalmente.

Diante disso, o professor precisa desenvolver também um ensino híbrido. O autor descreve vários tipos de mistura, blended: de áreas de conhecimento quando integramos saberes e valores; de metodologias com atividades, projetos, games, entre outros. Híbrido também pode ser o currículo que apresente conteúdos fundamentais através de caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno assim como a articulação de processos de ensino e aprendizagem: formais com informais. (MORAN, 2015, p.28)

Mas o que seria a aprendizagem híbrida? Bacich e Moran (2018, p.4) definem que “(...) as metodologias híbridas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando com a orientação do professor”. Os autores ainda acrescentam que “aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, tecnologias que compõem esse processo ativo”.

Portanto, ao situar-se dentro do campo de um ensino híbrido, a metodologia ativa pode ser compreendida como um processo que visa estimular a aprendizagem/ autoaprendizagem do aluno, sendo o professor o facilitador desse processo. Berbel (2011) reforça esse entendimento:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (BERBEL, 2011, p. 29)

Para Bacich e Moran (2018, p.2), “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais”. Assim, o conhecimento passa de algo previamente construído e exposto pelo professor, para algo a ser desenvolvido em um contexto metodológico dinâmico e interacional centrado no aluno. Ainda nesta perspectiva, Barbosa e Moura (2013) corroboram que a

[...] aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (BARBOSA e MOURA, 2013, p.55)

Podemos depreender que ao centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno, desenvolve-se nele autonomia e capacidade crítico-reflexiva que fazem com que ele construa uma gama de conhecimentos sólidos para sua atuação na sociedade como sujeito livre ultrapassando a barreira do ensino individualizado.

As metodologias ativas, assim, favorecem a interação constante entre os indivíduos de modo que o trabalho em equipe seja valorizado. Portanto, “o ponto de partida é a prática social do aluno que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 6).

2.1 Abordagens

Para que a aprendizagem ativa seja eficaz, diversas abordagens podem ser utilizadas como aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem baseada em times; aprendizagem por jogos; e sala de aula invertida. É necessário que o professor reflita sobre quais resultados deseja obter uma vez que existem muitas combinações possíveis.

Na aprendizagem baseada em problemas, os alunos criam a necessidade de buscar soluções para uma determinada questão construindo o conhecimento do conteúdo e desenvolvendo habilidades de resolução de problemas, bem como competências de aprendizagem autodirigida (KWAN, 2000; ATWA; AL RABIA, 2014).

Na abordagem baseada em projetos, os alunos precisam ser estimulados a encontrar diferentes formas de solucionar problemas relacionados ao seu contexto escolar ou social e a realizar conexões com sua realidade fora do ambiente escolar, de forma crítica e criativa. Ela proporciona experiências de aprendizagem multifacetadas e interdisciplinares, em oposição ao método tradicional de ensino.

De acordo com Michaelsen e Sweet (2008, p.7), na aprendizagem baseada em times, aos alunos – organizados em grupos permanentes - é fornecido tanto conhecimento conceitual quanto processual para que possam ser capazes de resolver problemas. As equipes, imbuídas de tais conhecimentos, estarão aptas a encontrar soluções de forma a promover a aprendizagem por meio da interação com o grupo.

A abordagem por jogos assume um caráter de extrema importância motivacional para uma aprendizagem mais ativa e eficaz dado que nossos alunos estão em constante contato com games, principalmente na esfera virtual. Segundo Bacich e Moran (2018, p.21) “Os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracasso e correr riscos com segurança.”

Por último, mas não menos importante, a sala de aula invertida “(...) é uma estratégia ativa e um modelo híbrido que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados têm interferência do professor” (BACICH E MORAN, 2018, p.13). Inicialmente os estudantes tem acesso às informações para, em seguida, guiados pelo docente (mediador) assimilá-las. Isso os ajuda a assumirem mais responsabilidade por sua própria aprendizagem, corroborando com a ideia de Paulo Freire (2006, p. 37) de que educador e educandos devem recriar o conhecimento em busca de libertação através do engajamento.

3 | ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP)

Inglês Instrumental, também chamado de English for Specific Purpose (ESP), pode ser conceituado como o ensino da LI a partir da necessidade do aluno - de leitura, compreensão de textos, compreensão oral e/ou escrita da língua, entre outros. Ao utilizarmos o ESP estamos não apenas ampliando a autonomia dos estudantes como

também propiciando o acesso às situações de uso científico, cultural, e tecnológico do conhecimento.

Os alunos, suas necessidades, suas preferências precisam ser considerados e ressaltados, uma vez que “o que interessa a nós professores de inglês instrumental não é tanto ensinar inglês para fins específicos, mas ensinar inglês para pessoas específicas” (ROBINSON, 1991, p.5). Portanto, precisamos nos basear em objetivos específicos e na avaliação da análise das necessidades.

Holmes (1981, p. 8) enfatiza alguns aspectos que devem ser considerados na abordagem ESP. O primeiro é estar centrado nas necessidades dos alunos. O segundo é priorizar a prática de habilidades e estratégias específicas de acordo com suas necessidades. E o terceiro é reconhecer que os alunos possuem conhecimento tanto de mundo quanto linguístico, mesmo que seja apenas em sua língua materna.

Em meio a esta trama, a LI tem sido considerada como uma língua internacional que pode além de facilitar a comunicação, permitir maior facilidade de acesso à informação, literatura, bem como quaisquer outras manifestações socioculturais. Além de ser indispensável para o aproveitamento da literatura científica existente. Portanto, está intimamente associada ao desenvolvimento tecnológico e econômico.

Tal perspectiva está em consonância com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.91) em que “a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais”.

O ensino de LI assume, portanto, papel libertador quando, através das metodologias ativas, contribui para a construção de cidadãos críticos que sejam agentes de mudanças e compreendam que o inglês não é uma língua pertencente a uma ou outra nação, mas língua dos cidadãos do mundo.

A língua deve ser ensinada em toda sua complexidade comunicativa, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos apenas formais (gramática). A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais. (PAIVA, 2009 p. 32)

Assim, o uso do inglês instrumental precisa ser reconhecido como mecanismo que favorece tanto o futuro profissional quanto que o emancipa sendo uma marca da construção do cidadão autônomo que permite produção da informação e o diálogo e partilha com semelhantes e diferentes em uma sociedade de culturas e sujeitos híbridos.

3.1 Jogos: Sequência didática de Língua Inglesa no Ensino Médio

Conforme visto nos documentos oficiais, o ensino de LI deve ser voltado para a formação integral dos sujeitos envolvidos visando não a transmissão de

regras gramaticais para o aprendizado memorizado e superficial da língua, mas uma experiência transcultural vista como oportunidade de transformação social e emancipação em relação a sociedade globalizada em que os mesmos inserem-se, favorecendo ao desenvolvimento integral do indivíduo que percebe-se como pertencente a um processo que transcende culturas e barreiras sociais, políticas e econômicas.

Conforme afirma Luckesi (2010), o professor precisa, portanto,

Atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender e construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem. (LUCKESI, 2010, p.5)

Partindo-se desta premissa, ao trabalhar com jogos o professor terá um recurso pedagógico diferenciado que permite realizar um ensino mais dinâmico e proveitoso assim como o utilizar tanto como avaliação quanto diagnóstico. Os jogos permitem atingir objetivos como:

Aprender a lidar com a ansiedade; refletir sobre limites; estimular a autonomia; desenvolver e aprimorar as funções neurossensoriomotoras; desenvolver a atenção e a concentração; ampliar a elaboração de estratégias; estimular o raciocínio lógico e a criatividade. (RAU, 2007, p. 53)

Corroborando com esta ideia, em 2001, Marc Prensky em seu artigo “Digital Native, Digital Immigrants” apresentou o termo Nativos Digitais, caracterizados como indivíduos que cresceram com as NTICs de modo que estas tornaram-se parte integrante de sua vida cotidiana. “[...] como resultado deste ambiente onipresente e o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores”. (PRENSKY, 2001, p.1) Assim, justifica-se a escolha desta abordagem (jogo) e sua aplicação em turmas de Ensino Médio (3º ano, no caso) dado que os educandos cresceram em um ambiente de extrema dinamicidade em que são agentes constantes de sua aprendizagem em diferentes esferas.

Fundamentada nestas ideias, foi-se implantada a seguinte sequência didática:

Tema: Jogo “Passa ou Repassa”

Disciplina: Língua Inglesa

Autor: Rafaela Sepulveda Aleixo Lima

Público: Turma de 3º ano do Ensino Médio em escola pública estadual, Instituto de Educação Éber Teixeira de Figueiredo – Bom Jesus do Itabapoana/ RJ com

aproximadamente 35 alunos cada.

Tempo: 6 encontros de 50 minutos cada, totalizando um total de 4 horas e 30 minutos de atividade.

Objetivos Conceituais: Compreender tempos verbais em Inglês – Present and Past Tenses; estabelecer relações comparativas entre diferentes usos dos tempos; conhecer formas afirmativas, negativas e interrogativas dos verbos; apreender a aplicação de verbos em diferentes contextos de gêneros textuais.

Objetivo Procedimental: formular estratégias de pesquisa, construção e disseminação de conhecimento.

3.1.1 Encontro 1

Objetivos e competências: Revisar tempo verbais: Simple Present x Present Continuous; Simple Past x Past Continuous.

Material utilizado: Datashow, quadro branco, pincel, apagador, exercício em folha.

Levantamento do conhecimento prévio dos estudantes: Introduzir conhecimentos através de frases pedindo aos alunos para identificar os tempos verbais. Disponível em:

Exposição dialogada: explicação dos usos do tempos verbais e suas relativas formas afirmativas, negativas e interrogativas através da utilização de slides pedindo a colaboração dos alunos para construção do conhecimento. Disponível em:

Proposta de Atividade: Exercício em folha e corrigido em sala para possível estudo dos alunos. Disponível em:

Feedback: Provocar os alunos para que expliquem os tempos verbais e façam uma resumo das formas de modo a entenderem as diferenças entre os tempos verbais.

3.1.2 Encontro 2

Objetivos e competências: reforçar o aprendizado de tempos verbais em frases, seus usos, suas formas e diferenças entre eles; compreender quais tempos verbais são mais utilizados em

Material utilizado: Mesa, espuma de chantilly, bola de isopor, pratinhos de papel.

Proposta de Atividade: A sala de aula é organizada de modo que há um grande espaço no meio da sala, duas mesas ficam juntas com uma bola de isopor no meio de forma que as demais cadeiras são enfileiradas para ficarem uma frente a outra. As regras do jogo são explicadas (Não poder bater com força no rosto do colega; Não poder zombar de um grupo ou de membros do próprio grupo; Não poder utilizar palavras de baixo calão em aula, por exemplo) e caso sejam descumpridas, o grupo será punido perdendo ponto. Posteriormente, os alunos serão divididos em dois grupos diferentes – dois líderes são escolhidos por sorteio, os demais alunos serão escolhidos por estes líderes alternadamente. Os alunos são sentados na ordem em que são escolhidos. Após o término da escolha, os alunos são chamados para responderem um pergunta que é elaborada previamente pelo professor, eles devem ficar com a mão na orelha, após a pergunta, eles podem bater na bola no centro da mesa conforme na figura 1.



Figura 1 momento em que a professora realizou a pergunta.

Fonte: arquivo próprio (2018).

Quem pegar primeiro, tem a chance de responder a pergunta, caso não saiba, pode passar; o outro do grupo pode repassar conforme na figura 2.



Figura 2 Momento em que aluna respondeu corretamente a pergunta
Fonte: arquivo próprio (2018).

Se o aluno responder certo, ele ganha 1 ponto para seu grupo e dá uma “tortada” no colega. Caso ele não responda ou responda errado, ele toma uma “tortada” e perde 1 ponto conforme na figura 3. Lembrando que os pontos obtidos pelo jogo não tem peso bimestral, mas apenas para caráter de controle de quem perde ou ganha. Após o término das rodadas, o professor conta os pontos, o grupo com maior pontuação ganha 2,0 inteiro e o outro grupo ganha 0,5 ponto de participação.



Figura 3 “Tortada”
Fonte: arquivo próprio (2018).

3.1.3 Encontro 3

Objetivos e competências: reforçar conteúdos aprendidos na aula anterior através de atividades; recuperar nota tirada pelo grupo que não alcançou a vitória.

Material utilizado: Exercício em folha. Disponível em:

Proposta de Atividade: Com os mesmos grupos, os alunos devem realizar uma atividade de reforço da aprendizagem dos conteúdos explicitados no Encontro 1 e validados no Encontro 2. Para o grupo vencedor a atividade será como uma atividade extra, para o outro grupo será como uma recuperação paralela.

A atividade anteriormente relatada motivou os alunos a estudarem para os conteúdos propostos dado que parte dos alunos encontram-se em realidades “não motivadoras” ao estudo da LI. Desta forma foi dado a eles uma oportunidade de falar e utilizar os conteúdos ensinados e aprendidos além de socializarem e aprenderem a lidar com ganhos e perdas e com diferentes sentimentos em relação aos colegas e a si mesmo; a não sabotarem seus grupos e a se responsabilizar pelos seus resultados como parte de um todo e não como ser individual cujas atitudes não reverberam aos demais.

Assim, o jogo atingiu objetivos pedagógicos e interpessoais de forma que contribuiu para um melhor relacionamento entre professor-aluno; aluno-aluno; aluno-conteúdo de modo que o sujeito central desta trama foi o próprio aluno que regulou sua (auto)aprendizagem de modo que ao realizarem a atividade proposta no Encontro 3, os alunos a realizaram com maior interação e motivação trocando ideias, conversando uns com os outros de modo que o conhecimento transpassou a fronteira “conteúdo” tornando-se interdisciplinar.

4 | CONCLUSÃO

Diante do exposto, percebe-se que a teoria ou o conceito, por mais promissor que o seja, não transforma o mundo ou a realidade por si só. Desta forma, para que as metodologias ativas cumpram seu papel de proporcionar uma formação humana e social do sujeito proporcionando-lhe uma aprendizagem interdisciplinar e uma formação crítico – reflexiva, é necessário que os participantes do processo as valorizem, compreendam e acreditem em seu potencial pedagógico.

O ensino do Inglês Instrumental (English for Specific Purposes - ESP) emancipador e crítico no qual o aluno esteja apto a compreender a importância da LI e suas diversas possibilidades de aplicação acadêmica e profissional precisa estar atrelado às suas vivências e experiências tornando-se um ser autônomo.

A desconstrução das estigmatizadas atuações do professor e do aluno acontece à medida que o processo de ensino-aprendizagem também é feito a partir de novas perspectivas metodológicas (no caso em questão o jogo) em que o aluno torna-se o verdadeiro agente do processo ensino-aprendizagem experimentando situações profundamente significativas em sua vida com relações mais horizontais e democráticas que visem a superação da pedagogia da transmissão e que adotem a pedagogia crítico-reflexiva na construção do conhecimento.

No caso da sequência didática aplicada, percebeu-se que os alunos envolvidos apresentaram, após sua aplicação, maior interesse nas aulas, maior envolvimento com as atividades propostas significando os conteúdos mesmo que em uma microesfera, percebendo que a LI lhes seria útil para algo concreto e real. Essa prática, mesmo não envolvendo-os como sujeitos falantes ativos dentro de uma comunidade linguística, ressignifica o processo de aprendizagem e, conseqüentemente de ensino, trazendo aos professores de LE que as metodologias ativas não são apenas uma nova forma de abordagem dos conteúdos, mas uma nova forma de se pensar a educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. **A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social**. ETD: Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, 2011.

ATWA, H. S. & AL RABIA, M. W. **Self and Peer Assessment at Problem-Based Learning (PBL) Sessions at the Faculty of Medicine**. King Abdulaziz University (FOM-KAU), KSA: Students Perception, v.2, i.3, 2014.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Eduardo Fernandes & MOURA, Dácio Guimarães. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BASSALOBRE, Janete. Ética, **Responsabilidade Social e Formação de Educadores**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 311-317, mar. 2013.

BERBEL, Neuzi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semana: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)**. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 20. Març. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. v.1 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 20. Març. 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968 [2006].

GEE, James Paul. **Orality and literacy: from the savage mind to ways with words**. TESOL Quarterly, v. 20, n. 4, p. 720, 1986.

HOLMES, John. *What do we mean by ESP?* Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidade Brasileiras. PUC – SP, São Paulo, 1981.

KWAN, C. Y. **What is Problem-Based Learning (PBL)? It is magic, myth and mindset**. Centre for Development of Teaching and Learning. Vol. 3 No. 3. August 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e Atividades Lúdicas - uma abordagem a partir da experiência interna**. Artigo disponível em <https://pt.scribd.com/document/92769538/Ludicidade-e-Atividades-Ludicas>. Acessado em 22 mar. 2019.

MICHAELSEN, L. K. & SWEET, M. **The Essential Elements of Team-Based Learning**. In: New Directions for Teaching and Learning, Special Issue: Team-Based Learning: Small Group Learning's Next Big Step. Volume 2008, Issue 116, pages 7–27, Winter 2008.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, p. 15-33. 2015.

_____. **Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O ensino da língua estrangeira e a questão da autonomia**. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org) Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, Pag. 31-38, 2009.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001). Tradução do artigo “Digital natives, digital immigrants”, cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza: professora, tradutora e mestranda em educação pela UCG.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROBINSON, Pauline C. **ESP Today: A practitioner's guide**. Hemel Hempstead; Phoenix, 1991.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, C. P. & SOARES, S. R. **Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 49, p.353-370, maio/ago. 2011.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Administração pública 81, 82, 88, 90, 91
Aquisição da escrita 119, 127, 130
Aquisição de língua de sinais 34
Armamento 11, 15

B

Bíblia Sagrada 11, 12
Brecha informacional 81, 82, 84

C

Cinema 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169
Comandos de escrita 17, 18, 22, 23, 31
Comunicação 3, 5, 13, 19, 22, 24, 35, 36, 37, 42, 43, 51, 71, 74, 76, 78, 79, 83, 85, 89, 102, 105, 106, 107, 108, 114, 115, 116, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 145, 149, 152, 162, 173, 176, 179, 190, 191, 200, 210, 217
Concepção de língua(gem) 71, 78, 79, 192

D

Democracia 81, 82, 84, 85, 87, 90, 92, 131, 192, 193

E

Educação 9, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 54, 55, 56, 57, 60, 71, 77, 78, 79, 80, 96, 97, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 117, 131, 147, 148, 149, 151, 153, 158, 159, 182, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 201, 202, 217
Educação bilíngue 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 78, 79, 106
Educação inclusiva 34, 35, 37, 39, 41, 42, 96, 97
Ensino 1, 2, 3, 9, 10, 17, 18, 19, 21, 23, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 70, 71, 73, 77, 78, 80, 97, 98, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 125, 129, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 157, 158, 159, 168, 171, 172, 173, 176, 180, 181, 182, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 217
Ensino a distância 171, 182
Ensino de língua 54, 77, 80, 118, 171, 182, 189, 191, 192, 198, 199, 200, 201, 202
Ensino fundamental 17, 18, 23, 32, 33, 42, 56, 80, 100, 104, 106, 119, 121, 122, 125, 129
Ensino híbrido 147, 148, 149, 150, 159
Equipe multidisciplinar 96, 98, 99, 102
Escola 10, 17, 19, 20, 22, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 57, 80, 98, 99, 101, 102, 103, 118, 119, 120, 121, 122, 128, 147, 148, 149, 152, 153, 158, 182, 189, 190, 191, 193, 195, 198, 200, 201, 202
Espanhol 66, 105, 106, 110, 111, 115, 116, 117, 205
Estímulos 96, 97, 98, 101, 134

Estratégia de Comunicação 105

Estudos anchietanos 58

F

Fenômenos fonéticos 183, 184

G

Gêneros textuais 1, 2, 10, 17, 107, 115, 154, 189, 201, 202

H

História 15, 24, 25, 39, 53, 62, 63, 70, 77, 78, 79, 110, 126, 130, 142, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 186, 188, 192, 193, 194, 196, 197, 201, 215, 216

Historiografia da linguística 58, 59

I

Identidade 37, 40, 47, 51, 55, 57, 78, 87, 120, 161, 176, 183, 184, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 198, 199, 200

Inclusão 4, 12, 15, 43, 44, 78, 84, 85, 86, 87, 96, 103, 106, 116, 158

Interação 3, 19, 22, 23, 32, 38, 40, 41, 42, 43, 51, 55, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 87, 92, 120, 133, 134, 137, 150, 151, 153, 157, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 190, 191, 197

L

Lei 14, 41, 44, 79, 80, 88, 106, 131, 139, 140, 143, 146, 193, 194, 201, 202, 203

Língua 1, 2, 9, 12, 13, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 128, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 159, 171, 175, 176, 182, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217

Língua de sinais 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 71, 76, 80, 117, 118

Linguagem cidadã 81, 82, 84, 91

Linguística 7, 11, 15, 35, 36, 37, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 89, 92, 93, 108, 110, 117, 118, 119, 122, 126, 128, 129, 130, 158, 173, 174, 178, 182, 190, 194, 199, 200, 201, 203, 204, 211, 216

Linguística histórica 130, 203, 204, 216

Livros didáticos 17, 18, 31, 195, 198

M

Mecanismos de junção 119

Metaplasmos 183, 187, 188

Metodologias ativas 147, 148, 149, 150, 152, 157, 158, 159

Motivação 20, 26, 30, 31, 32, 96, 97, 100, 102, 104, 129, 157

Mudança linguística 54, 130, 203

N

Narrativa 25, 39, 61, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 198, 199

P

Pistas de contextualização 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 181, 182

Política 11, 21, 35, 36, 41, 42, 45, 50, 60, 62, 65, 71, 72, 79, 82, 85, 93, 117, 165, 166, 198, 200, 215

Português moderno 203, 204, 206, 211, 213, 214, 215

Preposição 203, 204, 205, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 214

Processos 40, 44, 50, 52, 62, 83, 85, 100, 102, 103, 130, 133, 136, 149, 150, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 194, 197

Produção discursiva 189, 192, 198

R

Relações étnico-raciais 189, 194, 200, 201, 202

S

Santa Cruz 63, 66, 160, 162, 164, 165, 169

Sequência didática 1, 147, 152, 153, 158

Sociedade 11, 13, 16, 20, 37, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 52, 55, 56, 57, 61, 62, 68, 69, 72, 73, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 116, 131, 134, 144, 148, 149, 150, 152, 153, 161, 163, 164, 166, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200

Surdo 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118

T

Tradição discursiva 119, 126, 130

Tradução intralinguística 81, 82

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-760-4



9 788572 477604