

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

PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A INTERAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSOS A DISTÂNCIA

Débora Cristina Longo Andrade

Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo - SP

CONTEXTUALIZATION CUES: A CONTRIBUTION TO INTERACTION AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN DISTANCE LEARNING COURSES

RESUMO: O presente artigo é um recorte de nossa Dissertação de Mestrado (ANDRADE, 2015), que tem por objetivo discutir como são desenvolvidas as pistas de contextualização em um corpus constituído por avisos, publicados nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Para o desenvolvimento do capítulo, foram selecionados cinco avisos, cuja análise está respaldada nos referenciais teóricos desenvolvidos por Gumperz (2002 [1982]) acerca das pistas de contextualização, tais como: marcas paralinguísticas e prosódicas; perguntas retóricas; alternância de código ou estilo; abertura e fechamento conversacionais; articuladores conversacionais. Obtidos por meio de procedimentos metodológicos centrados numa abordagem qualitativa, os resultados da pesquisa demonstram que as pistas de contextualização podem funcionar como importante estratégia para situar os alunos quanto aos tópicos de estudo, como também estabelecer a proximidade e o envolvimento dos estudantes com as atividades realizadas no curso a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Pistas de contextualização. Interação. Ensino a distância.

ABSTRACT: The present article is a clipping of the our Masters Dissertation (ANDRADE, 2015), whose objective is to discuss how contextualization cues are developed in a corpus constituted by notices, published in virtual learning environments (AVA). For the development of the work, five notices were selected, whose analysis is supported by the theoretical references developed by Gumperz (2002 [1982]) about the cues of contextualization, such as: paralinguistic and prosodic marks; rhetorical questions; code or style switching; conversational opening and closing; conversational articulators. Obtained through methodological procedures focused on a qualitative approach, the results of the research demonstrate that the contextualization cues can act as an important strategy to situate the students about the topics of study, as well as to establish the proximity and the involvement of the students with the activities carried out in distance learning.

KEYWORDS: Contextualization cues. Interaction. Distance learning.

1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho, temos por objetivo apresentar algumas reflexões acerca da utilização de pistas de contextualização em um corpus constituído por avisos, elaborados pelo professor e dirigidos aos alunos, em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Procuramos compreender também de que modo essas pistas guardam relações importantes com a instauração do processo de interação, como também com o envolvimento dos estudantes na construção do conhecimento.

É preciso que se diga que esse trabalho resulta de nossa Pesquisa de Mestrado (ANDRADE, 2015) e incide principalmente sobre estratégias interacionais por meio da linguagem escrita, visto que a interação, a participação e o envolvimento do aluno nas atividades que lhe são propostas em cursos a distância dependem, em grande parte, da linguagem do professor, que se realiza por meio de produções textuais escritas.

Kenski (2003, p. 114), por sua vez, pontua que “o estímulo para aprender nas comunidades virtuais é um desafio permanente”. Entendemos, assim, que o professor é a figura principal no sentido de motivar a aprendizagem, de engajar os alunos com as atividades propostas, como também de promover a interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem em AVA.

Consideramos, então, que o discurso docente, no contexto digital, tem um papel decisivo no processo interativo. Desse modo, a produção de textos adequados a esse espaço de ensino, de forma a contribuir com a instauração da interação, é de imensa importância para aqueles que se veem diante de tal tarefa.

Neste ponto, convém mencionar que nosso material de análise consiste em cinco avisos, produzidos pela professora do curso e publicados em AVA, pois pressupomos que, com o auxílio deste tipo de texto, a docente pode, por meio de vozes de convite, orientação e envolvimento conversacional, isto é, por meio de determinadas estratégias linguístico-discursivas, contribuir para a promoção da interação, fator determinante para facilitar a aprendizagem em cursos a distância.

Uma dessas estratégias diz respeito à utilização de **pistas de contextualização**, propostas por Gumperz (2002 [1982]), eleitas como objeto de nossas investigações, visto que levam o interlocutor a uma participação ativa na construção de sentido do texto, no qual se configura também a interação.

Nesse sentido, organizamos este trabalho, motivados pelas seguintes questões: quais são e como se desenvolvem as pistas de contextualização presentes nos avisos publicados em ambiente virtual de aprendizagem? De que forma essas pistas podem contribuir para a compreensão do que está sendo dito na interação comunicativa?

Atendendo ao propósito de respondê-las, apresentamos o capítulo em três seções, além desta introdução: na primeira, apontamos os referenciais teóricos; na segunda, especificamos dados do contexto e analisamos o corpus. Comunicamos que, por motivo de delimitação, as bases teóricas, no que concerne às pistas de contextualização, serão situadas também nessa seção referente às análises; e,

finalmente, na terceira parte, fazemos algumas considerações finais.

Reiteramos que, por meio deste trabalho, tentaremos demonstrar quais mensagens são implicitamente negociadas pelas pistas de contextualização, como também compreender de que forma essas sinalizações permitem ao aluno interagir com o texto e apreender a significação pretendida pela professora.

Informamos ainda que os resultados desta pesquisa vêm sendo apresentados nas sessões de comunicação, tanto em eventos nacionais quanto internacionais, pois acreditamos que esse estudo não só desenvolve uma discussão teórica, bem como apresenta sugestões práticas para o aprimoramento dessa produção escrita (aviso) em AVA, na medida em que possibilita o estabelecimento da interação entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em cursos a distância.

2 | TEXTO E CONTEXTO

Com a propagação de cursos a distância no Brasil, vemos a necessidade de proceder a uma reflexão acerca de textos escritos para o ambiente virtual. Afinal, nesse contexto de ensino, a comunicação é mediada, quase que em sua totalidade, por meio da modalidade escrita.

Assim, torna-se relevante atentarmos-nos, principalmente, para a utilização de recursos, que possam recuperar, por meio do texto escrito, certas práticas comunicativas, cuja ocorrência não é possível, em geral, no ambiente das salas virtuais. Como exemplo, podemos citar as expressões faciais, a presença de gestos, o direcionamento do olhar, a entonação, aspectos, entre outros, que sinalizam determinadas intenções e que contribuem para a interpretação dos propósitos comunicativos do locutor, no momento da interação.

Desta forma, consideramos que seja relevante repensar conceitos, metodologias e estratégias que possam contribuir para a escrita do professor que atua nessa modalidade de ensino e, por conseguinte, garantir a interação entre os participantes nesses espaços de aprendizagem virtuais e partilhados.

Para tanto, assumimos as contribuições teóricas advindas da Linguística Textual que têm dado especial destaque à noção de **texto** enquanto processo, isto é, como uma atividade sociocognitiva-interacional de construção de sentidos.

Koch (2009, p. 33) nos dá subsídios importantes para refletir sobre esse conceito e, por conseguinte, pensar na produção de linguagem em ambiente virtual de aprendizagem, na medida em que o texto “passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”.

Nesse sentido, destacam-se também os estudos de Beaugrande (1997), que define o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, cuja existência depende de alguém que o esteja processando como tal.

Essas concepções reforçam a ideia de que a escrita de um texto e sua interpretação não se constituem em uma atividade isolada e independente, mas em uma ação conjunta entre os sujeitos envolvidos. Cabe mencionar ainda que, no processamento textual, os interlocutores precisam mobilizar um conjunto de saberes, de forma que a construção de sentidos no/por meio do texto seja uma atividade compartilhada.

Em suma, o evento linguístico, quer em termos de produção, quer em termos de recepção, vai depender, portanto, de uma ação conjunta, compartilhada entre os sujeitos envolvidos, interação essa que exige, segundo Van Dijk (2012), a mobilização de modelos cognitivos que representam suas experiências pessoais, sejam elas, de ordem social, cultural, linguística, histórica, situacional, interacional, enfim, de todo o contexto.

Neste ponto, consideramos relevante situar os estudos desenvolvidos por esse autor (2012), no que diz respeito à conceituação de **contexto**. Para Van Dijk (2012), o contexto é visto como um tipo especial de modelo mental, isto é, um construto (inter) subjetivo dos participantes – representações cognitivas de experiências pessoais – atualizado na interação, enquanto membros de grupos e comunidades. Koch (1999) assevera ainda que esses modelos podem controlar muitos aspectos da produção e compreensão de textos e falas.

É por esta razão que, segundo VAN DIJK, os modelos de contexto desempenham o papel de sistema de controle, responsável não só pelo fluxo de informação entre os outros tipos de modelos e o texto, como também pela monitoração da interação como um todo, em função de suas características específicas – e, em particular, pela forma como o texto será construído – inclusive, em termos de balanceamento entre implícito e explícito – e pela maneira como, por ocasião da leitura, cada contexto vai condicionar, de certa maneira, a construção dos sentidos (KOCH, 1999, p. 19 – grifos da autora).

Desse modo, o professor, ao produzir seu texto, ativa seus modelos mentais, procede ao balanceamento do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação e, finalmente, procura levar os alunos a recorrerem aos seus modelos de contexto, a fim de que possam dar uma interpretação ao discurso, no curso da interação.

Diante do exposto, bastante pertinente é acrescentar as palavras de Gumperz (2002, p. 163) quando afirma: “Não verbalize explicitamente o assunto de sua conversa, confie na habilidade do ouvinte de usar seu conhecimento do mundo”. Inclusive, essa posição encontra reforço na seguinte reflexão de Koch (1999, p. 16): “[...] para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes”.

Isso nos leva a crer que o docente, ao produzir os avisos, pressupõe que seus conhecimentos devam ser, ao menos em parte, compartilhados pelo aluno e, assim, não torna explícitas algumas informações que considera desnecessárias, as quais podem ser ativadas pelo estudante, para a apreensão da significação do texto.

Koch (1999, p. 17) pontua ainda que as relações existentes entre informação textualmente expressa e conhecimentos prévios e/ou compartilhados podem ser estabelecidas por meio de estratégias de “sinalização textual”. Tais sinalizações são denominadas pistas de contextualização, nas quais o interlocutor deve se basear para manter a interação comunicativa e ter acesso ao sentido pretendido pelo locutor.

É desse aspecto que trataremos a seguir.

3 | PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Para tratarmos desse assunto, tomaremos por base os estudos desenvolvidos por Gumperz (2002, p. 152), que designa por pistas de contextualização “todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais”.

Esses indícios linguísticos, associados aos conhecimentos e experiências compartilhados entre os parceiros comunicativos, possibilitam aos interlocutores, no quadro de processamento textual, realizar inferências, isto é, interpretar de maneira situada as intenções comunicativas do locutor e, a partir delas, elaborar as suas respostas.

Diante do que foi exposto, podemos dizer que o professor, ao utilizar essas pistas na produção dos avisos em AVA, enuncia seus propósitos comunicativos e leva o aluno a ativar seus modelos de contexto, a fim de interpretar adequadamente o sentido do texto, no curso da interação comunicativa.

Dentre as pistas de contextualização, podemos destacar: pistas prosódicas (entonação, acento de intensidade, mudanças de clave, tom, volume de voz); pistas paralinguísticas (pausas, hesitações, tempo da fala) e/ou pistas linguísticas (escolha do código, estilo ou registro, formas de seleção lexical ou expressões formulaicas). Também ocorrem pistas não verbais, tais como expressões fisionômicas, gestos, movimento do corpo ou dos olhos etc.

Para Dascal & Weizman (1987 apud KOCH, 1999), certas questões retóricas e algumas formas de tratamento também podem ser interpretadas como pistas específicas para a produção de sentidos. Enfatizamos que, no desenvolvimento de suas teorias, esses autores focalizaram as interações verbais, considerando principalmente a língua em sua modalidade falada, porém, segundo a autora (1999, p. 17), “tais pistas de contextualização têm sua contraparte na escrita”.

Assim, na transposição dessas pistas para a modalidade escrita, sobretudo, nas interações em cursos a distância, houve, inevitavelmente, a necessidade de encontrar recursos compensatórios, por exemplo, o uso dos sinais de pontuação, de recursos gráfico-visuais, entre outros, que assumissem as funções comunicativas utilizadas nas construções discursivas face a face, procedimentos esses que serão descritos e analisados na seção a seguir.

3.1 Contexto e *corpus* de pesquisa

O corpus em análise é composto por cinco avisos selecionados de um curso voltado para o ensino de Língua Portuguesa, ministrado via internet e totalmente online, em uma instituição particular de ensino superior, na cidade de São Paulo, com o objetivo de proporcionar aos alunos o aprimoramento de seus conhecimentos linguísticos, bem como o desenvolvimento da habilidade de escrita segundo os padrões da norma culta.

Os conteúdos e atividades propostas pelas unidades de estudo são disponibilizados aos alunos na plataforma virtual de aprendizagem Blackboard, que privilegia a interação entre os sujeitos (professor e alunos) do processo de construção do conhecimento.

Bastante pertinente é acrescentar que os avisos publicados no decorrer do curso têm como objetivo chamar, num primeiro momento, a atenção dos alunos para a publicação dos materiais de estudo, como também incitá-los a participar das atividades que estão inseridas no ambiente virtual de aprendizagem.

Especificamente para este trabalho foram eleitos alguns avisos elaborados pela autora deste trabalho – professora do curso – e publicados no Blackboard.

Organizamos a apresentação das análises considerando algumas pistas de contextualização utilizadas pela docente e desenvolvidas ao longo dos avisos, tais como: marcas paralinguísticas e prosódicas; perguntas retóricas; fenômenos de alternância de código ou estilo; sequências de abertura e fechamento conversacionais; articuladores conversacionais.

É importante dizer que procuraremos não apenas caracterizar essas pistas, mas também verificaremos, no corpus selecionado e apresentado a seguir, como a professora, com a ativação de seus modelos cognitivos, monitora a própria organização do texto e recorre à mobilização dessas sinalizações em sua atividade de produção, em função do contexto em que a interação se realiza e com vistas à construção de sentidos.

Passemos, então, à análise das pistas de contextualização, que se encontram nos recortes enunciativos em destaque.

a) Marcas paralinguísticas e prosódicas

Sabemos que, numa comunicação face a face, são utilizados muitos recursos não verbais que auxiliam na decodificação da mensagem, transmitindo a emoção, o estado de espírito, a afetividade e até mesmo a identidade dos falantes. Os gestos, a entonação, o olhar, enfim, todo o corpo auxilia no sentido do texto a ser construído.

Entendemos que, no contexto da sala de aula virtual, essas marcas paralinguísticas e prosódicas não poderiam simplesmente ser ignoradas. Nesse sentido, uma gama variada de emoções passou a ser transmitida, por exemplo, por meio da utilização de emoticons (emotion: emoção + icon: ícone), no processo de interação.

Esses elementos, segundo Carneiro (2009, p. 27), “são utilizados no ambiente

virtual para suprir a impossibilidade de atribuir um tom de voz, uma expressão facial ou linguagem corporal ao que se escreve”, como ilustra o exemplo a seguir:

Olá, tudo bem?

Como o tempo passa rápido, não é mesmo? Já estamos em nossa quarta unidade de estudo.

No quarto módulo, vamos estudar **Regência**, que é o nome dado à relação estabelecida entre os verbos ou os nomes e seus respectivos complementos. Leiam os conteúdos, realizem as atividades propostas e se tiverem qualquer dúvida, escrevam-me, combinado?

[...]

Ah, nesta semana, temos uma novidade! Vou marcar um encontro virtual - chat. Conto com a participação de todos, ok? 😊

Bons estudos e tenham uma ótima semana!

Exemplo 1 – marcas paralinguísticas e prosódicas

Na análise do aviso, percebemos que a professora, ao ativar os conhecimentos que possui sobre a importância das expressões fisionômicas como um recurso para manter o envolvimento conversacional, decide inserir, ao final do turno, um emoticon [😊] no seu projeto de dizer, o qual representa a sua expressão facial (ação de piscar) e lhe dá argumentos para levar o aluno, de forma lúdica e afetiva, a uma adesão efetiva em relação à atividade proposta (participar do chat).

Outro elemento a destacar é o marcador discursivo **Ah**, utilizado para assinalar a tomada de turno, reforçar o que o se enuncia e, conseqüentemente, chamar a atenção do interlocutor, em determinada situação de intercâmbio.

Pressupomos, então, que essas pistas de contextualização procuram envolver o aluno, contando com a sua participação ativa na construção de sentidos no/por meio do texto e contribuem, assim, para a interação nesse contexto.

b) Perguntas retóricas

Outra pista contextual utilizada para sinalizar os propósitos comunicativos da professora são as questões retóricas, em que um dos participantes realiza uma pergunta que não deve ser necessariamente respondida pelo interlocutor.

Um ponto importante a destacar é que a resposta a uma questão retórica não responde à pergunta diretamente, mas às implicações subentendidas pela formulação da pergunta. Segundo Adam (2011, p. 252), esse tipo de pergunta “só tem como objetivo [...] afirmar indiretamente o pressuposto”.

O exemplo abaixo mostra perguntas retóricas desenvolvidas pela professora do curso:

Olá!

Em relação às atividades desta semana, que tal o vídeo sobre Gerundismo? Você gostou?

Quero muito conhecer a sua opinião sobre esse assunto, ok? Opine, discuta e enriqueça o blog de discussão com as suas contribuições [...].

Temos também à nossa disposição o fórum “Bate-papo”. Ele se encontra no link “Fale conosco”. Passe também por esse fórum para trocar ideias, compartilhar dicas de leitura etc. Comente, por exemplo, acerca do vídeo Pleonasma, disponível em Multimídia. **Você já assistiu ao vídeo? O que achou?** Estou muito curiosa [...].

Na verdade, espero que você aproveite ao máximo o curso e não se esqueça de que qualquer coisa, estou por aqui.

Exemplo 2 – perguntas retóricas

Constatamos que, no aviso selecionado, essas pistas foram utilizadas primeiramente com o intuito de que o aluno atenda ao comando implicitamente indicado (assistir aos vídeos e participar das trocas comunicativas).

Podemos dizer que, nas perguntas **Você gostou?** e **O que achou?**, a professora pressupõe uma resposta afirmativa por parte dos estudantes, no que diz respeito a gostar ou não dos vídeos.

Fica claro que a intenção dela, ao optar por essas sinalizações, é veicular ênfase às atividades propostas e levar o aluno a se envolver com o material a ser estudado.

Trata-se, portanto, de um procedimento bastante eficiente, visto que favorece as condições para que o leitor possa interpretar o que está sendo pedido e, assim, participar desse tipo de interação.

c) Fenômenos de alternância de código

Dentre as pistas de contextualização propostas por Gumperz (2002), estão também as mudanças de código ou estilo. A alternância de código é, num sentido geral, a mudança do uso de uma variedade linguística para outra, que os interlocutores, de alguma forma, percebem como distintas.

Na construção de suas reflexões teóricas sobre pistas contextuais, o autor (2002) ainda enfatiza o significado social que essas variações representam, já que as alternâncias de código, mesmo sutis (do falar padrão para a forma coloquial), emergem na relação do dia a dia, nas diversas interações do cotidiano e podem se constituir em uma pista contextual, isto é, em uma estratégia de criação de sentido comunicativo e social na interação, sendo necessária a interpretação dos participantes.

Desse modo, chamamos a atenção para o fato de que, no ambiente virtual, em razão da distância imposta pelo uso do computador, a linguagem escrita constitui-se em uma estratégia para a aproximação entre professor e alunos, portanto deve se situar entre a formal e a do dia a dia, facilitando, assim, a leitura e a interação, o que

se pode verificar pelo exemplo a seguir:

Oi, turma, tudo bem?
Deixei um recadinho para vocês em nosso Fórum de Bate-papo. Para acessá-lo, cliquem no link abaixo.

Abraço,

Débora

[Link do curso/Fale conosco/Bate-papo](#)

Exemplo 3 – alternância de código ou estilo

O excerto destacado mostra que a professora recorre a seu modelo de contexto e, assim, procura adequar a linguagem escrita, com a intenção de conduzir a manutenção da conversa de maneira bastante informal, utilizando termos bastante simples e que garantem um maior impacto no leitor, por exemplo, a forma pronominalizada você(s), com o intuito de introduzir o interlocutor no discurso.

Trata-se de um recurso interativo utilizado com frequência em construções discursivas informais e que tem por objetivo o envolvimento dos alunos, visto que a intenção da professora é a de criar a sensação de que esteja se dirigindo diretamente a eles.

Consideramos também que a utilização do termo **recadinho** propicia um ambiente mais informal, levando, assim, os alunos à participação no curso e, por conseguinte, estabelece maior aproximação afetiva entre os envolvidos na comunicação.

d) Sequências de abertura e fechamento conversacionais

Nos avisos, é possível observar outras pistas, por exemplo, as de abertura e fechamento conversacionais, que funcionam como uma sinalização na conversação, a fim de orientar o falante quanto ao quadro comunicativo em vigor. Entender quando e como uma conversa começa e termina é uma das formas do interlocutor contextualizar seu quadro interpretativo.

Pressupomos que com a utilização de termos e expressões informais, a professora simula uma conversação natural e cria efeitos de sentido de aproximação, descontração, informalidade e envolvimento com o aluno, estabelecendo entre eles uma relação afetiva.

É esse papel, portanto, que assumem as expressões **Olá** e **Um abraço e até mais!** no exemplo abaixo:

Olá!

Não se esqueçam de que hoje é o último dia para a realização das tarefas referentes à nossa primeira semana de curso. As atividades ficarão disponíveis até às 23h59. Ainda dá tempo de participar, ok?

Amanhã, teremos a publicação de uma nova unidade de estudo.

Um abraço e até mais!

Exemplo 4 – saudações iniciais e finais

De acordo com o exemplo 4, nas saudações iniciais e finais desenvolvidas pela professora, percebemos, de certo modo, que mesmo não tendo um modelo que caracterize sua interação como uma conversa, os sujeitos interagem como se estivessem conversando (embora saibamos que eles não estão propriamente em uma interação deste tipo).

É possível notar que a professora, ao empregar os signos linguísticos destacados, procura estabelecer uma maior proximidade entre os alunos, com a intenção de levá-los a interpretar essas pistas da maneira que pretende, ou seja, como falas de uma conversa informal, afetiva e contínua, contribuindo, assim, para um processo de ensino e aprendizagem mais envolvente e eficaz.

e) Articuladores conversacionais

Os marcadores discursivos podem se constituir em pistas que levam o interlocutor a fazer inferências. Em se tratando deste tópico, analisaremos, especificamente, os articuladores conversacionais, pois entendemos que a utilização desses recursos linguísticos contribui para o processo inferencial e interacional no contexto online. São representados, por exemplo, pelas expressões **certo?**; **ok?**; **combinado?**; **não é mesmo?**; que têm por objetivo envolver o interlocutor e/ou obter seu apoio.

Vejamos o caso a seguir:

Pessoal, tudo bem?

Na segunda-feira, dia 06/08, vamos disponibilizar o 3º módulo. Lembrem-se de que vocês têm dois dias para concluir as atividades do Módulo 2, **ok?**

Ontem, postei mais algumas questões que podem ajudar em nossas reflexões sobre o “Gerundismo”. Cliquem lá (Atividade 2.1) e participem! Quero muito “ouvi-los”.

Se houver qualquer dificuldade na atividade do diário (Atividade 2.2), escrevam-me, **certo?** Parabéns pelo empenho neste curso!

Desejo-lhes um ótimo final de semana que, pelo jeito, será com muito sol! 😊

Exemplo 5 – articuladores conversacionais

Castilho e Elias (2012) pontuam que, embora essas expressões sejam

interrogativas e orientadas para o interlocutor, não há a necessidade de respondê-las, visto que elas, de modo geral, demandam implicitamente do leitor a sua aprovação discursiva no contexto da interação.

No aviso, constatamos que os articuladores da conversação **ok?** e **certo?** são utilizados frequentemente como pistas que levam à manutenção das condições interacionais que devem ser preenchidas para que o evento discursivo seja realizado.

Observamos, ainda, que a professora utiliza, nos trechos em destaque, os marcadores conversacionais com o intuito de negociar o tema e o seu desenvolvimento. Além disso, essas pistas contextuais servem como estratégia para testar o grau de participação e atenção do interlocutor, neste caso, o aluno.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, por meio deste estudo, evidenciamos que as concepções de texto e contexto por nós assumidas revelaram-se de fundamental importância para pensar na produção escrita em ambiente virtual de aprendizagem, pois possibilitam o estabelecimento da interação entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a distância.

O gênero digital aviso, cuja finalidade discursiva se pauta em comunicar sobre as atividades que estão sendo propostas no AVA, como também em estimular a aproximação, o envolvimento e a interação entre os participantes, favorece a utilização de pistas de contextualização, que podem levar o aluno ao sentido pretendido pela professora.

Levando-se em conta o corpus selecionado, é possível dizer que, por meio dessas sinalizações, a professora imprime uma diálogo mais informal e afetivo, com a utilização de elementos que modalizam o seu dizer como: emoticons; pontuação; alternância de registro; saudações iniciais e finais; manobras retóricas, bem como a utilização de articuladores conversacionais, indícios esses que podem contribuir para a instauração do processo interacional em cursos a distância.

Além disso, nossas discussões demonstraram que a utilização das pistas de contextualização constitui-se em estratégia eficiente que orienta a produção dos avisos, bem como ao reconhecimento do que está escrito por parte dos alunos, na interação comunicativa, fator que consideramos preponderante para facilitar o aprendizado em AVA.

Por fim, entendemos que a discussão em torno dessas pistas de contextualização é necessária, a fim de que possamos alcançar resultados positivos, no que diz respeito às nossas práticas textuais escritas em um contexto cada vez mais virtual.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, D. C. L. **Pistas de contextualização em AVA**: uma contribuição para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade a distância. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

CARNEIRO, M. L. F. Instrumentalização para o ensino a distância. Coordenado pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. **Série Educação a Distância**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1. ed., p. 01-72, 2009.

CASTILHO, A. T.; ELIAS, V. M. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

GUMPERZ, J. J. Contextualization conventions. In: _____. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KOCH, I. Contribuições da Lingüística Textual para o Ensino de Língua Portuguesa na Escola Média: A análise de textos. **Revista do GELNE** - Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste. Fortaleza: UFC/GELNE, Ano 1, nº 1, p. 16-20, 1999.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. 2. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.

VAN DIJK, T. A. Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva. Trad. R. Ilari. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.

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 lingua(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