

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Letras:

Representações, Construções
e Textualidades

2



Atena
Editora
Ano 2021

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Letras:

Representações, Construções
e Textualidades

2



Atena
Editora
Ano 2021

Editora ChefeProf^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Elói Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miraniide Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andrezza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa

Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenología & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Letras: representações, construções e textualidades 2

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L649 Letras: representações, construções e textualidades 2 /
Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. –
Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-180-7

DOI 10.22533/at.ed.807210806

1. Letras. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de
(Organizador). II. Título.

CDD 401

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Em **LETRAS: REPRESENTAÇÕES, CONSTRUÇÕES E TEXTUALIDADES 2**, coletânea de vinte capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Linguística, Letras e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, nesse volume, dois grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações. Neles estão debates que circundam estudos linguísticos; e estudos em ensino e leitura.

Estudos linguísticos traz análises sobre léxico, semântica, linguagem, gênero discursivo, análise do discurso, livro didático.

Em estudos em ensino e leitura são verificadas contribuições que versam sobre língua, cultura, português como língua estrangeira, ensino, escrita, estágio supervisionado, tradução intermodal, tecnologias, contexto e compreensão, leitura e prática.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
REPRESENTAÇÕES LEXICAIS E SUBLEXICAIS DO ACENTO DE PALAVRA DE L1 E DE L2	
Amanda Post da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.8072108061	
CAPÍTULO 2	11
ANÁLISE SEMÂNTICA NA LITERATURA INFANTIL	
Janete Terezinha Schmitz	
DOI 10.22533/at.ed.8072108062	
CAPÍTULO 3	24
ASPECTOS DA VISÃO BAKHTINIANA SOBRE OS ESTUDOS DA LINGUAGEM	
Tiago Pellizzaro	
DOI 10.22533/at.ed.8072108063	
CAPÍTULO 4	31
O TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA NO PIBID: ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA E DA LEITURA	
Anaylle Queiroz Pinto	
Caroline Brandão Dantas	
Letícia dos Santos Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.8072108064	
CAPÍTULO 5	42
GÊNEROS DIGITAIS – ESCOLHAS DISCENTES, OPÇÕES DOCENTES	
Nara Luz Chierighini Salamunes	
DOI 10.22533/at.ed.8072108065	
CAPÍTULO 6	55
A POLÍTICA NA TRADUÇÃO DE <i>IDEOSCAPES</i> ETNOGRÁFICOS: <i>THE DEATH AND LIFE OF AIDA HERNANDEZ: A BORDER STORY</i>	
Rachael Anneliese Radhay	
DOI 10.22533/at.ed.8072108066	
CAPÍTULO 7	69
ANÁLISE DO DISCURSO DOS PERFIS NO <i>INSTAGRAM</i> DAS DEPUTADAS ESTADUAIS DO PSB DA PARAÍBA	
Jéssika Pamela de Carvalho Pereira	
Oriana de Nadai Fulanetti	
DOI 10.22533/at.ed.8072108067	
CAPÍTULO 8	82
TURISMO NA PANDEMIA: O QUE DIZEM OS DISCURSOS JORNALÍSTICOS ON-LINE	

DE PAÍSES HISPÂNICOS

Maria Francisca da Silva

Eliane Pereira dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.8072108068

CAPÍTULO 9..... 94

EFEITOS PARAFRÁSTICOS EM TÍTULOS DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD DE LÍNGUA PORTUGUESA

Álvaro José da Silva Fonseca

Janete Silva dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.8072108069

CAPÍTULO 10..... 109

NAS VEREDAS DO TERRA BRASIL: CURSO DE LÍNGUA E CULTURA

Regina Lúcia Péret Dell'Isola

DOI 10.22533/at.ed.80721080610

CAPÍTULO 11 122

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Jacqueline Miranda Cardoso

DOI 10.22533/at.ed.80721080611

CAPÍTULO 12..... 138

A IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE PLE: A SALA DE AULA NA AUSTRÁLIA

Laura Guesse Penido

DOI 10.22533/at.ed.80721080612

CAPÍTULO 13..... 147

O LÉXICO E A EXPRESSIVIDADE EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM CAMINHO PARA O ENSINO

Darcilia Simões

DOI 10.22533/at.ed.80721080613

CAPÍTULO 14..... 157

INTERNETÊS: TRANSPOSIÇÃO DE EXPRESSÕES DA ESCRITA DIGITAL PARA TEXTOS DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA

Stela Fernandes Silva de Oliveira

Elza Sabino da Silva Bueno

DOI 10.22533/at.ed.80721080614

CAPÍTULO 15..... 172

FORMAS LINGUÍSTICAS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO ALHEIO EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Vilma Nunes da Silva Fonseca

DOI 10.22533/at.ed.80721080615

CAPÍTULO 16.....	182
TRADUÇÃO INTERMODAL DE TEXTOS SENSÍVEIS	
Saulo Xavier de Souza	
Marcos Flavio Portela Veras	
Hosana Valéria Corrêa Moura Seiffert	
Meire Borges de Oliveira Silva	
Paulo Sérgio de Jesus Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.80721080616	
CAPÍTULO 17.....	189
A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NAS PRÁTICAS INFORMAIS DE APRENDIZADO MUSICAL NA OFICINA DE MÚSICA DO PIBID/UEMG	
Fernando Macedo Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.80721080617	
CAPÍTULO 18.....	200
CONTEXTO E COMPREENSÃO: PERCEBENDO OS SENTIDOS PROFUNDOS DO TEXTO	
Stenio Lima de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.80721080618	
CAPÍTULO 19.....	216
LEITURA SILENCIOSA E LEITURA ORALIZADA: RECURSOS PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS	
Maria Elena da Silva	
Luciane Braz Perez Mincoff	
DOI 10.22533/at.ed.80721080619	
CAPÍTULO 20.....	224
UMA PRÁTICA DE LEITURA ATRAVÉS DA ABORDAGEM GLOBAL: CONJUGANDO TEXTO LITERÁRIO E NÃO LITERÁRIO	
Carmen Elena das Chagas	
DOI 10.22533/at.ed.80721080620	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	238
ÍNDICE REMISSIVO.....	239

CAPÍTULO 11

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 14/03/2021

Jacqueline Miranda Cardoso

Universidade de Taubaté, Unitau

São Paulo, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/2877693744989250>

RESUMO: O tema desta pesquisa é o ensino de Língua Portuguesa como idioma estrangeiro por meio de livros didáticos. O objetivo deste trabalho foi investigar as atividades de leitura no primeiro volume da coleção didática Brasil Intercultural. A pesquisa baseou-se na concepção sociocognitiva de leitura e no conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, que apresentam a linguagem como forma de interação social e, assim, as pessoas podem agir e interagir com os mais diversos propósitos. A análise de dados é qualitativa a partir de pesquisa bibliográfica. Os resultados indicam que o livro didático visa a abordar a diversidade textual e está de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que é um padrão internacional empregado para descrever as habilidades e os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos estudantes. Conclui-se que o emprego de gêneros discursivos pode potencializar a aprendizagem do idioma pela possibilidade de o aluno estrangeiro visualizar sua utilização em seu dia a dia. O professor, por sua vez, pode apresentar questões históricas, sociais e culturais nas aulas para que o gênero discursivo fique cada vez mais próximo da

realidade desse estudante, adaptando as atividades do livro, quando necessário, para auxiliar no processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas; Material didático; Português para estrangeiros.

THE TEACHING OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT: The theme of this research is the teaching of Portuguese as a foreign language through textbooks. The objective of this research was to investigate the reading activities proposed in the book named Brasil Intercultural. This research was based on the Bakhtinian concept of speech genres, which presents the language as a social interaction, acting and interacting with the most diverse purposes. The qualitative data analysis was carried out by means of a literature review. The results showed that the textbook aims at approaching textual diversity, which is in agreement with the Common European Framework of Reference for Languages, an international standard used to describe language abilities. It was concluded that the use of speech genres may enhance the learning of a language by the foreign student's possibility of visualizing their use in their daily life. The teacher, in return, may present historical, social and cultural questions in class so that the speech genres can get closer and closer to the students' reality by making adaptations in the activities from the book when required, in order to help with the learning process.

KEYWORDS: Language teaching; Textbook; Portuguese for foreigners.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira por meio de um livro didático, com especificidade para as atividades de leitura desse material didático. Tal temática vai ao encontro do estímulo que muitas universidades e escolas de idiomas de diversos países apresentam ao ensino de Língua Portuguesa, pois, de acordo com Costas (2012), reconhecem que é uma forma de enriquecer o currículo e de o aluno ter melhores oportunidades no mercado de trabalho. Segundo a autora, no Brasil existem muitos expatriados que percebem nesse fato uma maneira de assegurar que os filhos tenham uma boa desenvoltura no português falado e escrito, garantindo a transmissão do idioma. Por isso, tem aumentado consideravelmente o interesse de alunos estrangeiros em aprender português.

Porém, por mais razões que se tenha para o ensino de uma língua estrangeira, no caso, o ensino de português como língua estrangeira, esse aprendizado pode ser dificultado por vários fatores, dentre eles o material didático escolhido para esse aprendizado. Por isso, como esta pesquisadora leciona português brasileiro para alunos oriundos de países europeus e da América Latina por meio de uma coleção didática, ao diagnosticar alguns problemas de aprendizagem em seus alunos, como o relacionado ao desenvolvimento da habilidade de leitura, optou pela análise das atividades de leitura de um livro dessa coleção.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é verificar se as atividades de leitura apresentadas no livro didático Brasil Intercultural, volume 1, são adequadas ao ensino de português como língua estrangeira. O material selecionado para este estudo integra a coleção Brasil Intercultural, composta de quatro livros. Esta pesquisa baseia-se na concepção sociocognitiva de leitura e no conceito bakhtiniano dos gêneros do discurso. Como parâmetro para a análise do livro será utilizado o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – QECR, que é um padrão internacional para descrever as competências comunicativas em língua e que define os níveis de proficiência de acordo com as etapas de aprendizagem de um idioma, uma vez que esse documento apresenta diversas habilidades que os alunos possuem em cada nível (básico, intermediário e avançado).

Este artigo está organizado de acordo com as seguintes seções: 1) fundamentação teórica, em que se apresentam as concepções de leitura e os gêneros discursivos; 2) as habilidades de leitura em língua estrangeira; 3) Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas - QECR; e 4) procedimentos metodológicos, análise e discussão dos resultados.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Concepções de leitura

O processo de leitura foi entendido ao longo dos anos por três concepções diferentes:

1) leitura como decodificação, em que o leitor decodifica o texto por meio das partes (como as letras e as sílabas) para o todo (a palavra e a frase), sendo que nessa sequência o leitor não participa da construção de sentidos do texto; 2) a concepção ou abordagem cognitiva de leitura, em que existe associação de saberes em que o conhecimento prévio é muito importante; e 3) concepção sociocognitiva de leitura, em que existe um sujeito dialógico e a consideração de todo o contexto social e histórico para a sua atuação.

A primeira concepção de leitura, de acordo com Wolff e Lopes (2014), considerava apenas a decodificação e a informação era do texto para o leitor. Acreditava-se que, nessa abordagem de leitura, havia apenas um processo de informação ascendente, o chamado *bottom-up*, em inglês. Nessa concepção, a fluência de leitura depende de uma decodificação, em que o leitor identifica palavras e expressões como um todo. Essa concepção, porém, ignora completamente a ação do leitor durante a compreensão, os seus conhecimentos prévios e seus processos cognitivos.

Nas palavras de Kato (1999, p. 50), o desenvolvimento ascendente (*bottom-up*) “faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”. Segundo Sousa e Gabriel (2009), a decodificação é importante, mas não é suficiente para o processo de entendimento de um texto escrito, pois há dificuldade em se ensinar a leitura, ou qualquer outra habilidade linguística, sem trabalhar a cognição e a cultura.

Entretanto, essa abordagem de leitura por meio da decodificação começou a ser questionada por estudos cognitivos a partir do final dos anos 70 do século XX, ampliando-se a concepção de leitura para estudos com abordagem cognitiva. Nessa segunda concepção de leitura, além do processo de decodificação, em *bottom-up*, considera-se a importância dos conhecimentos prévios do leitor e um processo descendente, chamado *top-down*, em inglês, que Kato (1999, p. 50) define como “uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma”. O leitor produz sentidos para o texto, mas as associações de conhecimento nunca serão equivalentes para todos os leitores.

De acordo com Solé (1998), nesse processo é interessante que o leitor elabore hipóteses e cheque suas previsões ao longo da leitura. O processo é descendente (*top-down*) se a ênfase durante a leitura ocorrer no leitor e, nesse caso, existe uma estima dos conhecimentos prévios. Entretanto, nesse processo pode ocorrer excesso de adivinhação de uso dos conhecimentos prévios do leitor e pouca consideração às informações do texto. Portanto, os objetivos de leitura devem ser priorizados no processo de ensino de leitura e compreensão.

Marcuschi (1996) afirma que existem informações textuais, que o autor nos dá no seu discurso, e as informações não textuais, que os leitores colocam no texto para, então, estabelecer a compreensão. A concepção cognitiva possui a ideia básica de interação entre

leitor, texto e o autor. Assim, a relação desses dois processos - bottom-up e top-down - é que vai gerar a compreensão do texto. A possibilidade de considerar tais informações que o leitor adicionar ao texto é chamada de inferência, “aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas” (MARCUSCHI, 1996, p. 74).

Para Koch (2005b), as associações de conhecimentos e as inferências nunca serão idênticas porque as estratégias cognitivas dependem dos objetivos, das informações adquiridas do texto e do contexto, das crenças e das opiniões dos leitores. O texto é criado por várias operações cognitivas interligadas, segundo a autora, portanto são admitidos modelos cognitivos, que são caracterizados como estruturas complexas de conhecimentos, que representam as experiências que vivenciamos em sociedade e que servem de base aos processos conceituais. Ainda segundo a teórica, todo processo de compreensão é feito por meio de atividades de contínua construção e não apenas de reconstrução, e o sentido é ativado pelo texto em acordo com as relações do conhecimento global.

Marcuschi (1996) declara que existe uma atividade constitutiva na língua, que permite a construção de sentidos, e também existe uma forma cognitiva, possibilitando a interação com os outros. Ele afirma que a língua permite a pluralidade de significações e pode apresentar desentendimentos entre as pessoas pelas escolhas sintáticas, gerando ambiguidades. Um texto bem-sucedido, de acordo com o autor “é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor” (MARCUSCHI, 1996, p. 72).

Surge, então, a noção de contexto, que “passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos, visto que é no interior dela que o contexto é, em grande parte, construído”, afirma Koch (2005b, p. 100). A linguagem constitui uma atividade interativa de produção de sentidos, que estão presentes no texto e na sua forma de organização, mas que precisa não apenas do entendimento de um conjunto de saberes, como também a sua reconstrução no momento da interação verbal. Marcuschi (1996) afirma que se pode interagir com outros por meio da língua, expressar nossos sentimentos e produzir sentidos, entretanto, em toda manifestação de textos orais ou escritos é preciso que o autor, ouvinte ou leitor identifique sentidos implícitos, portanto a língua é sempre uma manifestação contextualizada.

Para auxiliar um leitor pouco experiente no processo de leitura, Kato (1999) propõe estratégias cognitivas de leitura, que fornecem ao leitor dispositivos eficientes, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente. A teórica também propõe estratégias metacognitivas de leitura, como estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura e monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo. A autora afirma que o uso consciente desses procedimentos pode ajudar a conduzir a leitura e criar leitores mais proficientes, apresentando uma possibilidade maior de domínio do texto e projetando ações que alcancem os objetivos propostos.

Quanto à terceira concepção citada, a concepção sociocognitiva de leitura surgiu

como resultado de pesquisas em que se incluem os estudos desenvolvidos por Bakhtin (2016), a partir de uma concepção sócio-histórica de linguagem. Koch (2005a) explica que houve um entendimento maior das relações sociais nessa transição de concepção de leitura e que “[...] o texto passa a ser visto como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2005a, p. 6). A abordagem sociocognitiva engloba, portanto, fatores culturais, sociais e interacionais.

Nessa concepção, as atividades de leitura, de acordo com Lopes-Rossi (2002), necessitam levar os alunos a compreender que a composição do gênero discursivo é organizada de acordo com sua função social e sua finalidade comunicativa. Ela afirma que a leitura de gêneros discursivos no ambiente escolar “não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão” (LOPES-ROSSI, 2002, p. 31).

Marcuschi (2008, p. 243) também comenta a utilização dos gêneros nas atividades de leitura, afirmando que:

Os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular, seja uma notícia de jornal, uma piada, uma reportagem, um poema, uma carta pessoal, uma conversa espontânea, uma conferência, um artigo científico, uma receita culinária ou qualquer outro. E cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada, um artigo científico ou um poema. O gênero textual é um indicador importante, pois a produção e o trato de um artigo científico são diversos dos de uma tirinha de jornal ou um horóscopo.

Os objetivos de leitura, os conhecimentos prévios e as inferências do leitor contribuem, portanto, para a construção de sentidos e é interessante que as atividades de leitura procurem desenvolver habilidades com base nesses conceitos, tão significativos para a compreensão leitora.

É importante que as atividades de leitura utilizem gêneros discursivos, escolhidos de acordo com o possível interesse dos alunos e com o nível de proficiência que possuem, e sejam coordenadas para que auxiliem no processo de aprendizagem dos alunos. Para tanto, a seguir, discutiremos o conceito de gênero discursivo.

2.2 O conceito de gênero discursivo

Os gêneros do discurso, de acordo com Bakhtin (2016), são formados por três elementos, que são ligados no conjunto do enunciado: 1) o conteúdo temático, que apresenta a característica do gênero discursivo; 2) o estilo, que se refere ao modo de utilização da linguagem, formal ou informal, por exemplo, adequando-se em determinada situação de comunicação; e 3) a construção composicional, que apresenta o formato do texto. Todos esses elementos estão ligados por seu contexto de produção e mediados por intenções. O autor complementa que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os

quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Bakhtin (2016) afirma que os gêneros discursivos orais e escritos podem ser muito heterogêneos e apresenta exemplos, como a carta, um diálogo que se apresenta no dia a dia, as diversas formas de manifestação científica e todos os gêneros literários. Segundo o pesquisador, existem gêneros discursivos primários e secundários. Os primários são simples e se apresentam em situações cotidianas informais, como um telefonema, uma discussão ou uma lista de compras. Já os gêneros discursivos secundários são conceituados como complexos, pois surgem em um cenário profissional ou cultural, como o romance, a pesquisa científica ou uma peça teatral.

De acordo com Bakhtin (2016), todo estilo está conectado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso, e retrata a identidade do falante. O autor afirma que os gêneros da literatura de ficção são mais oportunos para a demonstração do estilo individual, já os que requerem uma forma padronizada, como documentos oficiais, de ordem militar, são os que oferecem menos condições para o reflexo dessa individualidade. Ele evidencia que “em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual” (BAKHTIN, 2016, p. 18).

Para integrar-se ao sistema da língua, Bakhtin (2016) afirma que cada novo fenômeno fonético, léxico ou gramatical necessita de um processo mais profundo de experimentação e elaboração de estilos e categorias. Segundo o pesquisador, onde existe estilo, encontra-se o gênero discursivo. O autor lembra que a preferência de uma forma gramatical específica pelo locutor já é um ato estilístico e que o conhecimento da “natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 22).

Bakhtin (2016) evidencia a importância do conceito do enunciado, definindo que a alternância dos sujeitos do discurso é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado. A segunda peculiaridade, de acordo com o pesquisador, é a conclusibilidade específica do enunciado, em que o falante diz tudo em dado momento ou sob dadas condições. O autor apresenta exemplos, como um pedido do cotidiano que pode ser cumprido ou não; um discurso científico, em que se pode concordar inteiramente ou em parte ou discordar totalmente; e o romance ficcional, que pode ser ponderado em seu conjunto. Bakhtin (2016, p. 35) ressalva que “alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado”.

O autor contesta a ideia de que se fala por orações ou palavras isoladas, explicando que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 39). O pesquisador lembra que a comunicação discursiva seria quase impossível se os gêneros do discurso não existissem e nós não os coordenássemos. Bakhtin (2016) também ressalta a questão da entonação expressiva, que pode surgir em uma forma mais respeitosa no discurso ou em um tom mais frio ou alegre, apresentando a individualidade emocional do falante.

De acordo com Bakhtin (2016), a oração, sendo considerada como uma unidade da língua, é destituída da habilidade de estabelecer imediata e ativamente a posição responsiva do locutor. “Só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade” (BAKHTIN, 2016, p. 44). O autor afirma que a oração pode se tornar um enunciado acabado, mas para que esse processo ocorra existe uma série de princípios que lhe alteram a natureza por completo.

O teórico confirma que cada oração isolada é compreensível, porém não é possível uma posição responsiva, pois não se sabe se o falante disse tudo o que gostaria de dizer ou se existem outras orações antes ou depois. Todavia o autor reitera que essa oração já é um enunciado válido, formado de somente uma oração, pois está refletindo a situação extraverbal, o que fomenta uma resposta.

A composição e o estilo do enunciado, segundo Bakhtin (2016), são determinados pelo elemento expressivo, que é a relação valorativa do locutor com o assunto do objeto e do sentido do seu enunciado. Essa relação também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O pesquisador reflete sobre as palavras, que “não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (BAKHTIN, 2016, p. 48).

O autor afirma que o enunciado, seu estilo e sua composição são “determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 56). Ele explica que o estilo do enunciado é marcado por três aspectos: 1) o sistema da língua; 2) o objeto do discurso e do próprio falante; e 3) sua relação valorativa com esse objeto. O enunciado é representado por alternâncias do sujeito do discurso e o falante, portanto, espera uma atitude responsiva.

Os conhecimentos prévios são importantes para que os enunciados sejam compreendidos e tal processo de entendimento é relacionado às experiências de vida que o leitor possui ou está adquirindo. Considerando-se uma abordagem sociocognitiva, as atividades de leitura presentes nos materiais didáticos de português como língua estrangeira que utilizam gêneros discursivos podem, portanto, auxiliar o estudante no processo de aprendizagem.

Apresentam-se, a seguir, as habilidades de leitura em língua estrangeira.

3 | HABILIDADES DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

As habilidades necessárias para o ensino de uma língua estrangeira, segundo Santos e Tomitch (2009), de modo geral, estão relacionadas às dificuldades que os alunos podem apresentar no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, como identificar orações coordenadas, o uso de palavras com significados diversos, o que pode

gerar imprecisão na compreensão de textos, e a utilização da voz passiva, fazendo com que o aluno tente traduzir palavra por palavra.

De acordo com Santos e Tomitch (2009), a aula de leitura em língua estrangeira deveria ser realizada com o intuito de incentivar a busca por novas informações. As pesquisadoras lembram a importância da reflexão sobre a organização do curso em relação aos tipos de exercícios e textos utilizados, para que a compreensão leitora seja beneficiada. Elas afirmam que a verificação de habilidades deve ocorrer ao longo do curso, confirmando não só a capacidade dos estudantes de entenderem o vocabulário e as estruturas sintáticas e gramaticais, mas também a possibilidade de eles compreenderem textos de forma inferencial e literal.

A decodificação, a compreensão literal e a compreensão inferencial são destacadas pelas autoras nesse processo de compreensão leitora. Elas afirmam que a decodificação faz parte de um processo mais simples, já a compreensão inferencial é parte de um nível mais alto. Os processos de construção da compreensão leitora, segundo as pesquisadoras, incluem a ponderação do professor, para auxiliar nesse processo de aprendizagem, e a consideração do conhecimento linguístico que o aluno já possui. Elas citam um exemplo prático, como solicitar aos alunos que sublinhem palavras conhecidas ao ler um texto de forma mais rápida. Assim, os estudantes podem encontrar o tópico central daquela leitura. As autoras também lembram que o vocabulário e a gramática fazem parte do processo, mas são necessários outros fatores para que a compreensão do texto ocorra plenamente.

A aula de leitura, de acordo com as autoras, pode ser dividida em três momentos: 1) pré-leitura; 2) leitura; e 3) pós-leitura. Na pré-leitura, elas indicam que o professor apresente atividades que introduzam o tema do texto que será lido, verificando, assim, o que os alunos sabem ou não sobre o assunto, é um processo para confirmar hipóteses. Pode ser por meio de uma conversa; expor uma figura que tenha relação com o tema; mostrar o trecho de um filme; uma canção que retrate o tema; e apresentar as palavras-chave do texto.

Na fase da leitura, os alunos recebem o texto para executar a leitura. As autoras afirmam que, nessa fase, os professores podem incluir objetivos específicos para que os estudantes não realizem uma leitura ascendente, tentando reconhecer palavra por palavra, o que faria com que eles não tivessem uma compreensão geral do texto. Algumas atividades, sugeridas pelas autoras, que podem auxiliar nessa fase são completar um diagrama, construir uma tabela e associar figuras com o texto, por exemplo, e tais atividades podem ser escolhidas considerando-se a idade, o nível linguístico e o interesse pessoal desses alunos.

Já na fase da pós-leitura, segundo as pesquisadoras, existe um elo entre o texto e a vivência do aluno, são as habilidades de pensamento crítico. Nessa fase, o propósito “é consolidar o que foi aprendido, fazer com que os alunos utilizem o que foi aprendido em situações que lhe sejam relevantes, como [...], projetos, novas discussões, pesquisas sobre o assunto” (SANTOS; TOMITCH, 2009, p. 197).

Santos e Tomitch (2009) afirmam que é importante deixar os objetivos claros para auxiliar no processo de compreensão do texto e apresentam estratégias, como a utilização de cognatos, “skimming”, que é a leitura rápida para identificar a ideia geral do texto, “scanning”, que é uma leitura rápida que objetiva encontrar uma referência específica, e os resumos e resenhas, os dois últimos sugeridos para níveis mais avançados, pois é necessário um nível linguístico maior.

As pesquisadoras avaliam que a função de um texto é comunicar algo ao leitor e que é importante utilizar tarefas mais desafiadoras com os alunos. Os conhecimentos prévios precisam ser acionados no processo de compreensão leitora, pois é a partir desse momento, de acordo com Donnini; Platero e Weigel (2013), que ocorre a conexão entre leitor e texto. As autoras organizam o conhecimento prévio em três categorias: 1) conhecimentos prévios de mundo, adquiridos pela vivência direta ou indireta; 2) conhecimentos prévios de língua, associados à parte sintática, fonológica e semântica; e 3) conhecimentos prévios de organização textual, relacionados às marcas discursivas existentes.

As pesquisadoras afirmam que o conhecimento prévio de mundo pode ser ativado por meio de uma tempestade de ideias, utilizando-se de um mapa conceitual para organizar as informações. Elas mencionam um exemplo, em que os alunos assistem a um trecho de um filme e o professor escreve na lousa o termo que representa o tema central do que eles assistiram. O docente realiza, então, a mediação, conduzindo a conversa e escrevendo no quadro palavras que os estudantes acreditam que tenham relação com o tema.

Donnini; Platero e Weigel (2013) seguem suas reflexões e afirmam que o conhecimento prévio de língua é todo relacionado aos aspectos das regras, como formação de adjetivos, o uso de verbos e as classes gramaticais. Elas afirmam que a comparação do funcionamento da língua materna e da língua estrangeira estudada pode “contribuir para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas importantes para a formação da competência leitora e escrita” (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2013, p. 59).

O conhecimento prévio de organização textual, de acordo com as autoras, ocorre por meio de uma ligação telefônica, por exemplo, com a expressão “alô” e, também, em uma lista com todos os ingredientes de uma receita de bolo. Assim, os alunos podem interagir com o texto oral ou escrito de uma maneira válida, construindo sentido ao compartilhar as informações na língua estrangeira.

As pesquisadoras também refletem sobre a leitura intensiva e a leitura extensiva. A leitura intensiva ocorre com a mediação do professor e seu objetivo é incentivar a leitura como uma habilidade, com atividades que envolvem perguntas de compreensão e estudo de vocabulário, por exemplo. A leitura extensiva, por sua vez, tem por objetivo a rapidez na leitura e a fluência, utilizando-se de livros paradidáticos ou textos mais longos que são lidos individualmente, fora da sala de aula.

A compreensão leitora pode facilitar que os estudantes escolham textos diversos, para aprender sobre um assunto específico ou para seu entretenimento. Assim, podem

aperfeiçoar suas habilidades na língua estrangeira em que estejam se dedicando e desenvolver sua autonomia, a escrita e a sua técnica de argumentação.

Apresenta-se, a seguir, o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

4 | QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – QECR - (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR, em inglês), que é um padrão internacional para descrever as competências comunicativas em língua, define os níveis de proficiência de acordo com as etapas de aprendizagem de um idioma.

O documento propõe uma divisão em seis níveis para o aprendizado de idiomas: 1) A1, chamado de nível de iniciação, em que o aluno tem os primeiros contatos com a língua; 2) A2, nível elementar, em que o estudante já é capaz de compreender algumas frases; 3) B1, nível limiar, sendo capaz de produzir um discurso simples; 4) B2, nível vantagem, compreendendo as ideias principais de um texto complexo; 5) C1, nível de autonomia, em que já é capaz de identificar significados implícitos; e 6) C2, nível de mestria, com a habilidade de se expressar de modo fluente, diferenciando variações da língua.

O sistema também apresenta elementos que auxiliam na identificação de habilidades de leitura dentro de cada nível, do aluno iniciante ao proficiente. O aluno iniciante, por exemplo, tem a habilidade de reconhecer frases simples ao ler cartazes, e o aluno no nível elementar já compreende cartas pessoais curtas e simples. No nível limiar o estudante possui a habilidade de reconhecer descrições de acontecimentos, e no nível vantagem é capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos atuais. Os alunos no nível de autonomia compreendem textos complexos e realizam a leitura de instruções técnicas longas, já os de nível de mestria leem facilmente praticamente todas as formas de texto escrito (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

De acordo com o Conselho da Europa (2001), a competência comunicativa inclui três segmentos ao se aprender idiomas diferentes. O primeiro é a competência linguística, que compreende as capacidades fonológicas, sintáticas e lexicais; o segundo elemento é a competência sociolinguística, que apresenta as situações socioculturais do uso da língua; e o terceiro é representado pela competência pragmática, que inclui coesão e coerência. A competência comunicativa também inclui atividades linguísticas, como a recepção, que abrange a leitura silenciosa; a produção, com os estudos escritos; a interação, com atividades de fala e escrita; e a mediação, que inclui processos de tradução e interpretação, auxiliando pessoas que por algum motivo não podem se comunicar pontualmente.

Dentro de uma visão geral, de acordo com o documento, no primeiro nível de aprendizagem de um idioma, nomeado A1, o aluno é capaz de compreender enunciados simples, apresentar pessoas, fazer e responder perguntas simples, como onde mora e os objetos que possui, e pode interagir com outros falantes de forma mais lenta. Já dentro do

nível A2, o aluno pode comunicar informações pessoais simples, falar sobre sua rotina de forma mais elementar e trocar notícias sobre assuntos que sejam habituais.

Ainda de acordo com o documento, no nível de utilização independente, o aluno que está na categoria B1 pode compreender tópicos que sejam relacionados ao trabalho, à escola e pode produzir uma mensagem que seja coerente em relação a experiências que vivenciou e apresentar uma opinião sobre um projeto, por exemplo. E, no nível B2, esse estudante compreende as ideias principais de um texto mais profundo e pode se comunicar com mais espontaneidade com as pessoas, além de apresentar uma opinião sobre temas da atualidade, e as vantagens e desvantagens de algo.

O utilizador proficiente, no nível C1, segundo o documento, pode compreender textos mais complexos com facilidade assim como se expressar sem a necessidade de pensar muito em quais palavras deve utilizar, ponto que ocorre com frequência com alunos mais básicos, por exemplo. E o estudante que se encontra no nível C2 compreende praticamente todas as coisas que escuta e pode se expressar com fluidez, sendo capaz de reconhecer pequenas variações de sentido em momentos de comunicação mais profundos.

As situações reais, de acordo com o documento, fazem com que o idioma estudado seja executado de forma plena, pois existe um contexto de aprendizagem para o aluno, que se sente pertencente e pode relacionar todos os itens que aprendeu com o seu dia a dia.

Na compreensão de leitura, o documento inclui leitura para orientação geral, para alcançar informações específicas, para seguir instruções e, também, a leitura por prazer. Segundo o Conselho da Europa (2001, p. 106), o “utilizador da língua poderá ler: para compreender o essencial; para obter informações específicas; para compreender pormenores; para compreender as questões implícitas”. A seguir, apresentam-se as escalas fornecidas pelo documento no quesito compreensão de leitura geral.

	Compreensão na leitura geral
C2	É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstrata, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo sutis, significados implícitos e explícitos.
C1	É capaz de entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade, desde que possa voltar a ler as seções difíceis.
B2	É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.
B1	É capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.

A2	É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, cotidiana ou relacionada com o trabalho.
	É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.
A1	É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.

Quadro 1: Compreensão na leitura geral

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 107)

No quadro acima, indica-se o entendimento que os alunos podem apresentar dentro de cada nível na leitura geral. Os alunos dos níveis mais básicos podem compreender, por exemplo, textos simples que utilizam linguagem cotidiana ou associada à profissão que exercem. Já no nível intermediário, os estudantes podem ler com um grau de autonomia, sentindo a necessidade de ajuda com algumas expressões idiomáticas que não sejam utilizadas com frequência. No nível mais avançado, os alunos podem ler e interpretar textos longos e complexos, que podem ser da sua área de especialidade ou não.

Os dados apresentados clarificam o que os estudantes podem realizar dentro de cada nível de aprendizagem no quesito leitura. Ressalta-se que o uso de situações reais auxilia nesse processo, e é o que acontece com os gêneros discursivos quando são utilizados em atividades de leitura dentro de um material didático voltado para o ensino de uma língua estrangeira. Tais situações reais de uso dentro de uma atividade, como ler uma lista de compras ou preencher dados pessoais em um formulário, auxiliam no processo de aprendizagem do aluno e possibilitam uma associação com sua rotina.

A seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos.

5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A coleção didática selecionada para este estudo é nomeada Brasil Intercultural, voltada para estudantes de português como língua estrangeira. Esta coleção apresenta quatro livros, classificados nos níveis básico, intermediário e avançado. Foca-se, neste estudo, no primeiro volume da série, voltado para alunos de nível básico. Cada volume da coleção didática expõe material de apoio na internet, como arquivos de áudio e vídeo, além de um apêndice gramatical e a parte de fonética nas páginas finais de cada livro.

Realizou-se um levantamento das atividades de leitura no primeiro livro da coleção didática selecionada, objetivando apresentar a forma de organização dessas atividades, se estão de acordo com as prescrições do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas e se os gêneros discursivos utilizados estão apropriados ao desenvolvimento das habilidades de leitura.

Apresenta-se, a seguir, a análise das atividades de leitura.

5.1 Organização das atividades de leitura

Para apresentar a forma de organização das atividades de leitura no primeiro volume desta coleção didática, inicialmente foi feito um levantamento de todas as unidades deste livro. O quadro síntese abaixo foi utilizado para verificar se as atividades de leitura estão de acordo com as prescrições do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

Nível básico	Nível intermediário	Nível avançado
Considerando a compreensão na leitura geral, os estudantes no nível básico possuem a habilidade de interpretar textos curtos sobre assuntos que são conhecidos por eles. Leitura de anúncios, folhetos, ementas e horários.	Alunos no nível intermediário têm a habilidade de ler e assimilar textos mais longos, pois possuem um vocabulário mais amplo. Todavia, podem sentir um impasse com expressões que sejam pouco habituais nos textos. Leitura de cartas, artigos e reportagens.	No nível avançado, os estudantes podem compreender textos complexos, assimilando conteúdos implícitos ao ler novamente partes mais difíceis. Leitura de artigos, instruções técnicas e manuais.

Quadro 2: Leitura no QECR

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com esse levantamento, as atividades de leitura no primeiro volume da coleção Brasil Intercultural possuem a mesma organização. A página inicial de cada unidade, por exemplo, mostra imagens, como charges, quadrinhos, pinturas ou até pequenos textos. Na sequência, exibem uma série de perguntas sobre os temas que serão abordados em cada unidade. O livro apresenta oito unidades e os tópicos são variados. Percebe-se que a coleção didática busca abordar temas que estejam dentro do nível básico, para que a compreensão seja facilitada, o que é proposto pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

5.2 Os gêneros discursivos empregados nas atividades de leitura

Para verificar se os gêneros discursivos empregados nas atividades de leitura estão adequados ao desenvolvimento das habilidades de leitura, a partir do levantamento das atividades de leitura da subseção anterior, foi feito um levantamento dos gêneros discursivos utilizados em cada atividade de leitura. Como resultado desse levantamento, apresenta-se, a seguir, um quadro com os gêneros discursivos utilizados nas unidades do livro.

Ciclo Básico	Gênero Discursivo
Unidade 1	- Artigo
Unidade 2	- Charge - Agenda telefônica - Telefonemas (diálogo formal e informal)
Unidade 3	- Artigo - Convite - Cardápio
Unidade 4	- Reportagem - Artigo - Diálogo informal
Unidade 5	- Trecho de poema - Entrevista - História em quadrinhos
Unidade 6	- Artigo - Reportagem - Anúncio - Lista de compras
Unidade 7	- Charge - Reportagem
Unidade 8	- Crônica - Notícia

Quadro 3: Atividades de leitura e gêneros discursivos

Fonte: Elaborado pela autora

Como resultado desse levantamento, percebe-se que o primeiro volume desta coleção didática busca utilizar gêneros discursivos variados nas unidades, de forma a auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes. Nas unidades 1 e 2, por exemplo, existe uma charge, uma agenda telefônica e diálogos formais e informais para reproduzir situações que os alunos podem enfrentar durante sua rotina. Já nas unidades 3, 4 e 5, utiliza-se de artigos, convites, cardápios, reportagens e história em quadrinhos para contribuir na preparação dos estudantes. E nas unidades 6, 7 e 8, existem artigos, charges e crônicas com a finalidade de auxiliar na aprendizagem de português como língua estrangeira.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, constatou-se que o primeiro volume da coleção didática Brasil Intercultural procura organizar suas unidades de aprendizagem de acordo com as prescrições do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, abordando temas diversos e considerando textos curtos sobre assuntos que são conhecidos pelos alunos do nível básico, incluindo leitura de folhetos, anúncios e horários, por exemplo.

As habilidades de leitura podem ser desenvolvidas por meio da ativação do conhecimento prévio dos alunos e da realização de leitura intensiva e de leitura extensiva, proporcionando, portanto, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Os gêneros discursivos possuem um papel importante, uma vez que se aproximam da realidade dos estudantes, potencializando a aprendizagem e desenvolvendo as habilidades de leitura. O papel do professor é significativo, uma vez que atua como mediador no processo de ensino, adaptando as atividades do livro, quando preciso, para contribuir na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Cibele Nascente; CASTRO, Giselle Nunes de. **Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros**. Ciclo Básico – níveis 1 e 2. Buenos Aires, Argentina: Casa do Brasil, 2018.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Lisboa: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

COSTAS, Ruth. Brasil em alta impulsiona ensino de português no mundo. **BBC Brasil**. 10 out. 2012. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/10/120926_portugues_cursos_ru.shtml. Acesso em: 14 ago. 2020.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Investigações**. Recife, v. 18, n. 2, 2005a.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, Maria Cristina. (org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005b. p. 95-108.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar., 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, Clara Carolina Souza; TOMITICH, Leda Maria Braga. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 191-201.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Fundamentos cognitivos para o ensino de leitura. **Signo**, v. 34, n. 57. Santa Cruz do Sul, p. 47-63, jul./ dez., 2009.

WOLFF, Clarice Lehnen; LOPES, Marília Marques. Avaliação e ensino da compreensão leitora: contribuições do campo da psicolinguística à educação. **Letrônica**, Porto Alegre, v.7, n.1, p. 179-197, jan./ jun., 2014.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise do discurso 69, 70, 81, 82, 204, 209, 227

C

Compreensão 4, 5, 7, 8, 18, 24, 31, 33, 34, 37, 41, 47, 50, 52, 54, 70, 86, 87, 95, 98, 100, 103, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 119, 124, 125, 126, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 143, 149, 150, 151, 157, 169, 185, 200, 201, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 218, 220, 221, 222, 224, 228, 229, 230, 231, 234, 236

Construções 40, 44, 47, 95, 102, 142, 159, 184, 235

Contexto 3, 18, 19, 21, 22, 24, 27, 30, 33, 37, 44, 45, 50, 53, 54, 69, 77, 80, 81, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 98, 100, 103, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 124, 125, 126, 132, 138, 142, 143, 170, 173, 175, 179, 181, 190, 191, 193, 200, 202, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 225, 226, 228, 229, 230, 235, 236, 237

Cultura 28, 29, 49, 80, 81, 85, 109, 111, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 124, 136, 156, 171, 184, 185, 188, 203, 207, 220, 238

D

Discursos jornalísticos 82

E

Ensino de português 97, 109, 120, 122, 123, 136, 142

Escrita 2, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 87, 108, 110, 111, 112, 113, 116, 118, 119, 126, 130, 131, 132, 157, 158, 159, 160, 165, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 179, 181, 182, 209, 217, 218, 221, 222, 227, 228, 236, 237

Estágio supervisionado 172, 173, 179, 181

G

Gênero discursivo 25, 30, 31, 35, 37, 108, 122, 126, 127, 135

Gêneros 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 86, 87, 88, 93, 112, 122, 123, 126, 127, 128, 133, 134, 135, 136, 147, 149, 151, 204, 215, 216, 221, 238

L

Leitura 2, 3, 5, 6, 12, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 86, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 113, 115, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 148, 149, 170, 178, 179, 181, 182, 185, 208, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 236, 237, 238

Letras 24, 25, 40, 41, 49, 53, 67, 69, 81, 109, 110, 120, 124, 147, 150, 157, 170, 172, 173, 181, 188, 200, 204, 216, 222, 237, 238

Léxico 2, 4, 6, 7, 8, 19, 112, 121, 127, 147, 149, 151, 173, 174, 175, 202

Língua 1, 2, 4, 5, 6, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 82, 83, 86, 88, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 142, 143, 145, 147, 148, 149, 151, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 196, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 216, 217, 218, 221, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 237, 238

Língua estrangeira 88, 109, 113, 114, 117, 122, 123, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 139, 142, 228

Linguagem 3, 12, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 38, 40, 43, 45, 46, 49, 54, 70, 73, 77, 81, 86, 87, 88, 90, 93, 95, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 112, 115, 117, 122, 125, 126, 133, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 177, 178, 179, 181, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 209, 219, 220, 222, 226, 227, 229, 232, 236, 237, 238

Linguística 24, 25, 30, 40, 41, 42, 46, 52, 53, 54, 81, 94, 96, 97, 102, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 120, 124, 131, 136, 147, 148, 149, 150, 151, 156, 158, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 181, 182, 185, 187, 188, 201, 202, 203, 205, 206, 210, 211, 214, 217, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 236, 237, 238

Literatura 11, 12, 14, 22, 23, 28, 29, 48, 55, 127, 148, 149, 150, 151, 173, 179, 181, 183, 220, 222, 231, 238

M

Música 106, 142, 151, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199

O

Oficina 100, 104, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 221, 237

P

Prática 26, 38, 44, 46, 50, 53, 85, 108, 113, 119, 121, 147, 148, 149, 158, 179, 189, 190, 192, 193, 195, 196, 197, 200, 202, 203, 204, 210, 217, 219, 220, 222, 224, 225, 228, 230, 231, 238

R

Representações 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 72, 209, 232

S

Semântica 1, 11, 19, 21, 22, 71, 72, 78, 108, 112, 130, 150, 204, 208, 227

Sentido 8, 12, 19, 21, 33, 43, 44, 45, 49, 50, 70, 71, 73, 85, 94, 95, 105, 107, 120, 125, 128, 130, 132, 138, 139, 143, 149, 150, 158, 159, 174, 177, 201, 202, 206, 207, 210, 212, 213,

218, 219, 221, 222, 223, 225, 226, 228, 230, 232, 236

T

Tecnologia 93, 159, 189, 191, 194, 197

Texto 12, 16, 25, 27, 30, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 45, 46, 47, 48, 50, 70, 71, 72, 73, 81, 82, 86, 100, 103, 104, 105, 109, 110, 113, 116, 118, 119, 120, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 141, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 161, 163, 168, 169, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 184, 185, 189, 192, 198, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237

Tradução intermodal 182, 183, 187

Letras:

Representações, Construções
e Textualidades

2

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena
Editora

Ano 2021

Letras:

Representações, Construções
e Textualidades

2

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



 Atena
Editora

Ano 2021