

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2

Lilian de Souza
Fernanda Tonelli
(Organizadoras)

 **Atena**
Editora
Ano 2022

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2

Lilian de Souza
Fernanda Tonelli
(Organizadoras)

 **Atena**
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

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. 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 Miranilde 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



Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadoras: Lilian de Souza
Fernanda Tonelli

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 2 / Organizadoras Lilian de Souza, Fernanda Tonelli. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0255-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.558221705>

1. Linguística. 2. Letras. 3. Arte. I. Souza, Lilian de (Organizadora). II. Tonelli, Fernanda (Organizadora). III. Título.

CDD 410

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



Atena
Editora
Ano 2022

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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Esta obra concentra discussões atuais e pertinentes no campo dos estudos da Linguística, Letras e Artes. Tendo como fio condutor o olhar sobre as linguagens e suas repercussões na esfera social, temos neste volume 18 capítulos escritos por autoras e autores de diversas partes do Brasil.

Ao longo de suas páginas, este *e-book* nos convida a esmiuçar as nuances das linguagens em suas mais diversas facetas. Temos relatos de experiências de práticas de ensino de português como língua materna e estrangeira, de outros idiomas e conteúdos relacionados à literatura, à inclusão, à poesia indígena, à negritude, ao canto, à linguagem publicitária e a toponímia das cidades paraenses, entre outros enfoques. Essas análises e práticas de uso das linguagens, bem como de seu ensino, se dão em contexto pandêmico e para além dele, enriquecendo o mosaico desta obra.

Quanto aos conteúdos do campo da Linguística, temos estudos sob diferentes perspectivas, como a Análise do Discurso, o Letramento, a Semântica textual, o Interacionismo, a gramática normativa, o enfoque na interação verbal e na pronúncia, as inteligências múltiplas, a variação linguística e os aspectos transculturais.

A diversidade de temas e referenciais teóricos são prova de que os estudos na área de Linguística, da Letras e das Artes seguem em plena atividade, cabendo a nós, pesquisadoras e pesquisadores, ampliar sua divulgação e espaços de debate.

Nosso agradecimento, portanto, à Atena Editora, por propor a publicação desta obra e às/aos colegas que se dispuseram a contribuir com seus manuscritos fazendo assim, ressoar seus saberes e práticas.

Boa leitura!

Lilian de Souza
Fernanda Tonelli

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

INTERAÇÕES ORAIS EM UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO MULTILÍNGUE

Douglas Altamiro Consolo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217051>

CAPÍTULO 2..... 13

PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA EM VICÊNCIA-PE: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA


Gilvania Paula da Silva Almeida

Jobson Jorge da Silva

Miriam Paulo da Silva Oliveira

Maria do Carmo da Silva Souza

Rosilene Pedro da Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217052>

CAPÍTULO 3..... 21

ANÁLISE DISCURSIVA DA POESIA INDÍGENA KAMBEBA

Ana Cláudia Dias Ribeiro


Paola Efelli R. de Sousa Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217053>

CAPÍTULO 4..... 32

DO LEXEMA AO TEXTO: O ENSINO DO VOCABULÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Lêda Pires Corrêa


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217054>

CAPÍTULO 5..... 42

O ENSINO DA PRONÚNCIA E A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *SÍNTESES 1*

Emanuel Bruno Rodrigues

Marcela de Freitas Ribeiro Lopes


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217055>

CAPÍTULO 6..... 58

VARIAÇÕES DA NORMA PADRÃO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Paula Fernanda Eick Cardoso

Bianca Schmitz Bergmann


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217056>

CAPÍTULO 7..... 69

DISCURSOS DA INFORMAÇÃO EM (RE)FORMULAÇÃO NA ATUALIDADE: O UNIVERSO MIDIÁTICO CONSTRUÍDO NA ERA DAS *FAKE NEWS* E DA PÓS-VERDADE

Ana Márcia Ruas de Aquino


Carla Roselma de Atahyde Moraes
Daniela Imaculada Pereira Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217057>

CAPÍTULO 8..... 81

AFRODESCENDÊNCIA E PRÁTICA TRANSCULTURAL DE ESCRITA CRIATIVA EM MESTRADO DA UNIFACVEST, EM 2016

José Endoença Martins


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217058>

CAPÍTULO 9..... 97

A SEMIÓTICA, AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO DA LÍNGUA

Darcilia Marindir Pinto Simões

Maria Suzett Biembengut Santade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217059>

CAPÍTULO 10..... 113

O ENSINO DA GRAMÁTICA NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Mariana Gurgel Pegorini

Cristina Yukie Myiaki

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170510>

CAPÍTULO 11..... 125

LETRAMENTO DIGITAL: NOVAS PRÁTICAS SOCIAIS E ENSINO

Eduardo Almeida Flores

Raiani Sena Neves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170511>

CAPÍTULO 12..... 135

HISTÓRIA, IDENTIDADE E MEMÓRIA: UM ESTUDO SOBRE OS NOMES DAS CIDADES BRASILEIRAS DO SUDESTE DO PARÁ

Elaine Ferreira Dias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170512>

CAPÍTULO 13..... 142

CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO COM NOMES PRÓPRIOS COMPOSTOS

Edson Domingos Fagundes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170513>





CAPÍTULO 14..... 155

OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CATALÃO-GO

Patrícia Maria da Silva

Viviane Cristina de Alencar Tomé

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170514>

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 15 | 167 |
| CORAIS DE ESCOLA E CONTRA-HEGEMONIA: O PAPEL DO REGENTE/EDUCADOR FRENTE ÀS FORÇAS SOCIOCULTURAIS DOMINANTES | |
| Patrick Ribeiro do Val | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170515 | |
| CAPÍTULO 16 | 185 |
| O DIALOGISMO NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO DE CONCEPÇÃO BAKHTINIANA | |
| Wyama e Silva Medeiros | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170516 | |
| CAPÍTULO 17 | 195 |
| CONHECIMENTO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE O LETRAMENTO ESCOLAR PARA ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO | |
| Luana Monteiro Rodrigues Suelene Silva Oliveira | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170517 | |
| CAPÍTULO 18 | 217 |
| PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS | |
| Edna da Silva Torres Joas Moraes dos Santos Márcia Suany Dias Cavalcante | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170518 | |
| SOBRE AS ORGANIZADORAS | 227 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 228 |

CAPÍTULO 1

INTERAÇÕES ORAIS EM UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO MULTILÍNGUE

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 06/03/2022

Douglas Altamiro Consolo

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

São José do Rio Preto, Brasil

<https://0000-0001-6247-8657>

RESUMO: O ensino de português como língua estrangeira (PLE) constitui uma área de estudos e de pesquisas em expansão, e que tem ganhado visibilidade nos últimos anos. Neste artigo, relatam-se experiências docentes em um curso presencial de PLE intitulado “*Produção Oral: Interações Acadêmicas*”, oferecido pelo Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores de uma universidade pública paulista e no âmbito do projeto do governo federal brasileiro, “Idiomas sem Fronteiras”, para alunos iniciantes no aprendizado da língua portuguesa. Tratam-se questões relativas à interação oral entre professores e alunos nas aulas, em um contexto linguisticamente heterogêneo. Abordam-se, mais especificamente, duas atividades didáticas que promoveram interação oral em sala de aula e um diálogo intercultural provícuo à aprendizagem de PLE. A experiência de planejamento do curso, de elaboração dos materiais didáticos e de docência nas aulas de PLE representaram contribuições à formação de professores de português para falantes de outras línguas dos docentes envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura brasileira; formação de professores; interação verbal; PLE; produção oral.

ORAL INTERACTIONS IN AN EXPERIENCE OF TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN A ULTILINGUAL CONTEXT

ABSTRACT: The teaching of Portuguese as a foreign language (PFL) is an expanding area of study and research, which has gained visibility in recent years. In this paper, experiences of teachers in a face-to-face PFL course called “*Produção Oral: Interações Acadêmicas*” (Oral Production: Academic Interactions), offered at a Language and Teacher Development Center of a public university in the state of Sao Paulo, Brazil, are reported, also linked to the Brazilian federal government program “*Idiomas sem Fronteiras*”, to beginner-level students in PFL. I deal with issues concerning oral interaction between teachers and students in class, in a linguistically heterogeneous context. More specifically, I focus on two pedagogical activities that promoted oral interaction in class and an intercultural dialogue which is believed to have contributed towards language learning. The experiences of course planning, material production and teaching Portuguese lessons represent contributions for teacher development in the area of PFL.

KEYWORDS: Brazilian culture; oral production; PFL; teacher development; verbal interaction.

Podemos dizer, sem exagero, que tudo interage no universo (...) A Física falará das partículas mínimas que compõem a estrutura do átomo; a astronomia, do sistema solar e das galáxias. Na Lingüística Aplicada, falaremos da Hipótese do Insumo, da ZDP de Vygotsky, do andaime de Bruner, da revisão colaborativa, das comunidades discursivas, da teoria da processabilidade de Pienemann (1998), e assim por diante. Eu diria que uma abordagem interacional é a maneira mais adequada de ver o todo sem perder as partes e como tudo se relaciona entre si." (LEFFA, V. J. Introdução. In: LEFFA, V. J. (Org.) *A Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.1)

1 | INTRODUÇÃO

O ensino de português como língua estrangeira (PLE) constitui uma área de estudos e de pesquisas em expansão, e que tem ganhado visibilidade nos últimos anos. Apresento, neste capítulo, uma experiência de ensino de PLE em um curso ministrado na modalidade presencial, no qual foi possível observar aspectos da interação verbal em atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula. Tratam-se de questões relativas à interação oral entre professores e alunos nas aulas, em um contexto linguisticamente heterogêneo. Abordam-se, mais especificamente, atividades didáticas que promoveram interação oral em sala de aula e um diálogo intercultural provícuo à aprendizagem de PLE. A experiência de planejamento do curso, de elaboração dos materiais didáticos e de docência nas aulas de PLE representaram contribuições à nossa formação de professores de português para falantes de outras línguas.

O curso "Produção Oral: Interações Acadêmicas", contexto desta discussão, foi elaborado e ministrado no ano de 2019, por meio de uma parceria entre o programa do Idiomas Sem Fronteiras (IsF) e um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) de uma universidade pública brasileira no interior do estado de São Paulo.

Conforme descrito também em (CONSOLO; SONSINO SOARES, s.d), as aulas de português foram oferecidas na modalidade presencial, no ano de 2019, atendendo oito alunos de seis nacionalidades diferentes: Nigéria, Colômbia, Haiti, Estados Unidos, México e Uruguai. Nesta turma, além de os alunos possuírem línguas maternas distintas (espanhol, francês e inglês), foi possível perceber que alguns alunos, principalmente os hispanofalantes, apresentavam certa facilidade com a língua portuguesa, enquanto os demais alunos apresentavam, no início do curso, grande dificuldade.

Apesar de ser um fator importante, a língua materna não era suficiente para apontar quais seriam os estudantes que teriam facilidade para aprender ou não a língua, pois, no contexto de um mesmo curso, alguns dos alunos, cuja língua materna era o inglês, não apresentaram problemas em acompanhar o curso, pois antes de sua chegada no Brasil esses alunos já haviam estudado um pouco de espanhol e um pouco de português, o que facilitou bastante o seu processo de aprendizagem.

Como mencionado anteriormente, o curso foi ministrado em um CLDP onde os

alunos têm aulas de línguas estrangeiras com professores denominados, naquele contexto, de “tutores”, pois tratam-se de alunos do curso de Licenciatura em Letras da referida universidade e, portanto, docentes em formação. Os tutores das línguas estrangeiras oferecidas pelo CLDP em questão, a saber, espanhol, francês, inglês, italiano e PLE, são escolhidos por meio de candidaturas e processos seletivos anuais. Docentes do Departamento de Letras Modernas daquela universidade atuam como orientadores desses tutores.

Vale salientar que, além da oportunidade de alguns licenciandos em Letras lecionarem português no CLDP e receberem uma bolsa para esse trabalho, a universidade em questão começou a oferecer, no ano de 2019, uma disciplina obrigatória sobre português como língua estrangeira no curso de licenciatura em Letras, e o CLDP se mostrou parceiro muito eficiente para proporcionar ao professor-tutor em questão a prática do ensino do português em um contexto multilíngue.

Após esta introdução, sobre a proposta deste capítulo e o contexto do curso de PLE sobre o qual conduzo esta discussão, apresento, nas seções seguintes, a fundamentação teórica, exemplos de duas atividades didáticas realizadas em sala de aula, e as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta discussão se baseia em aportes teóricos sobre a relevância da interação verbal em processos de ensino e aprendizagem de línguas. Entende-se “interação” como as ocasiões observáveis do engajamento e da participação oral nas trocas verbais em sala de aula.

Assim sendo, são trazidos, nesta seção, aportes teóricos sobre interação e contribuições para o desenvolvimento linguístico de aprendizes de línguas estrangeiras. Trago também uma definição de plurilinguismo, característica do grupo de alunos de PLE aqui tratado, bem como a questão de aspectos interculturais que permeiam os contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo Cazden (1988), salas de aulas podem ser consideradas ambientes sociolinguísticos, nos quais se constituem comunidades discursivas (HALL; VERPLAETSE, 2000) nas quais acredita-se que a interação pode contribuir para o desenvolvimento linguístico dos alunos. De acordo com Hall e Verplaetse (*op. cit.*), processos interativos não são estritamente individuais e nem equivalentes em um grupo de aprendizes ou em situações semelhantes de sala de aula. Assim sendo, a aprendizagem de uma língua constitui um empreendimento social, construído conjuntamente e intrinsecamente vinculado aos tipos de participação dos alunos nas atividades de sala de aula. As autoras apontam que o papel da interação

na aprendizagem de uma língua adicional é bastante importante. Nas interações, alunos e professor(es) atuam conjuntamente para criar atividades intelectuais e práticas que formatam tanto a forma como o conteúdo da língua-alvo, bem como os processos e os resultados do desenvolvimento [linguístico] individual. (HALL; VERPLAETSE, 2000, p. 10)¹

De acordo com Allwright (1984, p. 158), sobre a importância da interação em sala de aula na aprendizagem de línguas, a interação, em uma aula de língua estrangeira, é “inerente à própria noção da própria pedagogia de sala de aula”.² Esta visão de ensino enquanto interação alinha-se com argumentos semelhantes trazidos por outros autores, por exemplo, Boyd e Maloof (2000), Ellis (1984, 1990), Tsui (1995) e Wong-Fillmore (1985), os quais apoiam a crença de que a qualidade dos padrões de interação observáveis na participação dos alunos no discurso da sala de aula correlaciona-se com os resultados da aprendizagem.

A participação dos alunos na interação verbal em sala de aula é vista, nesta discussão, com base nos três tipos de engajamento oral em aulas, proposto por Allwright (1984, p. 160-161). No tipo mais frequente de engajamento oral é denominado “conformidade” (em inglês, *compliance*), os enunciados produzidos pelos alunos dependem diretamente do gerenciamento da comunicação em aula pelo professor, por exemplo, quando respondem às perguntas do professor. No segundo tipo de engajamento, denominado “comentário” (em inglês, *navigation*), os alunos tomam iniciativa para participar das interações verbais e superar dificuldades de comunicação, por exemplo, quando solicitam que o professor ou outro aluno esclareça algo que foi dito. Este tipo de engajamento verbal representa um tipo mais simples de negociação de significado, que pode não apenas ajudar na compreensão da língua(gem) mas também contribuir para a aprendizagem. No terceiro, e menos frequente, tipo de engajamento verbal, denominado “negociação” (em inglês, *negotiation*), os alunos se envolvem mais ativamente nas interações verbais, tornando os papéis dos interagentes, professor e alunos, menos assimétricos, e possibilitando que alunos e professor atinjam, por meio da interação, decisões e consenso. Acredita-se que quanto mais frequente forem as negociações entre alunos e professor, maior será o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Acredita-se que a interação em sala de aula proporciona negociação de significados, especialmente quando os interagentes buscam solucionar dificuldades na comunicação. Nesse sentido, de acordo com Kramsch (1986, p. 367), “Interação sempre permite a negociação de significados intencionais, ou seja, ajustando a fala [de um interlocutor] ao efeito que ela/ele deseja causar no ouvinte”.³ A autora também afirma que, no processo

1 Minha tradução para “*in additional language learning is especially important. It is in their interactions with each other that teachers and students work together to create the intellectual and practical activities that shape both the form and the content of the target language as well as the processes and outcomes of individual development.*”

2 Minha tradução para “*inherent in the very notion of classroom pedagogy itself.*”

3 Minha tradução para “*Interaction always entails negotiating intended meanings, i.e., adjusting one’s speech to the effect one intends to have on the listener.*”

interativo, interlocutores antecipam, preveem o que possivelmente será dito por seus ouvintes e possíveis incompreensões, buscando esclarecer suas intenções comunicativas e as intenções dos outros falantes, e atingir pontos comuns entre os significados desejados, percebidos e previstos.⁴

Sobre aspectos linguísticos das falas dos alunos nas aulas aqui tratadas, importante salientar a influência do plurilinguismo, conforme aponta Grosjean:

Alguns misturam línguas durante uma interação, outros não; uns terminam uma conversa em uma língua e em outro momento falam em outra; às vezes, uma língua é utilizada apenas em ambiente de trabalho, outra em casa, outra só na escrita, outra na fala..., dessa forma as competências se tornam diferentes em cada um dos idiomas. (GROSJEAN, 1993 *apud* SALLES, 2019, p. 119)

Entende-se “plurilinguismo” como o perfil de alguns alunos da classe, falantes de uma determinada língua materna, por exemplo, inglês, e que haviam aprendido uma segunda língua, por exemplo, espanhol, e as influências dessas línguas no seu aprendizado da língua portuguesa.

No que tange a questão dos aspectos interculturais, presentes no referido grupo de alunos, trago o fator “estereótipos”, comum em situações de contato entre estrangeiros e que possivelmente de fez presente na classe de PLA. Segundo o dicionário Houaiss (2009), dentre os significados do termo “estereótipo”, podemos encontrar: “ideia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento, ou falsas generalizações”. Tal definição vai ao encontro do conceito de estereótipo proposto por Baccega (1998):

O estereótipo, assim como o conceito, é um reflexo/refração específica da realidade – ou seja, reflete, com desvios, como um lápis que, colocado em um copo de água, “entorta” -, mas o estereótipo comporta uma carga adicional do fator subjetivo, que se manifesta sob a forma de elementos emocionais, valorativos e volitivos, que vão influenciar o comportamento humano. Ele se manifesta, portanto, em bases emocionais, trazendo em si, como já dissemos, juízos de valor pré-concebidos, preconceitos, e atuam na nossa vontade. (BACCEGA, 1998, p. 10)

A partir da citação de Baccega (1998) e da definição de estereótipos, pudemos melhor entender o comportamento, os tipos de participação e as falas dos alunos nas aulas, sem dúvida influenciados por suas experiências linguístico-culturais e suas visões (anteriores) sobre o Brasil e sobre a língua portuguesa. Acredito, todavia, que essa diversidade linguístico-cultural contribuiu para os processos interativos em sala de aula, e para o entendimento de semelhanças e diferenças em um contexto multilíngue de ensino de PLE.

⁴ “It entails anticipating the listener’s response and possible misunderstandings, clarifying one’s own and the other’s intentions and arriving at the closest possible match between intended, perceived, and anticipated meanings” (GRAMSCH, 1986, p. 367).

3 | EXEMPLOS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Nesta seção, exemplificam-se duas atividades didáticas utilizadas no curso de PLE nas quais, conforme observado, ocorreram ocasiões participação dos alunos por meio de interação verbal entre alunos e professores.

A primeira atividade foi desenvolvida sobre a canção “Sonho Meu” e a segunda atividade contempla o ensino e a prática de datas, dias e meses. E, para ambas as atividades, sugerem-se também algumas variações metodológicas.

3.1 Descrição de atividade com a canção “Sonho Meu”⁵

A atividade utilizando o samba “Sonho Meu” foi conduzida em uma das últimas aulas ministradas no curso. Para esta atividade, os alunos receberam uma folha com a letra da canção, contendo algumas lacunas que deveriam ser preenchidas posteriormente. Antes da canção ser reproduzida para que os alunos pudessem ouvi-la, os professores-tutores perguntaram aos alunos se eles gostavam da música brasileira, qual era(m) o(s) seu(s) gênero(s) musical/ais preferido(s), e seus cantores favoritos.

Os alunos responderam que gostavam muito de canções brasileiras e salientaram que a prática de ouvir músicas em português muito os ajudava no processo de apreender a língua portuguesa. Quanto aos grupos e cantores, cada aluno tinha o seu favorito, mas o estilo predominante era o sertanejo universitário.

Para esta atividade, escolhi utilizar a tarefa de preenchimento de lacunas, para as quais foram selecionados itens gramaticais e lexicais de modo geral. Conforme argumenta Moura (1989), com música os alunos conseguem aprender de uma maneira mais contextualizada e de modo que o conteúdo que estão aprendendo na letra de uma canção tenha mais sentido para eles. E também estudos da memória nos mostram que é muito importante que as formas ensinadas aos alunos sejam contextualizadas, a fim de que tais formas ganhem um sentido e assim se torne mais fácil o processo de memorização.

Em seguida, os alunos foram situados sobre o contexto da versão do vídeo em que a canção “Sonho Meu”, a ser reproduzida em aula, estava inserida. Tratava de uma versão da canção “Sonho Meu” em um vídeo em homenagem à compositora Ivone Lara, produzido pelo Sambabook, projeto que homenageia compositores de samba da música brasileira, nas vozes de grandes nomes da música brasileira, como Zélia Duncan, Criolo, Caetano Veloso, Arlindo Cruz, Diogo Nogueira, Hamilton de Holanda, a portuguesa Carminho, Elba Ramalho, Wilson das Neves e Teresa Cristina, Zeca Pagodinho, Vanessa da Mata, Adriana Calcanhotto, Mariene de Castro, Bruno Castro, Aline Calixto, Aurea Martins, Luiza Dionízio, Xande de Pilares, Maria Bethânia, Reinaldo, o príncipe do pagode, Fundo de Quintal,

⁵ Esta atividade, utilizando a canção “Sonho Meu”, é apresentada também no capítulo de Consolo, CANÇÕES EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL, submetido ao livro de Martins, A. F.; Timboni, K.; Yonaha, T. Q. (Orgs.) *Produzindo materiais didáticos em Português como Língua Adicional: práticas em contextos diversos*, Editora Bordô-Grená (no prelo).

Lu Carvalho, Leci Brandão e Martinho da Vila. É necessário apontar que os nomes dos cantores presentes no vídeo não foram mencionados nessa contextualização inicial.

Uma vez situados sobre a proposta do vídeo, os alunos escutaram a canção uma vez para que tivessem um primeiro contato com música. Depois disso, eles ouviram a música mais duas vezes para que pudessem preencher as lacunas na letra da canção e verificar as palavras que faltavam. Em seguida, realizou-se a correção das respostas dos alunos. Terminado o período de correção, um aluno demonstrou não ter entendido a ideia da letra da canção trazia. Naquele momento, decidi parafrasear alguns conceitos da canção a fim de que o aluno pudesse entender, em língua portuguesa, alguns conteúdos principais da música.

Solucionadas as dúvidas dos alunos e compreendida a mensagem da canção, os alunos afirmaram que não conheciam os cantores presentes no vídeo. Nesse momento, surgiu a oportunidade de que tais cantores fossem apresentados aos alunos, para que conhecessem mais sobre aqueles cantores, alguns bastante famosos, e ampliassem seus conhecimentos sobre a música brasileira.

Para finalizar a atividade, foi realizada uma breve conscientização sobre as diferentes variantes da língua portuguesa. A discussão foi possível porque, na versão da música escolhida, além de grandes nomes da música brasileira, havia uma cantora portuguesa, Carminho, cuja participação no vídeo, entre vários cantores brasileiros, marca o sotaque português europeu.

3.2 Sugestões de ampliação das atividades com a canção “Sonho Meu”

A princípio, a atividade foi pensada, elaborada e utilizada pensando em alunos dos níveis A1.1/ A1.2, correspondentes ao nível A1 do Quadro Comum Europeu de Referências (QCER), ou seja, nos níveis iniciais dos cursos no CLDP. Entretanto, o material tem potencial para ser utilizado com alunos de níveis mais avançados, como B1-B2 (QCER). Além disso, o material da canção “Sonho Meu”, produzido pelo Sambabook, tem potencial não só para ser trabalhado como uma atividade, mas também como um tema e fio condutor de toda uma aula sobre a música brasileira.

Inicialmente, nesta aula, como descrito na subseção anterior, o professor pode perguntar sobre as preferências musicais dos alunos e o que conhecem sobre a música (popular) brasileira. Em seguida, pode apresentar aos alunos um pouco da biografia de D. Ivone Lara e o que ela representa para o samba brasileiro. Tendo feito isso, é interessante apresentar aos alunos os cantores presentes na gravação da homenagem.

Assim que os alunos assistirem o vídeo da canção “Sonho Meu”, o professor pode questionar os alunos se há uniformidade no português apresentado na versão da canção produzida pelo Sambabook. Deste modo, os alunos devem assistir novamente o clip e notar o sotaque de português europeu da cantora Carminho. Tendo chamado a atenção dos alunos para a diferença de pronúncia, cabe ao professor conduzir os alunos a levantar

hipóteses sobre o motivo da cantora “falar diferente”. No fim da discussão, os alunos devem descobrir que a variação acontece pelo fato de que a cantora não é brasileira, mas sim portuguesa. Nesse momento, o professor pode fazer uma comparação entre o trecho cantado pela portuguesa e o mesmo trecho cantado pelos cantores brasileiros.

Outra alternativa é mostrar aos alunos que, além da canção exibida em aula, os alunos têm a opção de ouvir outras canções de D. Ivone Lara contempladas no projeto do Sambabook e também interpretadas pelos cantores acima citados. Além do uso das canções, o projeto também apresenta vídeos de entrevistas com os cantores, os quais falam um pouco sobre a relevância da homenageada para o samba brasileiro.

Por fim, o professor pode convidar os alunos a cantarem a canção juntamente com o vídeo. Ainda utilizando a ideia de incentivar os alunos a cantarem a canção, o professor pode montar um coral com a turma, retomando e ensaiando a canção com os alunos em aulas posteriores. Em um primeiro momento, pode-se utilizar a versão cantada do Sambabook e posteriormente o playback. Durante este processo, o professor pode também explicar para os alunos as partes que compõe a canção como: introdução, estrofes, ponte e refrão.

Como apontam Castelo, Morelo e Souza (2021), canções podem ser utilizadas para articular conceitos linguísticos e socialmente importantes, tais como a pronúncia, o respeito e a humildade. Através destas sugestões de modificação da atividade sugerida inicialmente, é possível tratar de maneira mais aprofundada a questão da pronúncia, por meio da conscientização sistematizada dos alunos a respeito das diferenças entre os sotaques presentes na versão da música. O respeito e a humildade podem ser demonstrados por meio do próprio vídeo da canção, já que a versão da canção contempla tanto o português brasileiro quanto o português de Portugal, e cantores de origens raciais diferentes.

3.3 Atividade de dias e meses⁶

A atividade de dias e meses foi pensada sob uma concepção na qual os alunos, a fim de aprender melhor o vocabulário dos dias e meses do ano, pudessem utilizar o vocabulário de dias e meses para estabelecer relações significativas com informações pessoais e datas importantes.

Inicialmente, em uma folha de exercícios fornecida aos alunos, estavam listados os meses do ano e os alunos deveriam preencher, na frente de cada mês, o que acontecia em cada mês do ano, segundo suas experiências em geral. Os alunos mencionaram diversas datas, tais como comemorações cívicas, dias de santos, datas de aniversários dos próprios alunos e de seus familiares, festas culturais em cada país, e meses de conscientização no Brasil (setembro amarelo, outubro rosa, novembro azul). Além das datas comemorativas, os alunos também associaram os meses do ano a outros elementos, por exemplo, variações climáticas: tempestades de neve e o verão na praia (janeiro, no hemisfério sul), a primeira

⁶ Esta atividade é apresentada também no capítulo de Consolo e Sonsino Soares, “Palavras que educam: experiências de um curso de português como língua estrangeira a alunos iniciantes em contexto multilíngue” (no prelo).

vez em que ela/ele andou de esqui, a estréia de uma nova temporada da série (*Game of Thrones*) em abril daquele ano, o início da primavera nos Estados Unidos (maio), férias escolares, viagens nas férias (julho) e o início das aulas no Haiti (setembro).

Diante da grande quantidade de informações culturais compartilhadas entre os alunos e os professores, foi possível uma maior aproximação dos alunos e de suas culturas com as demais experiências e culturas presentes no grupo. No decorrer da atividade, os alunos expuseram as datas comemorativas em seus países e também tiveram a oportunidade de aprender sobre o modo como acontecem algumas festividades e comemorações no Brasil. Ao longo das interações com os alunos, os professores tiveram a oportunidade de estabelecer comparações entre as maneiras pelas quais se comemoram determinadas festas no Brasil e no exterior. Os alunos se interessaram bastante pela atividade e tiveram um grande engajamento durante a sua realização.

Tal atividade se mostrou bastante eficaz, pois como argumentam (CONCEIÇÃO; NEVES, 2021), referindo-se à questão de discussões ideológicas presentes em materiais didáticos, o papel do professor em sala não é de simplesmente construir um ambiente para si em que somente ele fala e os alunos devem escutar de forma passiva. A sala de aula também precisa ser um lugar no qual professores e alunos possam dialogar e discutir questões históricas e culturais além de aspectos linguísticos.

3.4 Sugestões para outra possibilidade de execução da atividade de dias e meses

Para a elaboração das sugestões de construção desta atividade, adotaram-se alguns princípios que julgamos necessários para a criação de uma atividade que possa atender às necessidades dos alunos, conforme sugerem Celia *et al.* (1989, p.108):

- o uso de um material autêntico;
- o uso da língua real em sala de aula;
- a gradação de tarefas e não de textos;
- a negociação com o aluno;
- o envolvimento do aluno no processo de realização, avaliação e correção das suas tarefas.

Diferentemente da atividade anterior, para essa atividade seria interessante que se considerasse o nível de proficiência dos alunos como básico (A1-A2) e, diante dessa premissa, o professor pode desenvolver uma unidade didática para tratar do tema de datas e meses do ano. Para isso, o professor pode iniciar a aula apresentando os meses do ano aos alunos por meio de *flashcards* ou imagens em slides (Power Point). Feito isso, o próximo passo é apresentar um calendário para os alunos e discutir brevemente a importância da organização do tempo em datas e fatos pertinentes.

Como apontado por Celia *et al.* (1989), é importante que na aula se tenha um material

autêntico e que este seja utilizado da maneira mais próxima possível do uso que se faz desse material na vida real. Assim, ao apresentar o calendário, o professor pode apresentar aos alunos os meses do ano e dias da semana de maneira mais contextualizada. Em sequência, o professor deve mostrar aos alunos um mês do ano, no calendário, que tenha muitas datas destacadas em vermelho. Então, o professor pode questionar os alunos sobre a motivação daquelas datas estarem marcadas daquela maneira. Assim que os alunos responderem que alguns dias foram marcados em vermelho para sinalizar que aqueles dias são feriados e, portanto, não se deve trabalhar, o professor pode introduzir a atividade argumentando que existem algumas datas significativas para nós, sejam elas feriados, dia de descanso ou não. Desde modo, segue-se a atividade por meio de um convite aos alunos para que eles reflitam e contem aos colegas, em pares ou em pequenos grupos, sobre as datas que eles consideram importantes e o que cada mês do ano os faz lembrar. Enquanto os alunos discutem, o professor pode monitorar os grupos e ouvir um pouco das discussões sobre os feriados nos países de cada aluno, bem como participar das discussões trazendo informações sobre possíveis correspondências com feriados brasileiros e as maneiras como as datas são comemoradas no Brasil.

Além disso, o professor pode pedir que os alunos, depois de conversarem com os colegas, tomem notas sobre os feriados que foram discutidos e façam uma pequena lista contendo o nome do feriado, a data dos feriados discutidos, e a maneira como as pessoas geralmente comemoram esses feriados.

Para finalizar, a proposta os grupos devem escolher o feriado que mais lhes chamou a atenção e devem apresentar para o resto da turma a fim de que os outros colegas possam também aprender um pouco mais com a contribuição dos outros grupos.

Nas duas atividades acima apresentadas, observaram-se interesse e participação dos alunos, no processo interativo verbal nas aulas, por meio de perguntas, respostas e negociações de significados, conforme os três tipos de engajamento verbal apontados por Allwright (1984).

Na próxima e última seção deste capítulo, trago minhas considerações finais.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresenta-se uma discussão sobre a importância da interação verbal em aulas de línguas estrangeiras, embasada em algumas teorias consagradas sobre interação e desenvolvimento linguístico em contextos de salas de aulas de línguas, e ilustrada com exemplos de atividades didáticas utilizadas em um curso de PLE oferecido a um grupo de alunos cujas línguas maternas eram o espanhol, o francês e o inglês, constituindo, dessa maneira, um contexto multilíngue.

Considera-se “interação” como as ocasiões observáveis de engajamento e participação dos alunos na comunicação e nas trocas verbais nas aulas, as quais, a nosso

ver, foram motivadas pelas atividades didáticas tratadas na seção 3. Os alunos participaram oralmente por meio de respostas a questões dos professores, fornecimento de informações e opiniões. Dessa maneira, o insumo oral gerado nas aulas tornou-se linguisticamente mais variado e relevante para os alunos envolvidos.

De modo geral, atividades que contemplem interesses e informações relevantes aos alunos podem motivá-los a se engajar e participar mais ativamente das aulas. Atividades que contemplam a utilização de canções, como no caso da atividade com “Sonho Meu”, geralmente são motivadores, uma vez que a grande maioria dos alunos tem interesses musicais na língua que aprendem, sendo que canções, além de conterem insumo linguístico per se, se remetem a questões culturais, históricas e sociais, tornando o ensino e a aprendizagem de línguas mais prazeroso e mais eficiente.

Os diversos fatores imbricados na interação em aulas de línguas estrangeiras constituem aspectos motivadores para constantes reflexões e pesquisas sobre o que realmente ocorre nas (salas de) aulas de línguas, e possíveis benefícios das tipologias de engajamento verbal dos alunos, por exemplo. O conhecimento desses fatores, bem como das diversidades culturais presentes em grupos de alunos de PLE, contribuem para um ensino mais “culturalmente sensível”, o qual pode ser mais eficiente para o gerenciamento das aulas e para motivar os alunos a se engajarem no discurso da sala de aula.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Guilherme Sonsino Soares pelas contribuições ao texto deste capítulo

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, R. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics* 5 (2), pg. 156-171, 1984.

BACCEGA, M. A. 1998. O estereótipo e as diversidades. *Comunicação & Educação* 13, p. 7-14, 30 dez. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36820>. Acesso em: 28 jun 2019.

BOYD, M.; MALOOF, V. M. How teachers can build upon student- proposed intertextual links to facilitate student talk in the ESL classroom. In: Hall, J. K.; Verplaetese, L. S. (Orgs.). *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 2000, p.163-182.

CASTELO, A.; MORELO, B.; SOUZA, J. C. Ensino de pronúncia através de canções: análise de material didático à luz de um modelo orientador. Comunicação apresentada no III SINEPLA (Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional), Coimbra: Universidade de Coimbra, 2021.

CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse*. Portsmouth, N.H.: Heinemann, 1988.

CELIA, M. H. C.; BEJZMAN, G.; FALCÃO, V. L. S. B.; CUNHA, P. L. F.; GARCIA, I. W.; GEHRING, S.; MACIÉ, A. M. B. PREPARAÇÃO DE MATERIAIS: ADEQUAÇÃO À REALIDADE. In: Almeida Filho, J. C. P.; Lombello, L. C. (Orgs.), *O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes Editores, 1989, p. 91-121.

CONCEIÇÃO, J. V.; NEVES, C. S. Programa leitorado: experiências com a promoção e a difusão da cultura e do português brasileiros na África. Comunicação apresentada no III SINEPLA (Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional), Coimbra: Universidade de Coimbra, 2021.

CONSOLO, D. A.; SONSINO SOARES, G. (s. d.) Palavras que educam: experiências de um curso de português como língua estrangeira a alunos iniciantes em contexto multilíngue. In: Andrade, G. S.; Silva, P. R. M. (Orgs.) s.d. *Palavras que Educam: O Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas*. Porto Alegre: Editora Fi.

ELLIS, R. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

ELLIS, R. *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press, 1984.

GROSJEAN, F. La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. In: *Nouvelles pratiques sociales*, 1993. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/nps/1993-v6-n1-nps1964/301197ar.pdf>. Acesso em: 28 jun 2019.

HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. (Orgs.) *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Editora Objetiva, 2009.

KRAMSCH, C. J. From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70 (4), p. 366-372, 1986.

MOURA, V. L. L. CONCEITOS PSICO-SOCIO-LINGUISTICOS PARA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO NACIONAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS. In: Almeida Filho, J. C. P.; Lombello, L. C. (Orgs.), *O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*, Campinas, SP, Editora Pontes, 1989, p. 123-134.

SALES, H. M. P. A HETEROGENEIDADE LINGÜÍSTICO-CULTURAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DE APRENDENTES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA. In: Osório, P.; Gonçalves, L. (Orgs.). *O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA: Metodologias, Estratégias e Abordagens de Sucesso*. Rio de Janeiro: Dialogarts, v. 2, cap. 4, 2019, p. 115-142. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/colecoes_ailp/ensino_de_portugues_como_lingua_ao_materna.pdf?fbclid=IwAR25MY3fU1ZGCyFdeMKd2pXavgO_1O7Ky9Uax06Q2EzfQAq1iGi47C6V0lw. Acesso em: 28 jun. 2019.

TSUI, A. B. M. *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin, 1995.

WONG-FILLMORE, L. When does teacher talk work as input? In: GASS, S.; MADDEN, C. (Orgs.) *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 17-50.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afrodescendente 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 92, 95

Análise de discurso 21, 25, 112

Anúncios publicitários 58, 59, 61, 62, 66, 67, 152

B

Bakhtin 14, 19, 155, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

C

Canto coral 167, 168, 169, 171, 172, 182, 183, 184

Concordância nominal 14, 142, 143, 151, 153

Contra-hegemonia 167, 168, 169, 171, 182

Cultura brasileira 1, 113, 122

Currículo 16, 113, 114, 115, 116, 119, 123, 124, 156, 159, 165, 173, 174, 177

D

Deficiência visual 195, 206

Dialogismo 164, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193

Discurso ideológico 21

Discursos da informação 69

E

Educação 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 42, 56, 65, 82, 91, 96, 114, 115, 116, 119, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 211, 217, 222, 225, 227

Educação musical 167, 169, 170, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

EJA 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 166

Ensino-aprendizagem 42, 117, 124, 164, 200, 201, 202, 204, 209, 225

Ensino médio 42, 43, 48, 49, 50, 56, 57, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 124, 184

Epistemologia 14

F

Fake news 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80

Formação de professores 1, 13, 165, 227

G

Gêneros discursivos 116, 117, 118, 155, 156, 160, 161, 164, 186, 195, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208

Gramática normativa 58, 59, 67

H

Heterogeneidade 12, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 53, 55, 60, 67, 168, 207

I

Identidade 16, 22, 23, 24, 26, 30, 77, 78, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 95, 116, 133, 135, 138, 140, 160, 161, 164, 188

Inteligências múltiplas 97, 98, 99, 100, 103, 110, 111

Interação verbal 1

Interacionismo sociodiscursivo 185, 187, 190, 192, 193

L

Letramento digital 125, 127, 129, 133

Letramento escolar 195, 199, 202, 208

Língua espanhola 42, 43, 45, 46, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 227

Linguagem 14, 17, 18, 26, 27, 46, 48, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 68, 79, 87, 98, 99, 100, 101, 105, 108, 111, 112, 116, 118, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 142, 145, 147, 150, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 180, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 201, 202, 207, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225

Linguagem da publicidade 142

Linguagens 14, 18, 56, 91, 116, 118, 119, 120, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 174, 181

Língua-inglesa 155

Livro didático 12, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 117, 120, 122, 166

M

Memória 6, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 99, 135, 217, 223

Memória oral 21, 24, 25

Multimodalidade 97, 100, 102, 109, 110, 112, 130

N

Negrice 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 93

Negritude 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94

P

Poesia indígena 21, 24, 26, 28, 30

Pós-verdade 69, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80

Prática social 125, 126, 127, 129, 132, 196, 207, 218, 221

Procedimentos em rede 167, 176, 177, 179

Produção oral 1, 2, 45, 50, 52

Professores 1, 2, 3, 6, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 45, 47, 49, 50, 92, 98, 105, 113, 115, 117, 120, 121, 122, 124, 126, 128, 130, 131, 133, 160, 165, 173, 174, 175, 178, 195, 200, 201, 205, 208, 211, 217, 218, 219, 223, 224, 225, 227

Pronúncia 7, 8, 11, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 63

S

Semântica 15, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 83, 181

Sudeste do Pará 135

T

Texto 11, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 48, 51, 52, 57, 65, 66, 69, 71, 72, 75, 83, 85, 97, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 127, 140, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 163, 164, 171, 191, 199, 201, 203, 204, 206, 207, 210, 212, 219, 220

Toponímia 135, 136, 138, 140

Transculturalidade 81

V

Varição e mudança no PB 142


Varição linguística 58, 67, 120, 143

VARISUL 142, 143, 144, 152, 153


Vocabulário 8, 32, 33, 37, 38, 40, 55, 224


LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 


[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 


www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


 **Atena**
Editora
Ano 2022


LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora
Ano 2022