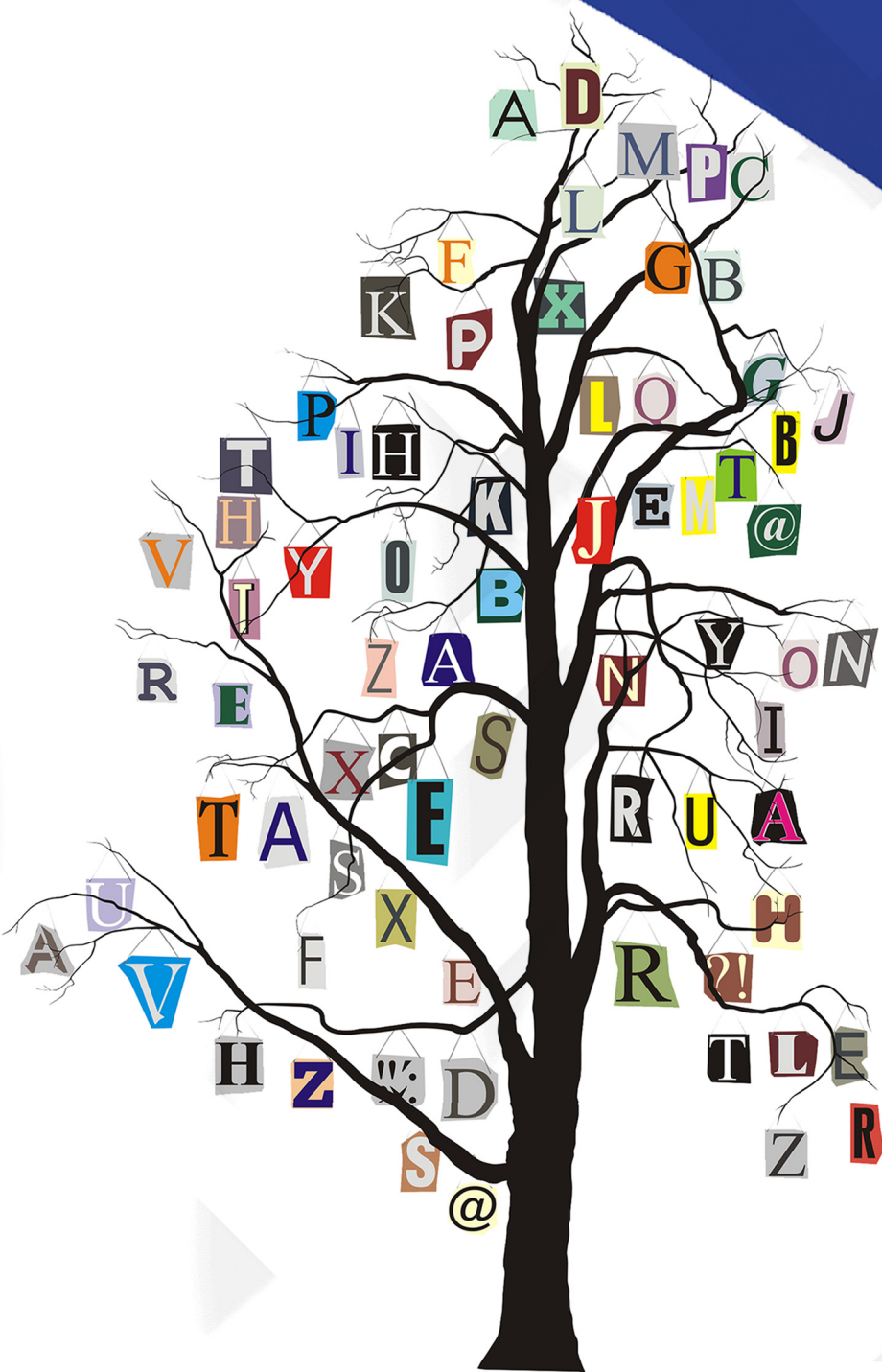


# (In) Subordinações Contemporâneas: Linguística, Letras e Artes

Angela Maria Gomes  
(Organizadora)



**Angela Maria Gomes**  
(Organizadora)

**(In) Subordinações Contemporâneas:  
Linguística, Letras e Artes**

Atena Editora  
2019

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

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

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
159	(In) Subordinações contemporâneas [recurso eletrônico] : linguística, letras e artes / Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-608-9 DOI 10.22533/at.ed.089190309  1. 1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes. 3. Letras. 4. Linguística. I. Gomes, Angela Maria.  CDD 407
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Incorporando as discussões e propostas da educação, no que abrange as ciências artísticas e da linguagem, (IN)subordinações Contemporâneas: Linguísticas, Letras e Artes traz em seu discurso reflexões em favor de uma educação voltada para a inclusão social e pelo reconhecimento e valorização da diversidade artística cultural, incluindo a brasileira. Tais reflexões foram embasadas a partir de, entre outras metodologias, levantamentos bibliográficos, estudos de caso, relatos de experiências e análise de obras literárias, de cinema e teatrais. Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular também foram referendadas e analisadas.

Na linguagem, começando por com uma visão naturalista a qual defende que a mesma se desenvolveu e evoluiu com o passar do tempo, tal qual outros elementos naturais, formando assim uma ciência da linguagem pautada nas premissas do botânico Charles Darwin, aproximando as ideias naturalistas dos estudos linguísticos. Ainda sobre o tema, encontramos uma visão holística de como o educador pode lançar mão dos conhecimentos fonéticos e fonológicos em seu trabalho constante na sala de aula quando detectado em seus alunos dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Em análise do processo de produção textual, especificamente da evolução ocorrida entre a primeira e a última versão da produção de artigos de opinião, são aqui analisadas as principais dificuldades que surgem em relação à produção desse gênero do discurso. Investigam-se aqui as possíveis principais dificuldades que o aluno apresenta ao elaborar um texto argumentativo.

No campo das artes, vislumbramos desde estudos sobre danças e músicas regionais, reflexões sobre experiência de trocas e processos criativos para a gravação e posterior performance de trilha sonora autoral, até a proposta de utilização de aparatos tecnológicos como ferramenta educacional que oportuniza a inclusão de discentes sem conhecimento musical prévio e pouco contato com a linguagem musical tradicional. Outro ensaio também descreve os procedimentos utilizados em curso de extensão estruturado para a formação criativo-musical de crianças e discute o estímulo produzido partindo do potencial criativo dos alunos, relacionando domínios artísticos diversos (pintura, vídeo arte, literatura, vídeo game arte, quadrinhos...) e aplicando novas tecnologias para o ensino-aprendizagem de instrumentos de percussão. Ensino de artes e as suas ressonâncias na formação inicial de professores foram observadas sob a luz das Diretrizes e Referenciais Curriculares. Assim, esses são alguns dos questionamentos e desafios aqui colocados e refletidos para o ensino da arte contemporânea.

Outro tema aqui abordado: Inclusão Social, que tem sido alvo de muita propagação no cenário brasileiro desde a década de 1990. No contexto da educação de surdos, este processo é motivo de muitas polêmicas e discussões, uma vez que o Ministério da Educação lança políticas de uma educação para esse público direcionadas ao ensino regular. Já a comunidade surda se mantém em uma posição contrária a

essa, dando ênfase a uma educação específica para surdos, tendo como principal língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Na questão da inclusão, conjuntamente aqui, reflexões sobre o processo de disseminação de saberes sobre as minorias indígenas no cenário educacional brasileiro, um dos problemas que continuam a desafiar as políticas sociais, e a inclusão e aceitação da pessoa com síndrome de Down na sociedade. Os processos de desenvolvimento humano da pessoa com síndrome de Down estarão tanto mais próximos da efetivação dos direitos de cidadania quanto mais sua inclusão e aceitação na sociedade forem garantidas e defendidas.

Com o advento das Novas Tecnologias na Educação Brasileira, o tema não poderia deixar de ser contemplado. É preciso que ocorra a ruptura de padrões outrora estabelecidos, para que a escola e o professor desenvolvam papéis diferentes e a aula deixe apenas o modelo convencional e sejam trabalhadas novas metodologias. Entre outras, neste volume, analisa-se a possibilidade da utilização de aparatos utilizados no pré-cinema como forma de inserir as tecnologias na educação.

Dessa forma, esta coletânea objetiva contribuir de forma significativa para a reflexão conjunta e a conexão entre pesquisadores das áreas de Linguísticas , Letras e Artes - e de suas interfaces, projetando novos caminhos para o desenvolvimento socioeducacional, artístico e científico.

Angela Maria Gomes

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A ESCOLA NATURALISTA E AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM: DUELOS E DEBATES	
Daiany Bonácio Mariângela Peccioli Galli Joanilho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0891903091</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>15</b>
A MÚSICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE AÇÕES MUSICAIS PARA PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS	
Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0891903092</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>31</b>
A POLÊMICA DOS EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA ALUNOS SURDOS	
Marcos Roberto dos SANTOS	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0891903093</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>40</b>
A SUBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS INDÍGENAS EM APARATO DIDÁTICO EM CIRCULAÇÃO NO CIBERESPAÇO	
Icléia Caires Moreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0891903094</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>56</b>
AINDA SOBRE A EDUCAÇÃO DO NÃO-ARTISTA: REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL INICIAÇÃO À ARTE CONTEMPORÂNEA POR MEIO DE NÃO-FORMAS E SUA CONCEITUAÇÃO	
Italo Bruno Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0891903095</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>67</b>
ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE 'ORIENTAÇÃO SEXUAL' NA BNCC: EXCLUSÃO E (É) PRECONTEITO?	
Luciene de Carvalho Mendes Isabela Candeloro Campoi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0891903096</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>79</b>
ARTE E CULTURA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA AS LICENCIATURAS	
Mirian Celeste Martins	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0891903097</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>90</b>
ARTIGO DE OPINIÃO: ESTUDO DE CASO SOBRE ASPECTOS RECORRENTES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
Mirian Celeste Martins Thaís Aparecida Burato	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0891903098</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>103</b>
AS IDAS E VOLTAS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL	
Monica Rodrigues de Farias	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0891903099</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>115</b>
BIOGRAFIA E MÚSICA NO CANDOMBLÉ	
Ferran R. Tamarit	
<b>DOI 10.22533/at.ed.08919030910</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>126</b>
CENTROS DE AUTOACESSO E AUTONOMIA DOS ALUNOS	
Tamires Miranda de Oliveira Italo Barroso Melo Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.08919030911</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>137</b>
COMPOSIÇÃO MUSICAL NO BOI TINGA EM SÃO CAETANO DE ODIVELAS-PA: HISTÓRIA E ANÁLISES MUSICAIS A PARTIR DO TROMPETE EM BB	
Rosinei Gilberto Rodrigues Monteiro Junior Everton Dalton Pereira Marques	
<b>DOI 10.22533/at.ed.08919030912</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>150</b>
CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE: ALUNOS COM DESVIO DE FALA	
Jeislene Dutra Pouso Jackeline Aguiar Silva Sousa Michelle Fonseca Coelho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.08919030913</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>162</b>
DANÇAS REGIONAIS & <i>BALLET</i> CLÁSSICO	
Lucienne Ellem Martins Coutinho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.08919030914</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>174</b>
ENSINO MUSICAL, DIVERSIDADE ARTÍSTICA E NOVAS TECNOLOGIAS: POR UMA (IN)ICIAÇÃO PERCUSSIVA (IN)TEGRADA E (IN)SUBORDINADA	
Ronan Gil de Moraes Léia Cássia Pereira da Paixão	



Lucas Fonseca Hipolito de Andrade

DOI 10.22533/at.ed.08919030915

**CAPÍTULO 16 ..... 186**

ENTRE HETEROTOPIA E UTOPIA: DO REGIME DE ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO EM *O BALCÃO*, DE JEAN GENET

Nilda Aparecida Barbosa

Roselene de Fátima Coito

DOI 10.22533/at.ed.08919030916

**CAPÍTULO 17 ..... 199**

ESTUDO DA NARRATIVA ROSIANA EM “DÃO-LALALÃO”

Jacqueline de Sousa Miranda

Sílvio Augusto de Oliveira Holanda

DOI 10.22533/at.ed.08919030917

**CAPÍTULO 18 ..... 214**

LETRAMENTOS EM TEMPO DA COMUNICAÇÃO UBÍQUA NAS VOZES DOS GRADUANDOS DE LETRAS NA MODALIDADE À DISTÂNCIA

Albina Pereira de Pinho Silva

Wendell Camilo Deposiano

DOI 10.22533/at.ed.08919030918

**CAPÍTULO 19 ..... 225**

LITERATURA E INTERATIVIDADE NO CIBERESPAÇO: A POÉTICA INTERATIVA DE ZACK MAGIEZI

Camila Santos de Almeida

Daniela Silva Braga

Maryna Garcia Wagner

Larissa Cardoso Beltrão

DOI 10.22533/at.ed.08919030919

**CAPÍTULO 20 ..... 233**

MULHERES NOS ANOS DOURADOS: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DAS MULHERES, A PARTIR DO CORPO E DO TRABALHO, NA REVISTA JORNAL DAS MOÇAS, DA DÉCADA DE 50

Palmira Heine Alvarez

DOI 10.22533/at.ed.08919030920

**CAPÍTULO 21 ..... 245**

MULHERES SOB O OLHAR DOS ADOLESCENTES: UMA EXPERIÊNCIA COM FOTOGRAFIA E ARTE

Carla Carvalho

Helen Rose Leite Rodrigues de Souza

Rosana Clarice Coelho Wenderlich

DOI 10.22533/at.ed.08919030921

**CAPÍTULO 22 ..... 258**

O PRÉ-CINEMA COMO RECURSO METODOLÓGICO DE INSERÇÃO DAS

## TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Fabiane Costa Rego

Marcus Ramusyo de Almeida Brasil

**DOI 10.22533/at.ed.08919030922**

### **CAPÍTULO 23 ..... 270**

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO MUSICAL EM BOA VISTA – RR: PROJETO  
SONS DE MAKUNAIMA NAS SALAS DE AULAS

Marcos Vinícius Ferreira da Silva

Beatriz Taveira de Moura Teixeira

Celso Lima

Leila Adriana Baptaglin

Rosângela Duarte

**DOI 10.22533/at.ed.08919030923**

### **CAPÍTULO 24 ..... 286**

PROCESSOS CRIATIVOS E ARTIVISMOS FEMINISTAS ANTI-RACISTAS E  
DECOLONIAIS DE ASÈ

Laila Rosa

Iuri Passos

Adeline Seixas

Brenda Silva

Daniela Penna

**DOI 10.22533/at.ed.08919030924**

### **CAPÍTULO 25 ..... 295**

PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A OBESIDADE INFANTIL E GESTÃO  
BIOPOLÍTICA: CORPO E (IN)SUBORDINAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Michelle Aparecida Pereira Lopes

**DOI 10.22533/at.ed.08919030925**

### **CAPÍTULO 26 ..... 306**

SÍNDROME DE DOWN E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ANÁLISE DO FILME  
“CITY DOWN A HISTÓRIA DE UM DIFERENTE”

Nilsen Aparecida Vieira Marcondes

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

**DOI 10.22533/at.ed.08919030926**

### **CAPÍTULO 27 ..... 325**

SONORIZAÇÃO AO VIVO: O ACASO E A ATITUDE DE TATEAR NA CONSTRUÇÃO  
SONORA DE A LUTA VIVE

Alexandre Marino Fernandez

Ricardo Tsutomu Matsuzawa

**DOI 10.22533/at.ed.08919030927**

### **CAPÍTULO 28 ..... 335**

TEMPO E MEMÓRIA DE ENVIOS NA OBRA DE ELIDA TESSLER

Isabela Magalhães Bosi

**DOI 10.22533/at.ed.08919030928**

<b>CAPÍTULO 29 .....</b>	<b>346</b>
--------------------------	------------

**TRILHAS - POR ONDE PISAM MEUS PÉS**

Andréa Luisa Frazão Silva  
Adriana Tobias Silva  
Monica Rodrigues de Farias  
Marcus Ramusyo de Almeida Brasil

**DOI 10.22533/at.ed.08919030929**

<b>CAPÍTULO 30 .....</b>	<b>360</b>
--------------------------	------------

**VIBROACÚSTICA Y CREATIVIDAD “UNA EXPLORACIÓN EN ARTES A TRAVÉS DE LA EXPERIMENTACIÓN SENSORIAL”**

Lucía Noel Viera  
Alejandra Escribano

**DOI 10.22533/at.ed.08919030930**

<b>SOBRE A ORGANIZADORA.....</b>	<b>364</b>
----------------------------------	------------

<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>365</b>
-------------------------------	------------

## CENTROS DE AUTOACESSO E AUTONOMIA DOS ALUNOS

### **Tamires Miranda de Oliveira**

Universidade Federal do Pará (UFPA)

### **Ítalo Barroso Melo**

Universidade Federal do Pará (UFPA), Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM)

### **Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva**

Universidade Federal do Pará (UFPA)

O presente artigo foi desenvolvido a partir do plano de trabalho de um projeto de pesquisa PIBIC/CNPq. Tal projeto foi orientado pela Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva entre os anos de 2016 e 2017. Sendo o projeto desenvolvido por dois bolsistas, o artigo final foi elaborado em sua primeira e segunda fase por Tamires Miranda de Oliveira e igualmente em sua segunda fase por Ítalo Barroso Melo.

**RESUMO:** A importância da autonomia em estudantes de línguas estrangeiras (LEs) está relacionada às mudanças nos perfis dos aprendentes que atualmente procuram formas mais práticas e contextualizadas para desenvolverem seus conhecimentos, pois a aquisição é mais rápida com a combinação de instrução formal e exposição à língua alvo (ELLIS, 2008 apud BENSON, 2011). Os centros de autoacesso (CAAs) podem fomentar o desenvolvimento da autonomia nos aprendentes, pois permitem ao aluno praticar a LE estudada, “viver” a sua cultura e desenvolver

estratégias adequadas ao seu estilo de aprendizagem (BLOS; NICOLAIDES, 2011). Assim, o aprendente passa a controlar o seu processo de aprender (BARBOT; CAMATARRI, 1999). Neste estudo, são discutidos os CAAs e sua relação com a autonomia dos alunos em LE. Para este trabalho, foram analisadas três atividades desenvolvidas na Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>), um CAA localizado na Universidade Federal do Pará (UFPA) e como essas atividades estimularam o desenvolvimento da autonomia nos participantes. Os resultados mostram que atividades que envolvam o lúdico, a interação e a participação dos alunos na organização servem de experiências significativas que podem estimular os alunos a serem mais autônomos. Compreendemos que elas ajudam o aprendente a reconhecer seu papel no processo de aprendizagem e que os seus gostos e sua liberdade são aspectos que precisam ser ressaltados na elaboração de atividades em CAAs.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autonomia; centros de autoacesso; BA<sup>3</sup>;

### **SELF-ACCESS CENTERS AND STUDENTS' AUTONOMY**

**ABSTRACT:** The importance of autonomy for foreign language students is related to changes

in students' learning behavior. Learners nowadays are looking for more practical and contextualized ways to develop their knowledge. The acquisition proceeds most rapidly through the combination of formal instruction and exposure to the target language (ELLIS, 2008 apud BENSON, 2011). The Self-Access Centers (SAC) can improve the autonomy environment for these students. In these centers, they can practice the foreign language target, "live" the culture and develop proper strategies to learn the language (BLOS; NICOLAIDES, 2011). Therefore, learners take control of their learning process (BARBOT; CAMATARRI, 1999). This research focuses on the self-access centers and their relation with the students' autonomy. We analyzed three activities at *Base de Aprendizagem Autônoma* (BA3), a SAC located at *Universidade Federal do Pará* (UFPA). We also analysed how the activities improved the students' autonomy. Results show that activities with games and the students' interaction in organizational processes are significant experiences which make students more confident. We understand that these activities help learners to find out their own roles in the learning process. Besides, their learning styles and freedom are also important aspects in self-access' activities elaboration.

**KEYWORDS:** Autonomy; Self-access Centers; BA3

## 1 | INTRODUÇÃO

No contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs), a autonomia tornou-se um fator motivador para o bom desenvolvimento do aprendente em seus estudos, e devido a isso, nas últimas décadas, tem sido cada vez mais discutida a importância dos centros de autoacesso (CAAs) no processo de aprendizagem em LEs, pois esses espaços disponibilizam ferramentas que podem estimular uma aprendizagem autônoma. Segundo pesquisas, alunos com altos níveis de proficiência atribuem seu êxito à aprendizagem além da sala de aula (BENSON 2011).

Este estudo visa discutir os centros de autoacesso, suas funcionalidades e o impacto da frequência nesses espaços em seus usuários, ou seja, verificar os efeitos dos CAAs na autonomização dos aprendentes.

Este artigo está organizado primeiramente, na apresentação do que são CAAs seguido de uma breve discussão a respeito de autonomia. Posteriormente, a metodologia utilizada neste estudo é descrita. Na sequência, os resultados e a conclusão do estudo são apresentados.

## 2 | CAAS

Anteriormente aos centros de autoacesso, existiam os laboratórios de línguas (difundidos na década de 60), surgidos a partir da teoria behaviorista. Nesses laboratórios insistia-se em uma aprendizagem das estruturas com o intuito de que a

fluência chegasse o mais próximo possível dos falantes nativos (BLOS; NICOLAIDES, 2011). Essa abordagem mostra o quanto o ensino era descontextualizado e a aprendizagem dava-se sem focar na comunicação.

Há cerca de três décadas, tais laboratórios caíram em desuso dando espaço aos CAAs. Esse espaço foi se aperfeiçoando em desenvolver atividades e materiais direcionados à aprendizagem de LE de forma contextualizada, respeitando as vivências e liberdade dos aprendentes.

## 2.1 O que é um CAA

Um CAA é um espaço destinado ao estudo de LEs, onde se encontram vários suportes que auxiliam os estudantes em sua aprendizagem. Os suportes são disponibilizados com algum propósito: as posições dos livros, a estrutura da sala, as cores utilizadas na decoração, as mensagens em várias línguas espalhadas no espaço, os materiais etc.

Logo, observa-se que o objetivo de um CAA é estimular a prática de línguas por meio de diversas ferramentas e atividades (conversação, oficinas e outras). Esse estímulo é contextualizado e permite ao estudante em LE descobrir-se como agente, ou seja, descobrir-se capaz de adaptar suas ações de acordo com suas necessidades, desejos e poder tornar-se autônomo.

No que diz respeito ao autoacesso, seu papel na aprendizagem de língua deve ser o de proporcionar um contexto em que o aprendiz irá tornar-se mais autônomo, exercitando e desenvolvendo estratégias para tornar-se um comunicador mais autônomo, assim tornando-se também uma pessoa mais autônoma em áreas diversas (BLOS; NICOLAIDES, 2011, p. 18).

## 2.2 Agentes em um CAA

Os agentes em um CAA classificam-se em usuários, funcionários e conselheiros. O papel que cada agente desempenha é fundamental para o bom desenvolvimento de um CAA, pois é um trabalho em conjunto. Todos recebem um preparo para atuarem no centro que vai desde a leitura de pesquisas a respeito do processo de aquisição de segunda língua (ASL), até a observação do funcionamento de outros CAAs no Brasil e no mundo (como os situados na Inglaterra e no México, por exemplo).

Os usuários são os frequentadores que participam das atividades e fazem uso dos suportes disponibilizados. A utilização com frequência dos suportes, possibilita ao usuário descobrir diferentes formas de desenvolver suas habilidades.

Os funcionários (bolsistas ou voluntários), de maneira geral, são alunos da instituição onde o CAA se localiza. Os funcionários observam as mudanças ocorridas no centro e com base nisso podem contribuir para o constante aperfeiçoamento desse espaço.

Os conselheiros, que podem ser professores ou alunos preparados para atuarem no aconselhamento linguageiro, são os que auxiliam os usuários na aprendizagem de

LE de forma direta. Os conselheiros assumem um papel muito importante: oferecer apoio à aprendizagem adequada ao perfil de cada aprendente (STURTRIDGE, 1997).

### 3 | AUTONOMIA

O conceito de autonomia ganhou força a partir da Segunda Guerra Mundial. Alguns fatores da época influenciaram a sua adoção no campo educacional, como por exemplo, o avanço nas pesquisas da psicologia cognitiva, a emergência dos movimentos minoritários e o desenvolvimento das ciências da linguagem (GREMMO; RILEY, 1995).

Ser autônomo na aprendizagem de LEs significa compreender seu papel na gestão de seus estudos. Não significa simplesmente estudar sozinho, visto que não é somente isso que implica ser autônomo; existem alunos que desenvolvem sua autonomia com a orientação de professores, como foi citado no tópico anterior ao abordar o papel dos conselheiros. A autonomia é a capacidade do aprendente de questionar a própria aprendizagem, buscar suportes que auxiliem seus estudos em LE, e dessa maneira, saber aproveitar suas qualidades, bem como aprender com seus erros. Ou seja, ela está intimamente ligada ao processo de aprendizagem além da sala de aula (BENSON 2011).

Observa-se que a autonomia possui uma relação com o sucesso do processo de ASL, porque o aprendente precisa experimentar variados contextos em que ele possa praticar a LE e observar quais pontos precisa melhorar. É mais difícil que isso ocorra quando o aprendente não desenvolve sua autonomia, pois ele permanece ligado a métodos que não lhe permitem ir além em sua aprendizagem.

A autonomia pressupõe a capacidade do sujeito de controlar não só os *resultados* do processo de aprendizagem, mas especialmente o próprio *processo*, isto é, as condições e procedimentos, irreversivelmente *subjetivos*, que permitem que o sujeito aprenda (BARBOT; CAMATARRI, 1999, p. 199)<sup>1</sup>.

Para Holec (1981), autonomia é a capacidade do aluno de se responsabilizar pela sua própria aprendizagem. Dessa forma, um aprendente autônomo tem vontade de monitorar os procedimentos de ASL, avaliar o que já foi aprendido, determinar objetivos, selecionar estratégias para aprender e compreender os fatores que motivam a aprendizagem. Então, pode-se afirmar que a autonomia é o resultado da capacidade reflexivo-crítica que o aprendente desenvolve. Aspectos como *locus*, quantidade de aprendentes e materiais utilizados são pontos importantes na análise do sujeito no contexto de aprendizagem autônoma.

Segundo Paiva (2006), a autonomia funciona como um sistema sóciobiocognitivo

<sup>1</sup> No original: “L'autonomie présuppose la capacité du sujet de contrôler non seulement les *résultats* du processus d'apprentissage, mais surtout le *processus* lui-même, c'est-à-dire les conditions et les modalités, irréversiblement *subjectives*, qui permettent au sujet d'apprendre”. Esta e todas as demais traduções de citações são de responsabilidade dos autores deste texto.

complexo que se manifesta em diversos graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem. Esse controle envolve habilidades, desejos, decisões, atitudes e avaliação sobre a sua aprendizagem dentro e fora de sala de aula.

### 3.1 Autonomia nos CAAs

Após os laboratórios de línguas terem dado espaço aos CAAs, a autonomia tornou-se, além do aprendente, o tema central que serve de orientador na organização dos centros e das atividades que neles são desenvolvidas.

De forma geral, a autonomia em um CAA é promovida por meio das interações que o aprendente terá: relações estabelecidas com os demais usuários e com os agentes que atuam no centro. Muitas dessas interações ocorrem por meio de atividades, grupos de estudos e encontros entre aprendentes de outras línguas que frequentam esse espaço. O CAA promove aprendizagem menos formal possível e, no caso dos aconselhados, individualizado (BENSON 2011).

A promoção da autonomia em um CAA também se dá por meio das atividades em que os alunos podem praticar a língua de estudo explorando habilidades, como a expressão oral e a produção escrita, por exemplo. Ao explorarem suas habilidades, passam a se conhecer melhor e a compreender o seu processo de aprendizagem. Em outras palavras, em um CAA o aprendente faz diversas descobertas sobre si mesmo como falante de LE. A partir do envolvimento nas atividades, o aprendente desenvolve relações com outros frequentadores e agentes do centro, sendo que as relações criadas fornecem referências ao aprendente que pode comparar, espelhar-se, auxiliar, aperfeiçoar sua competência em LE. Sendo assim, o aprendente precisa interagir com o outro, trocar experiências para poder, com base nisso, tornar-se autônomo (NICOLAIDES, 2003).

Em um CAA, o aprendente compreende ser possível aprender em qualquer lugar, pois ele experimenta um ambiente fora da sala de aula onde ele pode exercitar tudo que foi aprendido e ampliar seus conhecimentos (DICKINSON, 1995).

### 3.2 Autonomia e uso de estratégias de aprendizagem

Uma das maneiras de expandir a autonomia é utilizar-se de variadas estratégias de aprendizagem. Para isso, é necessário compreender o que são estratégias de aprendizagem. Segundo Cyr (1998), ao se tratar de LE, o termo *estratégia de aprendizagem* é definido como um conjunto de operações implementado pelos alunos para adquirir, integrar e reutilizar a língua-alvo. As estratégias funcionam como uma mediação entre o aluno e a língua estudada.

Para a classificação das estratégias de aprendizagem, neste trabalho será adotada a taxonomia de O'Malley e Chamot (1990) que dividem as estratégias em cognitivas, metacognitivas e socioafetivas.

As estratégias cognitivas implicam interação com o objeto de estudo, manipulação



mental ou física e aplicação de técnicas específicas na execução de uma tarefa de aprendizagem. As estratégias cognitivas estão no centro do ato de aprender. Elas manifestam-se por meio da prática da língua, do desenvolvimento de técnicas de memorização, da anotação de novas palavras, da revisão, da utilização da tradução e comparação com a primeira língua como ferramenta para auxiliar sua aprendizagem.

As estratégias metacognitivas implicam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, preparação, controle e monitoramento das atividades, incluindo a autoavaliação. Essas estratégias manifestam-se por meio da antecipação, da atenção em todos os detalhes linguageiros e da autogestão.

As estratégias socioafetivas implicam a interação com uma outra pessoa com o objetivo de favorecer a aprendizagem e o controle da dimensão afetiva que a acompanha. Elas manifestam-se por meio da busca em compreender o máximo de informações possível, da cooperação com outros aprendentes, do encorajamento e da utilização de técnicas que contribuam para sua própria motivação.

#### **4 | METODOLOGIA**

A Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA<sup>3</sup>) é descrita no Projeto Pedagógico como um laboratório de aprendizagem de LE da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) localizada na Universidade Federal do Pará (UFPA). Há mais de dez anos trabalha no estímulo do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem em LE dos alunos. Este CAA sugere novas maneiras de aprender LE e LIBRAS, além de propor espaços alternativos de prática de línguas. É nesse espaço que bolsistas e voluntários auxiliam os aprendentes em sua aprendizagem, atuando também na organização, coordenação de projetos, preparação de atividades e na supervisão do centro.

A BA<sup>3</sup> desenvolve ao longo de cada ano, múltiplas atividades em que os participantes podem explorar suas vivências que facilitam esse processo complexo que é aprender outra língua. Este centro tornou-se um auxiliar na promoção da autonomia na FALEM, levando em consideração que os usuários acessam a BA<sup>3</sup> por sua própria vontade. Isso indica que o local é atrativo para aprendizagem de línguas. Em outras palavras, a BA<sup>3</sup> é um CAA que cria possibilidades para que os alunos produzam ou construam seu próprio conhecimento (FREIRE, 1997).

Este CAA incentiva atividades propostas por alunos, professores e comunidade externa; oferece aconselhamento linguageiro e promove conversação com estrangeiros, possibilitando que tais ações estimulem uma aprendizagem mais dinâmica e contextualizada. As atividades propostas envolvem o cinema, o teatro, a fotografia, entre outras manifestações culturais. Além disso, estimulam a prática da escrita e da leitura em LE. A BA<sup>3</sup> envolve o aluno na cultura da língua estudada, fomentando a motivação em continuar a aprendizagem de forma individual ou

colaborativa, ressaltando-se a interação entre os frequentadores.

Diversas atividades são desenvolvidas na BA<sup>3</sup>, porém aqui serão expostas as atividades voltadas à prática de língua francesa: Sit-ins Langue Française (A2<sup>2</sup>) e Français Plus (B1<sup>3</sup>), GincaLíngua e Voir-Le-Café<sup>4</sup>. Todas possuem uma abordagem contextualizada e contam com a participação dos aprendentes também na organização.

O Sit-Ins realizados na BA<sup>3</sup> são atividades em que os participantes são estimulados a conversar na língua estudada sobre os mais variados assuntos, sendo que, os encontros são coordenados por um falante da língua.

O Sit-In de língua francesa, para os aprendentes dos níveis A2 e B1, foi promovido por um professor externo à UFPA que eventualmente saiu do espaço físico da BA<sup>3</sup> e caminhou com os participantes pela Universidade, ao mesmo tempo em que realizava a conversação de uma forma totalmente espontânea. Aqui foram utilizadas estratégias cognitivas, pois os participantes praticaram a língua e tiveram um contato direto com ela.

No projeto GincaLíngua, voltado para a prática oral, escrita e auditiva em língua francesa, os participantes exercitaram o francês por meio de jogos. Ao todo foram propostos três jogos em formato de gincana e os alunos atuaram na construção de um deles. O contato com os jogos permitiu aos participantes descobrirem novas maneiras de aprender, identificarem suas principais dificuldades.

O projeto Voir-Le-Café é um sarau literário francófono, no qual os alunos de francês da Universidade puderam conhecer mais sobre literatura francesa, recitar poemas, assistir a uma exposição fotográfica de lugares com influências francesas da cidade de Belém/PA, e puderam dançar ao som de música francófona. Neste sarau, os participantes tiveram um momento de descontração e praticaram a língua simultaneamente.

Nesta pesquisa, sete participantes responderam uma entrevista semiestruturada (Anexo A) com a finalidade de compreendermos melhor como eles perceberam o envolvimento das atividades em sua aprendizagem, bem como, tentarmos identificar a razão dos alunos participarem das atividades, seus objetivos e o desenvolvimento da autonomia nesses participantes. Ao todo, três alunos que participaram do Sarau, dois que participaram do GincaLíngua e dois do Sit in responderam ao questionário. Cada entrevistado recebeu um código, sendo: SI para os entrevistados que participaram do Sit in, GL para os entrevistados que participaram do GincaLíngua e SA para quem participou do Voir-le-café. Ao todo, os entrevistados foram codificados: SI1, SI2 (entrevistados que participaram do Sit In), SA1, SA2 e SA3 (entrevistados que participaram do Sarau) e GL1 e GL2 (entrevistados que participaram do GincaLíngua).

---

2 A nomenclatura “A2” refere-se ao nível de língua francesa de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, que neste caso, indica o segundo nível classificado como iniciante. Ao todo, os níveis são divididos em seis: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

3 A nomenclatura “B1” refere-se ao terceiro nível de língua francesa, classificado como intermediário.

4 Tradução: Ver-O-Café. O nome foi criado por Cristiane Machado, Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará no curso de língua francesa e criadora do projeto. O nome é uma referência ao mercado Ver-O-Peso, um ponto turístico da cidade de Belém.

## 5 | RESULTADOS

Adiante será explicado como as atividades favoreceram a autonomia dos alunos e como isso pode ser observado nas respostas dos alunos à entrevista (Anexo A).

### 5.1 Nas atividades

Sit-in: Esta atividade ocorrida na BA<sup>3</sup> está relacionada ao que Freire (1996) entende sobre o processo da autonomia. Ele explica que a autonomia não se dá em uma data marcada, ela ocorre de forma espontânea por meio das experiências do indivíduo e que essas experiências estimulam as escolhas, em outras palavras, respeitam a liberdade. Isto ocorreu quando o professor saiu do espaço da BA<sup>3</sup> e andou pelo campus com os alunos, como mencionado anteriormente. Aqui são utilizadas estratégias cognitivas, pois os participantes praticaram a língua e tiveram um contato direto com ela.

GincaLíngua: No final do projeto, observou-se que os participantes estavam mais autônomos e curiosos para aprender além do que era proposto, pois eles respondiam diversas perguntas referentes à pronúncia, à literatura francesa e também sobre a cultura francófona. Vale ressaltar, que tal curiosidade não era evidente no início do projeto. Eles também fizeram relatos de seus erros e como conseguiram aprender com eles. Outro fator observado foi o espírito de cooperação entre os participantes, pois ao final da atividade, muitos deles compartilharam com o grupo a sensação de que se sentiam confiantes para se expressar e auxiliar o colega. Nesta atividade, estratégias metacognitivas foram empregadas pelos participantes, pois eles puderam se observar, analisar seus erros, ou seja, se autoavaliar (O'MALLEY e CHAMOT, 1990). Além disso, eles usaram também estratégias socioafetivas, quando entenderam que o erro é comum em LE e que também podem aprender colaborativamente com os colegas (O'MALLEY e CHAMOT, 1990).

Voir-Le-Café: Tal projeto foi muito bem recebido pelos alunos que solicitaram uma segunda edição do evento, ocorrida também na UFPA. Isso demonstra que houve um impacto no processo de aprendizagem desses aprendentes. Aqui se reforça a ludicidade na prática de LE sendo uma ferramenta significativa na motivação do aprendente, pois o lúdico trabalha com as emoções do aluno, com seus desejos e muitas vezes, devido à diminuição do nível de ansiedade o aprendente desenvolve-se melhor durante seu processo de aprendizagem. Com essa atividade fica clara a presença das estratégias socioafetivas, pois os participantes estavam em contato com elementos que envolviam a emoção, por exemplo. Observa-se que nela, os participantes aproximaram-se da língua de forma indireta, pois puderam estudar a partir de suas preferências (O'MALLEY e CHAMOT, 1990).

### 5.2 Nas entrevistas

Nas entrevistas observou-se, através das respostas, que os alunos participaram das atividades com alguns objetivos comuns, entre eles: praticar a língua alvo,

expandir vocabulário e aprimorar a expressão oral em francês. Também é possível, através dessas respostas, ter uma noção sobre a autonomia dos alunos. Podemos observar tais evidências na resposta à segunda pergunta do questionário (Anexo A) de S11:

Conhecer mais o vocabulário e adquirir uma maior fluência ao falar o idioma.

Também é possível observar tais evidências em outras respostas. Na resposta de GL1 à segunda pergunta do questionário, podemos perceber que o aluno buscou também aprimorar uma competência específica em LE através de uma atividade da BA3:

Aprimorar as quatro competências que se pedem aos aprendentes de língua estrangeira. Especialmente a oral, já que queria muito ter mais confiança para praticar o idioma fora da sala de aula.

Obviamente, cada aprendente tinha também um objetivo específico ao participar das atividades propostas pela BA<sup>3</sup>. Essas evidências podem ser vistas na resposta de SA2 à primeira pergunta do questionário:

Conhecer novas literaturas, escritores, praticar a língua e carga horária.

Observa-se o interesse de SA2 por literatura, não especificamente a literatura francesa, diferentemente dos outros entrevistados. Além disso, de todas as respostas, somente SA2 mencionou a questão da carga horária. As atividades da BA<sup>3</sup> também certificam os participantes com horas complementares de acordo com a duração da atividade.

Nos dois primeiros excertos, os participantes mostraram evidências do emprego de estratégias metacognitivas, quando percebem o que desejam melhorar e como podem fazê-lo (BARBOT; CAMATARRI, 1999). Há, portanto, um indício de autonomia.

Não é possível determinar se os alunos tornaram-se mais autônomos depois de participarem das atividades, porém é possível dizer que, ao procurarem um CAA, foi uma iniciativa autônoma, como na resposta à primeira pergunta do questionário dada por GL1:

Minha produção oral de francês estava deixando muito a desejar – algo precisava ser feito. Confesso que de início fiquei receoso de participar, já que a timidez sempre foi um obstáculo muito grande.

Algumas das respostas foram pouco claras ou concisas demais, mostrando pouca precisão do aluno em relatar, por exemplo, a razão de participar da atividade na BA<sup>3</sup>. Isso foi evidente na resposta de GL2 à primeira pergunta do questionário:

Para aprender mais a língua francesa.

Pela resposta, há um indício de que GL2 parece ser menos autônomo que os outros entrevistados, pois não especificou o que gostaria de aprender em francês e/ou qual competência gostaria de aprimorar.

Também fora ressaltado pelos aprendentes, através das respostas à sexta pergunta do questionário, a busca por formas menos formais para aprender (BENSON, 2011). Isso é observado nas respostas de SI2, SA1 e GL1, respectivamente:

Mais atividades de conversação de forma dinâmica, mais interado com linguagens artísticas.

Mais atividades relacionadas a forma lúdica de aprender, atividades que façam o aluno interagir e não somente escutar, para que esse aluno possa dar seu ponto de vista, fazer debates à respeito sobre determinados assuntos etc

Sugeriria apenas que houvesse mais atividades utilizando o acervo de histórias em quadrinhos.

Isso indica certo controle sobre como aprender (seja através de histórias em quadrinhos, obras literárias ou debates), como também sobre qual meio é mais adequado de acordo com o objetivo do aprendente (CYR, 1998). Também houve, como na resposta de SA1, uma procura por meios de aprendizagem que envolvam interação, ou seja, o emprego de estratégias socioafetivas (O'MALLEY e CHAMOT, 1990). Os resultados também apontam que os aprendentes tornaram-se mais confiantes e atuantes em sua própria aprendizagem. Tal fato não ocorre em sala de aula, pelo menos não nas de cunho tradicional.

## 6 | CONCLUSÃO

O caminho da autonomização não é simples, mas pode ser facilitado em um CAA: as ferramentas, os materiais e as atividades desse espaço auxiliam o aluno a se tornar um agente em seus estudos e sentir-se mais seguro para conduzir sua própria aprendizagem. As atividades desenvolvidas na BA<sup>3</sup>, por exemplo, criam momentos em que o aprendente pode aproveitar suas vivências e se motivar. E em consequência disso, pode até mesmo, colaborar na aprendizagem de outro colega.

O princípio de autonomia está no centro da reflexão sobre inovação nos sistemas educativos e é de suma importância que práticas visando uma aprendizagem contextualizada e menos hierarquizada sejam adotadas com mais frequência no âmbito educacional. Observando, por essa perspectiva, os resultados obtidos por meio das atividades desenvolvidas na BA<sup>3</sup> comprovam que ir além da sala de aula é fundamental para o bom desenvolvimento da aprendizagem em LE, pois o aprendente contextualiza o que aprende. Dessa forma, ele possuirá referências para orientar

seus estudos, para mudar de estratégias, quando necessário, e para se autorregular.

Práticas visando a interação também contribuem no processo de autonomia e auxiliam os aprendentes a serem mais críticos em relação a sua própria aprendizagem. Isso lhes possibilita refletir sobre a própria aprendizagem e a razão pelo qual estudam a língua alvo. Ao tornarem-se reflexivos, os aprendentes estão mais seguros para tomar decisões e alcançar seus objetivos de forma autônoma.

## REFERÊNCIAS

BARBOT, Marie-José; CAMATARRI, Giovanni. **Autonomie et Apprentissage – Innovation dans la formation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

BENSON, Phil. **Language Learning and Teaching Beyond the Classroom: An Introduction To The Field**. In: BENSON, Phil; REINDERS, Hayo (Ed.). *Beyond the language classroom*. Londres: Palgrave MacMillan, 2011 p. 7-16.

BLOS, Daniele; NICOLAIDES, Christine Siqueira. **A aprendizagem autônoma de crianças aprendizes de línguas em um contexto de ensino de currículo bilíngue por meio de um centro de autoacesso**. Porto Alegre: *Calidoscópio* Vol. 9, n. 1, p. 15-27, jan/abr 2011, Unisinos. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/680/150>. Acesso em: 22 jan. 2017.

CYR, Paul. **Les Stratégies d'Apprentissage**. Paris: CLE International, 1998.

DICKINSON, Leni. **Autonomy and Motivation: A literature Review**. *System*, (S.I), v.23, n.2, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREMMO, Marie-José; RILEY, Philip. **Autonomie et apprentissage autodirigé: l’histoire d’une idée**. *Mélanges pédagogiques*, nº 22, p. 9-32, 1995.

HOLEC, Henri; **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

NICOLAIDES, C. S. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. Orientadora: Margarete Schlatter. 2003. 232 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

O`MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PAIVA, Vera Lúcia. **Autonomia e complexidade**. *Linguagem & Ensino*, v. 9, no. 1, p. 77-127, 2006. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/view/176/143>> Acesso em 20 set. 2016.

STURTRIDGE, G. Teaching and language learning in self-access centres: changing roles? In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. (Ed.). **Autonomy & independence in language learning**. Harlow, Essex: Longman, 1997, p. 66-78.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Análise do Discurso 1, 31, 40, 41, 44, 54, 69, 78, 295, 296, 297, 304, 305

Argumentação 90, 91, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 109, 112, 152

Arte 16, 17, 18, 19, 21, 22, 29, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 121, 122, 166, 172, 174, 177, 179, 180, 181, 182, 185, 206, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 263, 264, 267, 268, 269, 280, 282, 284, 285, 324, 326, 328, 330, 331, 333, 334, 335, 336, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 353, 355, 356, 357, 358, 361, 362, 363

Arte Contemporânea 56, 57, 58, 59, 62, 65, 333

Artes Integradas 174, 176, 177, 178, 184

Artes Visuais 16, 18, 56, 58, 59, 66, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 183, 185, 264, 269, 270, 277, 278, 345, 346

Artigo de Opinião 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101

### B

Base Nacional Comum Curricular 67, 69, 71, 73, 75, 78, 104, 108, 110, 114

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 67, 69, 108

### C

Ciberespaço 40, 41, 46, 49, 51, 52, 217, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 231, 232

Ciência Linguística 1, 2, 6, 7, 8, 9, 12, 13

Cultura 21, 24, 32, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 69, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 107, 116, 118, 121, 122, 123, 126, 131, 133, 137, 142, 149, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 185, 189, 192, 212, 213, 218, 219, 221, 224, 255, 258, 262, 264, 272, 274, 275, 277, 284, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 308, 332, 335, 336, 337, 356

### D

Danças Regionais 162, 166, 167, 169, 170, 171, 172

Diretrizes Curriculares 19, 29, 79, 80, 89

Discurso 1, 2, 11, 12, 13, 14, 31, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 78, 90, 101, 123, 159, 191, 198, 217, 220, 221, 222, 223, 233, 234, 235, 236, 241, 242, 243, 244, 295, 296, 297, 299, 300, 302, 304, 305

### E

Educação Bilíngue 31, 34, 35

Educação Inclusiva 31, 32, 34, 36, 37, 38, 323

Educação Musical 15, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 174, 184, 270, 273, 276, 280, 282, 283, 284

Ensino de arte 56, 57, 62, 105, 107, 114, 258, 346, 348

### F

Formação de professores 15, 16, 20, 29, 78, 79, 107, 215, 216, 218

Formação docente 87, 109, 219, 221

## **G**

Guia didático 40, 41, 42, 46, 47, 54

## **H**

Hipertexto 217, 225, 226, 228, 232

## **I**

Inclusão Social 31, 224, 261, 283, 308, 319, 320, 321, 324

Indígena 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 117, 271, 277

Interdisciplinaridade 80, 81, 86, 264, 270, 277, 283, 324

## **L**

Linguagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 33, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 66, 68, 69, 76, 77, 83, 84, 89, 105, 107, 109, 111, 124, 129, 136, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 172, 179, 189, 200, 207, 214, 215, 216, 217, 218, 224, 226, 227, 234, 235, 236, 263, 264, 270, 280, 287, 291, 308, 340, 346, 349, 355, 357, 358

## **M**

Materiais alternativos 268, 270, 276, 277, 283

Música 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 132, 138, 139, 145, 146, 147, 148, 162, 166, 168, 171, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 197, 260, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 292, 293, 294, 311, 326, 327, 332, 356, 360, 361, 362, 363

## **N**

Naturalismo 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13

Novas tecnologias 40, 46, 163, 174, 177, 178, 184, 185, 228, 260, 261, 268, 269

## **O**

Orientação sexual 67, 68, 69, 75

## **P**

Pedagogia 16, 18, 19, 20, 35, 70, 78, 79, 80, 83, 85, 86, 88, 89, 136, 219, 222, 293, 318

Pedagogo 15, 16

Poesia 84, 163, 225, 256, 353

Professor 15, 16, 19, 20, 26, 27, 28, 30, 33, 70, 88, 92, 95, 102, 106, 107, 112, 120, 132, 133, 159, 202, 219, 221, 222, 223, 224, 258, 260, 262, 263, 267, 277, 280, 282, 284, 353, 355, 357, 358

Professor pedagogo 15

## **S**

Subjetividade 38, 40, 45, 52, 53, 176, 198, 206, 296

## **T**

Teoria social do discurso 67, 68, 69



 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**