

VOL II

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Patrícia Vasconcelos Almeida
Mauriceia Silva de Paula Vieira
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2020

VOL II

POR PALAVRAS E GESTOS

A ARTE DA LINGUAGEM

Patrícia Vasconcelos Almeida
Mauriceia Silva de Paula Vieira
(Organizadoras)



**EDITORA
ARTEMIS**
2020

2020 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis
Edição de Arte: Bruna Bejarano
Diagramação: Helber Pagani de Souza
Revisão: Os autores



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

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

Editora Chefe:

Prof^ª Dr^ª Antonella Carvalho de Oliveira

Organizador:

Wilson Noé Garcés Aguilar

Bibliotecário:

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^ª Dr.^ª Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Prof.^ª Dr.^ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof.^ª Dr.^ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College - USA
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín - Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^ª Dr.^ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.^ª Dr.^ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca - Colômbia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P832 Por palavras e gestos [recurso eletrônico] : a arte da linguagem vol II
/ Organizadoras Patricia Vasconcelos Almeida, Mauriceia Silva
de Paula Vieira. – Curitiba, PR: Artemis, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-11-8

DOI 10.37572/EdArt_118310720

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vieira, Mauriceia Silva de
Paula. II. Almeida, Patricia

CDD 469

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

Os estudos que envolvem a linha de ensino-aprendizagem de línguas, seus métodos e seus princípios, percorrem searas diversas e acabam por tangenciar as questões relacionadas aos aspectos culturais. Por essa razão, é recorrente a menção de que língua e cultura são indissociáveis, posição essa reverberada por Kramsch (1998) que, há mais de duas décadas, já afirmava que as línguas expressam e simbolizam realidades culturais.

Desta forma, seja nos aspectos instrumentais da língua, seja nas especificidades do ensino da língua materna, neste caso a língua portuguesa, bem como nas peculiaridades do ensino de língua estrangeira - língua inglesa e língua portuguesa para estrangeiros - e ainda na sutileza da língua brasileira de sinais e da língua indígena, os aspectos linguísticos estão entrelaçados às questões culturais.

Considerando também as oportunidades e possibilidades oriundas de um novo saber constituído pelo processo de ensino-aprendizagem de línguas, é possível perceber que independentemente do prisma em que se observa, se estuda e se teoriza o processo de ensino-aprendizagem da língua, as premissas da internacionalização se fazem presentes quando a intenção é fornecer subsídios que viabilizem as trocas interculturais entre os aprendizes de línguas. Não limitado aos aspectos linguísticos, é possível encontrar no ensino da literatura, dos gêneros textuais, dos enunciados - e porque não mencionar dos comportamentos sociais vistos como uma manifestação de linguagem - congruências que permitem ressaltar sua significação em benefício do aprendiz de línguas.

Assim, esperamos que este segundo volume do livro *Por Palavras e Gestos: A Arte da Linguagem* seja mais uma contribuição para os profissionais e estudiosos que se veem envolvidos na busca da compreensão dos diversos aspectos que constroem o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Patricia Vasconcelos Almeida
Mauriceia Silva de Paula Vieira

SUMÁRIO

O ENSINO DE LÍNGUAS E SUAS NUANCES

CAPÍTULO 1	1
A LINGUAGEM DE ALUNOS DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA	
Elaine Lima de Sousa Marta de Faria e Cunha Monteiro	
DOI 10.37572/EdArt_1183107201	
CAPÍTULO 2	13
UM ESTUDO SOBRE A VARIAÇÃO LEXICAL EM LÍNGUA INGLESA	
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima Aline das Graças Monteiro Miranda Barros	
DOI 10.37572/EdArt_1183107202	
CAPÍTULO 3	27
LEITURA E PRODUÇÃO DE SINOPSE DE FILMES: EM CENA A COMPREENSÃO INTERCULTURAL DO CINEMA ¹	
Alana Oliveira da Cruz Ventura Risonete Lima de Almeida	
DOI 10.37572/EdArt_1183107203	
CAPÍTULO 4	37
A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS POR FALANTES DO INGLÊS E A PERMEABILIDADE DA INTERLÍNGUA	
Edith Santos Corrêa	
DOI 10.37572/EdArt_1183107204	
CAPÍTULO 5	51
ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS: PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DE TAREFAS	
Catarina Castro	
DOI 10.37572/EdArt_1183107205	
CAPÍTULO 6	63
O REFLEXO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO DA VIOLÊNCIA NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA O ENSINO DO PLE	
Javier Martín Salcedo	
DOI 10.37572/EdArt_1183107206	
CAPÍTULO 7	76
O ROTEIRO CULTURAL COMO CAMINHO PARA A INTEGRAÇÃO DO OUTRO	
Maria Isabel Cipriano Machado	
DOI 10.37572/EdArt_1183107207	
CAPÍTULO 8	88
LETRAMENTO INTERCULTURAL BILÍNGUE NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TUPANA YPORÓ EM IRANDUBA, MUNICÍPIO DO ESTADO DO AMAZONAS	
Alesandro de Lima Gomes Francisca de Lourdes Souza Louro	
DOI 10.37572/EdArt_1183107208	

CAPÍTULO 9 105

AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO IFMT CAMPUS BARRA DO GARÇAS: OPORTUNIDADES E POSSIBILIDADES A PARTIR DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Renata Francisca Ferreira Lopes
Rafael José Triches Nunes
Elisângela Kipper
Ana Paula Vasconcelos da Silva
Renan Rezende Coelho
Kelly Cristhel do Nascimento Pimentel
Kátia Caetano Diniz Bonfim
Raquel Araújo Mendes de Carvalho

DOI 10.37572/EdArt_1183107209

OUTROS SENTIDOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LINGUAS

CAPÍTULO 10 119

A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO PODE SER UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE UM LEITOR?

Frank Alves Damasceno

DOI 10.37572/EdArt_11831072010

CAPÍTULO 11 130

LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM O GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA APLICÁVEL AO ENSINO MÉDIO

Manoel Cândido Nogueira (UFMG)
Leandro de Souza França (UFMG)
Hérica Paiva Pereira (UFMG)

DOI 10.37572/EdArt_11831072011

CAPÍTULO 12 141

DISCURSO MONOLÍNGUE E PRÁTICAS DE TRANSLINGUISTO: UM ESTUDO SOBRE OS ENUNCIADOS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Noêmia Maria de Souza

DOI 10.37572/EdArt_11831072012

CAPÍTULO 13 152

O MITO AMAZÔNICO: UMA TRADIÇÃO ORAL

Micheline Tacia de Brito Padovani

DOI 10.37572/EdArt_11831072013

CAPÍTULO 14 162

ASPECTOS SIMBÓLICOS DO ALEITAMENTO MATERNO

Danielle de Fatima Silva Ferreira

DOI 10.37572/EdArt_11831072014

SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 178

ÍNDICE REMISSIVO 179

ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS: PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DE TAREFAS

Data de submissão: 28/05/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Catarina Castro

CETAPS

Lisboa, Portugal

Catarina.Castro@fcsh.unl.pt

<https://orcid.org/0000-0001-7263-7455>

RESUMO: O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas é uma abordagem inovadora que tem vindo a cativar cada vez mais investigadores e educadores, em várias partes do mundo. Não obstante, globalmente, tem havido ainda poucas tentativas para implementar este tipo de ensino em contextos educativos, em grande parte devido ao desconhecimento que muitos professores manifestam sobre os seus princípios e modo de implementação. De facto, têm sido aferidas, em particular, inconsistências relativamente ao que os docentes entendem por tarefa, o que parece decorrer, entre outros aspetos, da variedade de definições existentes na literatura sobre este conceito. Assim, e partindo do trabalho desenvolvido por Ellis (2003, 2018), este artigo tem como finalidade ilustrar o modo como os critérios propostos pelo autor para definir o conceito de ‘tarefa’ podem orientar a elaboração de materiais dirigidos a estudantes adultos de

Português como Língua Estrangeira, em nível inicial de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Línguas Baseado em Tarefas; materiais didáticos; Português como Língua Estrangeira.

TASK-BASED LANGUAGE TEACHING: PRINCIPLES FOR TASKS’ DEVELOPMENT

ABSTRACT: Task-Based Language Teaching is an innovative approach that has attracted increasing attention from researchers and teacher educators around the world. Nevertheless, overall, there have been few attempts to implement this type of teaching in educational settings, namely because of the lack of knowledge that many teachers reveal about its principles and implementation procedures. In particular, the findings suggest that teachers’ understandings of task are somewhat inconsistent, largely due to the variety of definitions in the literature on this concept. Based on Ellis’ work (2003, 2018), this paper aims to illustrate how the criteria proposed by this author to define the concept of ‘task’ can guide the development of language materials for beginner-level adult students of Portuguese as a Foreign Language.

KEYWORDS: Task-Based Language Teaching; language materials; Portuguese as a Foreign Language.

1 . INTRODUÇÃO

Internacionalmente, a aprendizagem de línguas continua a ser um objetivo central das políticas educativas, no âmbito do qual o investimento na formação inicial e contínua de professores assume particular importância, designadamente pelo facto de muitos docentes manifestarem resistência e/ou desconhecimento sobre os princípios e modo de implementação de abordagens, como o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) que, em vários aspetos, se têm revelado mais eficazes para a aquisição e aprendizagem de uma segunda língua¹ (L2) do que os métodos tradicionalmente privilegiados (Ellis & Shintani, 2014, p. 157-158).

De facto, existe atualmente uma base psicolinguística sólida (Long, 2015, p. 7-9) e um conjunto de fundamentos e de evidências que sustentam a escolha de tarefas como base para o ensino e aprendizagem de L2 (v. Carless, 2004, 2007, 2009; Nunan, 2006; McDonough & Chaikitmongkol, 2007; Shintani, 2013, 2016; Ellis, 2018). No entanto, globalmente, tem havido ainda poucas tentativas para implementar este tipo de ensino em contextos educativos, ou para elaborar materiais que reflitam a sua adoção, como constata Ellis (2003, p. 336) e Tomlinson (2012, p. 160), uma situação que se verifica também em Portugal, onde não parece haver ainda uma tradição de uso de tarefas no ensino de línguas (Dias, 2008, p. 43), embora haja já algumas propostas recentes nesse sentido (e.g. Pinto, 2011; Castro, 2017, 2018).

O cenário referido traduz-se igualmente no facto de, atualmente, o ensino de línguas continuar a privilegiar a versão moderada da abordagem comunicativa e o recurso ao método de apresentação, prática e produção (Willis & Willis, 2009, p. 3) - apesar das dúvidas de que possa conduzir ao uso das estruturas ensinadas (Skehan, 1996a, p. 50) - por ser mais compatível com alguns dogmas educativos que tendem a não dar prioridade à comunicação, a reforçar o controlo do professor e a recorrer a procedimentos treináveis (Ellis, 2003, p. 29).

Entre os fatores que constituem desafios à adoção do ELBT em alguns contextos educativos (Shehadeh & Coombe, 2012, p. 6-8) destaca-se a resistência dos professores a mudanças no estilo de ensino e dinâmica em sala aula, mas também o desconhecimento que manifestam relativamente aos seus princípios, modo de implementação e benefícios (e.g. Jeon, 2006; Zhang, 2007; Carless, 2009; East, 2018), como o facto de oferecer oportunidades para uma aprendizagem mais natural da língua, enfatizar o sentido sem descurar a forma, ser intrinsecamente motivante, compatível com a filosofia educativa de centralização no estudante (sem desvalorizar o papel do professor), e de promover o desenvolvimento da fluência sem negligenciar a correção (Ellis, 2009, p. 242).

Dada a importância que os docentes desempenham na qualidade do ensino de

¹ O termo “segunda língua” será usado para referir qualquer outra língua que o falante tenha aprendido depois da sua língua materna.

L2, o investimento na sua formação inicial e contínua é fundamental e deve traduzir-se em iniciativas que contribuam para a sua receptividade à inovação e para o uso de abordagens eficazes e adequadas ao contexto educativo de em que atuam.

2 . AS VERSÕES FORTE E MODERADA DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

O conhecimento sobre o processo de aprendizagem e aquisição de L2 tem mudado significativamente e se, até finais dos anos sessenta, era abordado essencialmente como um processo de formação de hábitos, centrado no desenvolvimento da competência gramatical mediante algum tipo de prática controlada; a partir dos anos setenta, passa a ser encarada de uma perspetiva muito diferente, sendo amplamente influenciada pelo surgimento da abordagem comunicativa, tanto ao nível da elaboração de programas de ensino como da metodologia (Richards, 2006, p. 6). Passa, então, a valorizar-se um conjunto mais amplo de competências, que são consideradas necessárias a um uso da língua correto, fluente e adequado à situação, aos participantes, às suas intenções e aos papéis que desempenham na comunicação.

No âmbito da abordagem comunicativa é, ainda, possível distinguir duas versões, que Howatt (1984, p. 279) designa, respetivamente, por versão forte e versão fraca ou moderada: a primeira baseia-se na assunção de que a língua é adquirida através da comunicação e que os estudantes descobrem o sistema linguístico no processo de comunicar. Por seu lado, a versão moderada traduz o entendimento mais generalizado de que é possível identificar e ensinar as diferentes componentes da competência comunicativa separadamente, e de promover o uso de novos itens linguísticos mediante uma prática controlada, com base (tipicamente) em procedimentos metodológicos de apresentação, prática e produção.

A perspetiva sobre a língua que se encontra subjacente a esta segunda versão tem, contudo, sido criticada (Ellis, 2003, p. 29), nomeadamente, por abordar o ensino de L2 como uma série de produtos que podem ser adquiridos sequencial e cumulativamente, quando a investigação tem mostrado que os estudantes não adquirem a língua deste modo (Skehan, 1996a, p.18) e que, pelo contrário, vão construindo gradualmente uma série de sistemas (que compõem a designada interlíngua), que vão sendo gramaticalizados e reestruturados à medida que novas características da língua-alvo são incorporadas. Não obstante, a verdade é que o ensino atual de línguas continua a privilegiar esta segunda versão da abordagem comunicativa, por ser mais compatível com dogmas educativos preexistentes que tendem, como referimos, a não dar prioridade à comunicação, a reforçar o controlo do professor e a recorrer a procedimentos treináveis (Tomlinson, 2010, p. 81).

Este entendimento traduz-se igualmente no facto de muitos materiais atuais

continuarem a basearse em procedimentos de apresentação, prática e produção (Richards, 2006, p. 8), assim como no foco em itens linguísticos isolados e em atividades de prática elementar de audição e repetição:

The reality, though, is that for the last forty years most coursebooks have been and are still using PPP [Presentation, Practice, Production] approaches, with a focus on discrete forms and frequent use of such low-level practice activities as listen and repeat, dialogue repetition, matching and filling in the blanks (Tomlinson, 2012, p. 160).

As opções atrás referidas ilustram, assim, dois tipos de ensino (e de utilização de tarefas), que são designados na literatura, respetivamente, como ensino de línguas apoiado em tarefas (*tasksupported language teaching*), em que as tarefas são tipicamente usadas na fase final de produção, e ensino de línguas baseado em tarefas (*task-based language teaching*), que consiste num tipo de ensino que se baseia inteiramente em tarefas.

O ELBT é, pois, uma abordagem que se baseia no uso de tarefas como unidade central de planeamento e ensino de línguas, preconizando uma metodologia que pode ser considerada uma extensão da abordagem comunicativa (Richards, 2006, p. 27) e que surge como resposta às limitações atribuídas aos programas linguísticos, pelo facto de estes não refletirem o que atualmente se sabe sobre o processo de aquisição de LA, o qual não parece ser compatível com um tipo de ensino de apresentação e prática de produtos predeterminados (Ellis, 2003, p. 29).

3 . DISTINÇÃO ENTRE TAREFAS E OUTRAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

A distinção entre a versão fraca e a versão forte da abordagem comunicativa encontra paralelo na diferença entre ensino de línguas apoiado em tarefas (no qual as tarefas constituem um meio para promover a prática comunicativa, sendo consideradas uma base necessária, mas não suficiente de um programa de língua) e ensino de línguas baseado em tarefas (em que as tarefas são consideradas necessárias e suficientes para a aprendizagem, constituindo um meio que permite aos estudantes aprender a língua e experienciar o modo como esta é usada na comunicação).

É, contudo, importante sublinhar que o ELBT não constitui uma abordagem unificada, havendo várias versões que refletem modos distintos de uso de tarefas, ainda que todas as propostas procurem encontrar respostas para questões que figuram nos debates atuais sobre Pedagogia da Língua, como o papel desempenhado por atividades baseadas no sentido, a necessidade de programas centrados nos estudantes, a relevância dos fatores afetivos e a importância de se promover algum tipo de foco na forma. Assim, e entre as várias propostas existentes, destacamos

o trabalho de Ellis (e.g. 2003, 2017, 2018) e, em particular, a definição de tarefa proposta pelo autor, cujos critérios permitem distinguir facilmente uma tarefa de outro tipo de exercício ou atividade. É também uma definição mais abrangente do que outras propostas, ao reconhecer que a tarefa envolve qualquer macrocapacidade,² podendo ser interativa ou não interativa e promovendo tanto a autenticidade situacional como a autenticidade interacional:

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes (Ellis, 2003, p. 16).

De acordo com a definição apresentada, uma tarefa é, antes de mais, um projeto de trabalho, ou seja, um plano de uma atividade que não especifica a língua necessária para atingir o resultado solicitado, embora crie um espaço semântico e promova a necessidade de certos processos cognitivos, que se encontram ligados a determinadas opções linguísticas. Neste sentido, e ainda que limite, de certo modo, as formas linguísticas que o estudante necessita de usar, concede-lhe liberdade relativamente aos recursos necessários, mesmo as designadas tarefas com foco que são elaboradas com a finalidade de promover a atenção para formas linguísticas específicas.

A definição de Ellis refere também que uma tarefa promove um foco principal no sentido pragmático da língua (i.e. no sentido contextualizado que resulta de atos de comunicação) e não apenas no sentido semântico (i.e. no sentido associado a determinados itens lexicais ou gramaticais específicos), e que tem como finalidade o desenvolvimento da competência comunicativa pelo envolvimento na comunicação, sendo que, para tal, deve apresentar algum tipo de lacuna ou necessidade (de informação, opinião ou raciocínio) que estimule o estudante a procurar os recursos linguísticos e não linguísticos necessários para a superar.

Uma tarefa assemelha-se também, direta ou indiretamente, a atividades que os estudantes realizam fora da sala de aula, o que significa que pode envolver o mesmo tipo de atividade linguística (e.g. preencher um formulário), ou algo mais artificial (e.g. identificar as diferenças entre duas imagens), mas em que se encontram envolvidos os mesmos processos cognitivos que ocorrem em situações normais de comunicação (e.g. responder e fazer perguntas ou lidar com mal entendidos).

Uma tarefa pode ainda promover qualquer macrocapacidade, ou seja, o projeto de trabalho pode requerer que os estudantes ouçam ou leiam um texto e demonstrem

2 A literatura sobre tarefas tende a assumir que as tarefas se dirigem, sobretudo, à expressão oral (e.g. Bygate et al., 2001).

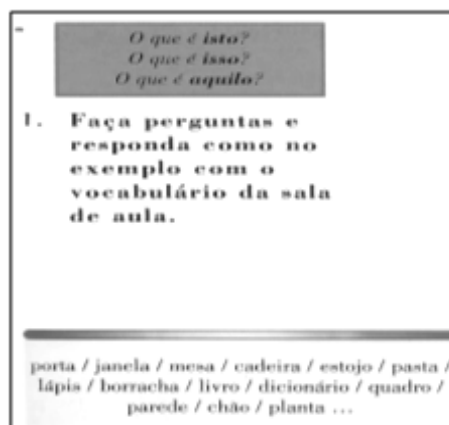
a sua compreensão, produzam um texto oral ou escrito, ou que usem uma combinação de macrocapacidades recetivas e produtivas. Pode, ainda, envolver um uso da língua monológico ou dialógico, sendo que, em relação a este critério, as tarefas não se distinguem de exercícios.

A realização de uma tarefa envolve, também, determinados processos cognitivos (e.g. selecionar, classificar, ordenar, raciocinar, avaliar) que influenciam (mas não determinam) as formas linguísticas necessárias para a sua realização, cabendo ao estudante escolher os recursos que considera mais adequados. Estabelece ainda um resultado não linguístico claro (e.g. encontrar um determinado número de diferenças entre duas imagens) que constitui a finalidade da atividade e serve para determinar o momento da sua conclusão.

De seguida, e para ilustrar melhor o conceito de tarefa à luz dos critérios referidos, passamos a analisar algumas atividades dirigidas a estudantes adultos/jovens adultos de Português como Língua Estrangeira, de nível inicial.

A primeira atividade que iremos analisar (v. imagem 1) é claramente um exercício gramatical contextualizado, ou seja, um exercício que foi elaborado com a finalidade de promover a prática contextualizada de uma determinada estrutura linguística. Não é uma tarefa, desde logo, pelo facto de solicitar aos estudantes que deem atenção, sobretudo, à forma (mais concretamente, ao uso dos demonstrativos “isto” e “aquilo” em perguntas e respostas) e não ao sentido (pragmático).

Imagem 1: Exemplo de um exercício³



A atividade seguinte, por sua vez, envolve a indicação de instruções sobre um itinerário (v. imagem 2) e apresenta algumas das características das designadas tarefas com foco, que se destinam a trabalhar aspetos linguísticos específicos: ou seja, promove um foco predominante no sentido, embora tenha como finalidade promover a produção de construções (dever/ter de + infinitivo) e/ou de tempos verbais específicos (Imperativo e Presente).

³ In Tavares (2003, p. 29)

Imagem 2: Atividade de produção⁴

Imagine que está na estação de metro do Saldanha e alguém lhe pergunta como deve ir para o Parque das Nações. Falar: indicar direcção

Indique-lhe como ir para a estação do Oriente.
Pode usar os verbos: *apanhar, mudar, sair*.





“Desculpe, eu queria ir para o Parque das Nações. Sabe como é que se vai para lá?”
“Olhe, para o Parque das Nações o senhor tem de sair na estação do Oriente.
Então, _____”

A atividade envolve, ainda, processos cognitivos que ocorrem em situações de comunicação fora da sala de aula (e.g. pedir e dar informação), e incide numa macrocapacidade específica (a produção oral). Contudo, à semelhança da primeira atividade, apresenta algumas características que a impedem de poder ser qualificada como tarefa, em particular, o facto de sugerir construções a que os estudantes podem recorrer para a realizar, quando um dos aspetos que define uma tarefa é, precisamente, o facto de não ser dado esse tipo de informação, sendo concedida liberdade aos estudantes para usarem os recursos que considerarem mais adequados.

Por fim, apresentamos um excerto de uma tarefa (*jigsaw*), que tem como finalidade promover a interação e a negociação de sentido (v. imagem 3). Pretendese, fundamentalmente, que os estudantes trabalhem em pares para trocarem a informação em falta. O objetivo é que usem a língua-alvo, testem a compreensibilidade da sua produção (perante outro colega e o professor) e negociem o sentido, processo durante o qual tenderão a dar atenção, também, à forma.

Imagem 3: Exemplo de uma tarefa (*jigsaw*)⁵

Trabalho em pares: cada aluno (A e B) tem informação incompleta sobre duas pessoas e deve fazer perguntas ao colega para obter a informação em falta.

(A)	(B)
<p>Esta é a Anne:</p>  <p>Ela é húngara e vem de Budapeste. Tem vinte e dois (22) anos. Mora em _____. Estuda _____. Fala duas línguas: francês e português.</p>	<p>Esta é a Anne:</p>  <p>Ela é húngara e vem de _____. Tem vinte e dois (22) anos. Mora em Lisboa. Estuda Economia. Fala duas línguas: francês e _____.</p>
<p>Este é o Alex:</p>  <p>Ele é _____ e vem de _____. Agora mora em Zagreb. Fala várias línguas: espanhol, italiano e também _____. Está a estudar Direito na Universidade de Coimbra.</p>	<p>Este é o Alex:</p>  <p>Ele é irlandês e vem de Dublin. Agora mora em _____. Fala várias línguas: _____, _____ e também português. Está a estudar _____ na Universidade de Coimbra.</p>

Em suma, esta breve análise de atividades permite verificar que, por um lado, o critério-chave que distingue uma tarefa de outro tipo de atividade é a existência de um foco principal no sentido (pragmático), ou seja, na compreensão ou produção de mensagens. Por outro lado, como vimos, algumas atividades não são facilmente caracterizáveis como tarefas ou exercícios, uma vez que refletem características de

⁴ In Tavares (2003, p. 123)

⁵ In Castro (2017, p. 129).

ambos, ainda que, em alguns casos, seja possível adaptar um exercício de modo a integrar as características de uma tarefa.⁶

O foco no sentido pretende, ainda, estabelecer uma outra diferença entre tarefas e exercícios que diz respeito ao papel dos participantes. Uma tarefa requer que os estudantes atuem como utilizadores da língua, ou seja, que se envolvam nos mesmos processos comunicativos que se encontram subjacentes à realização de atividades fora da sala de aula, sendo a aprendizagem concebida como acidental. Por seu lado, os exercícios requerem que os participantes atuem como estudantes, ou seja, a aprendizagem é intencional. Neste sentido, uma diferença fundamental entre tarefas e exercícios consiste em considerar que a comunicação pode desenvolver-se pela atividade comunicativa ou que, pelo contrário, é um pré-requisito para nela se poder participar (Widdowson, 1998, p. 323-33).

A realização de tarefas tem, portanto, como finalidade fazer com que os estudantes deem atenção, em primeiro lugar, à transmissão da mensagem e que atuem como utilizadores da língua, o que não invalida que possam mudar temporariamente a atenção para a forma, adotando o papel de estudante.

Na definição proposta, verificámos igualmente que a tarefa tem de manifestar algum tipo de relação com o “mundo real”, o que se traduz quer em propostas que reproduzem atividades habituais fora da sala de aula (autenticidade situacional), quer, sobretudo, na promoção do tipo de comportamento linguístico que decorre da realização de tarefas no dia a dia (autenticidade interacional). Este é um aspeto particularmente importante, uma vez que o sentido atribuído ao conceito de autenticidade, na definição proposta por Ellis (2003, p. 3), abrange tanto as tarefas que são autênticas do ponto de vista situacional como as que procuram promover autenticidade interacional (que é considerada mais importante).

Por outro lado, e contrariamente ao que se verifica em outras propostas, de acordo com as quais as tarefas se dirigem em particular à oralidade (e.g. Bygate et al., 2001), a definição apresentada por Ellis propõe que a tarefa envolve qualquer macrocapacidade, podendo ser interativa (recíproca) ou não interativa (não recíproca).

As tarefas caracterizam-se, ainda, por estabelecerem um resultado não linguístico claro, que não se limita ao uso da língua, e que se distingue do objetivo que consiste em promover um uso da língua com foco no sentido (de modo produtivo ou recetivo). O resultado e o objetivo são, portanto, aspetos diferentes da tarefa, o que significa que é possível atingir o resultado e não o objetivo, como sucede, por exemplo, quando os estudantes recorrem apenas a recursos não linguísticos para realizarem a tarefa (como, por exemplo, apontar as diferenças entre duas imagens), mas, porque não utilizam a língua para o fazer, o objetivo pedagógico não é atingido.

Não obstante, apesar de a verdadeira finalidade da tarefa consistir em estimular

⁶ Willis & Willis (2007) propõem algumas estratégias para transformar atividades de manuais em tarefas.

o uso da língua de modo a promover a sua aprendizagem e aquisição, os estudantes devem considerar que o aspeto mais importante é o resultado ainda que do ponto de vista pedagógico possa não ter uma real importância. Tal significa também que, enquanto da perspectiva dos estudantes, a avaliação do desempenho da tarefa deve basear-se no resultado obtido, em um sentido mais profundo, uma tarefa será bem realizada se os estudantes manifestarem o tipo de uso da língua que se considera poder facilitar a sua aquisição.

4 . CONCLUSÃO

Em termos de abordagens pedagógicas, e apesar de os investigadores na área da Aquisição de Segundas Línguas não estarem de acordo em relação ao modo como a instrução pode contribuir para o desenvolvimento de L2, tem sido proposto que o ELBT pode promover o tipo de processo que se considera facilitar a aprendizagem e aquisição de um novo idioma, ao criar um contexto no qual a gramática pode ser adquirida de modo gradual e dinâmico enquanto os estudantes desenvolvem a capacidade de usar este conhecimento na comunicação.

Não obstante, a finalidade de envolver os estudantes na comunicação e a liberdade para usarem a língua-alvo, como sustenta o ELBT, tende a ser encarada com algum ceticismo em alguns contextos educativos, pelo facto de muitos professores estarem habituados a exercer maior controlo sobre a produção dos estudantes, com base na crença de que o ensino deve assegurar um uso correto da língua desde o início da aprendizagem, tal como se encontra subjacente ao método de apresentação, prática e produção. Com esta finalidade, os professores isolam algumas estruturas (e.g. estruturas gramaticais específicas ou realizações funcionais), que identificam como formas-alvo, e propõem alguns exercícios de prática, com a expectativa de que, no final da instrução (por vezes, uma só lição), os estudantes sejam capazes de produzir essas formas no âmbito de atividades comunicativas, com um nível aceitável de correção.

Aparentemente, este tipo de atividades centra-se simultaneamente na forma e no sentido, contudo, é muito difícil, para os estudantes (sobretudo para os de nível inicial) pensar no que dizer e como dizer (sentido e forma) quando solicitados a produzir determinadas estruturas da língua-alvo no espaço de tempo de uma lição. Consequentemente, os estudantes acabam por produzir conscientemente a forma-alvo (embora sejam incapazes de se concentrar na comunicação em tempo real, uma vez que a sua atenção está centrada na forma); ou, pelo contrário, envolvem-se no sentido, mas ignoram a produção das formas-alvo (o que pode ser interpretado pelo professor como uma indicação de que a atividade não foi realizada com êxito). Ou, então, acabam por alternar entre as duas estratégias, concentrando-se primeiro

no sentido e mudando, depois, o foco para a forma na sequência da correção do professor (Willis & Willis, 2007, p. 17). Tal significa que, se começarmos uma lição com um acentuado foco na forma, é quase impossível para os estudantes mudarem o foco para o sentido, perdendo os benefícios que lhe são atribuídos.

O ELBT é, pelo contrário, uma abordagem que procura encontrar um equilíbrio entre o sentido e a forma, sendo que, para além da já referida centralidade no sentido e da liberdade concedida aos estudantes para usarem os recursos linguísticos e não linguísticos de que dispõem na realização das tarefas, introduz uma característica adicional que consiste na importância de promover o envolvimento dos estudantes, sem o qual não pode haver um foco no sentido ou no resultado, e que reforça a necessidade de se assegurar que o tópico é intrinsecamente relevante e motivante para o público-alvo.

Para tal é, igualmente, importante que os estudantes sejam solicitados a chegar a um resultado claro (como, por exemplo, classificar ou ordenar um conjunto de ações) em função do qual o êxito da tarefa deverá ser aferido, e que o professor deve enfatizar gerindo adequadamente a atividade. Tal significa que, se o professor corrigir os erros gramaticais dos estudantes durante o desempenho, estará a valorizar o êxito da tarefa em função da correção, promovendo um foco na forma e não no resultado ou no sentido. Mas se, pelo contrário, promover ou facilitar a discussão no grupo (clarificando a linguagem necessária), dando oportunidades aos estudantes para exprimirem as suas opiniões, e se, depois de realizada a tarefa, valorizar as conclusões a que tiverem chegado, estará a promover um foco no resultado. Ou seja, quanto mais o professor valorizar as opiniões dos estudantes e os encorajar a exprimirem as suas opiniões, mais a atividade se aproxima de uma tarefa, uma vez que o resultado é a prioridade.

As abordagens baseadas no sentido como o ELBT sustentam, em suma, que os estudantes necessitam de exposição à língua-alvo e oportunidades para a usarem de modo significativo, embora exista lugar para um foco na forma com que os estudantes também podem beneficiar. Contudo, até que alcancem níveis avançados de proficiência, não são penalizadas falhas inevitáveis na correção (que servem para aferir formas problemáticas para serem abordadas em tarefas específicas), sendo criadas várias oportunidades para que a língua de aprendizagem seja usada em sala de aula, de modo significativo.

Considerando, assim, as inúmeras vantagens que têm sido atribuídas ao ELBT, é, sem dúvida, aconselhável haver um maior investimento na formação de professores de línguas com a finalidade de divulgar e clarificar os princípios e técnicas que se encontram subjacentes a este tipo de abordagem, dado que os docentes são uma peça fundamental para que se possam realizar mais tentativas de implementação de cursos baseados em tarefas. Não obstante, e apesar de ser aconselhável criar

espaço para a integração de tarefas na sala de Português como Língua Estrangeira, alguns autores têm sustentado a necessidade de se ir além dos fundamentos psicolinguísticos que sustentam esta abordagem e continuar a analisar os fatores contextuais que, em última análise, determinam os procedimentos e materiais que os professores escolhem (v. Vieira, 2018, Ellis, 2018).

REFERÊNCIAS

Bygate, Martin, Peter Skehan & Merrill Swain 2001. *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson.

Carless, David (2004). Issues in teachers' reinterpretation of a task-based innovation in primary schools. *TESOL Quarterly*, n. 38, pg. 639-662.

Carless, David (2009). Revisiting the TBLT versus P-P-P debate: Voices from Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, n.19, pg. 49-66.

Carless, David 2007. The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong. *System*, n. 35, pg. 595-608.

Castro, Catarina 2018. *Campus Universitário1*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Castro, Catarina 2017. *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas: da Teoria à Prática*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Dias, Helena Bárbara 2008. *Português europeu língua não materna à distância: (per)cursos de iniciação baseados em tarefas*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta.

East, Martin 2018. How do beginning teachers conceptualise and enact tasks in school foreign language classrooms?. In Virginia Samuda et al. (Eds.). *TBLT as a Researched Pedagogy*.

Ellis, Rod 2017. Position paper: moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50.4, pg. 507-526.

Ellis, Rod 2018. *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

Ellis, Rod 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod 2009. Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, n. 19, pg. 221-246.

Ellis, Rod, & Natsuko Shintani 2014. *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London: Routledge.

Howatt, Anthony 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Jeon, InJae 2006. EFL Teachers' Perceptions of Task-Based Language Teaching: With a Focus on Korean Secondary Classroom Practice. *Asian EFL Journal*, n. 8, pg. 192-206.

Long, Michael 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

- McDonough, Kim, & Wanpen Chaikitmongkol 2007. Learners' Reactions to a TaskBased EFL Course in Thailand. *TESOL Quarterly*, n. 41, pg. 107-132.
- Nunan, David 2006. Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining Task. *Asian EFL Journal*, n. 18.3, pg. 12–18.
- Pinto, Jorge 2011. O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didática do PL2 em Cabo Verde. *Linguarvum Arena*, 2, pg. 27-4.
- Richards, Jack 2006. *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Shehadeh, Ali, & Christine Coombe, 2012. *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Shintani, Natsuko 2016. *Input-based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Shintani, Natsuko 2013. "The effect of focus on form and focus on forms instruction on the acquisition of productive knowledge of L2 vocabulary by young beginning-level". *TESOL Quarterly*, 47(1), pg. 36-62.
- Skehan, Peter 1996a. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, n. 17, pg. 38-62.
- Tavares, Ana 2003. *Português XXI-1: Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel.
- Tomlinson, Brian 2012. Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, n. 45.2, pg. 143-179.
- Tomlinson, Brian 2010. Principles and Procedures of Materials Development for Language Learning. *Folio Journal of the Materials Development Association*, Part 2, pg. 9-11.
- Vieira, Flávia 2017. Task-based instruction for autonomy: Connections with contexts of practice, conceptions of teaching, and professional development strategies. *Tesol Quarterly*, 51, pg. 693-715.
- Willis, Dave & Jane Willis 2007. *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, Dave & Jane Willis 2009. Task-based language teaching: Some questions and answers. *The Language Teacher*, n. 33.3, pg. 3-8.
- Widdowson, Henry 1998. Context, Community and Authentic Language. *TESOL Quarterly*, n. 32.4, pg. 705-716.
- Zhang, Ellen Yuefeng 2007. TBLT: Innovation in primary school English language teaching in Mainland China. In Kris Van den Branden et al. *Tasks in action: Task-Based Language Education from a Classroom-Based Perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars Press, pg. 689-715.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Patricia Vasconcelos Almeida - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós-graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

Mauriceia Silva de Paula Vieira - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós-graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista..

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aleitamento 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 22, 23, 24, 26, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 63, 66, 68, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 98, 102, 103, 116, 117, 122, 125, 128, 130, 135, 141, 153, 178

B

Bilinguismo 88, 92, 102

C

Competência leitora 119

Componente curricular 13, 14, 21, 22, 113, 119, 120

Conteúdos culturais 76

Cultura 23, 29, 32, 40, 42, 43, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 78, 79, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 102, 104, 110, 112, 115, 117, 118, 121, 124, 128, 136, 142, 143, 144, 145, 151, 155, 156, 157, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 175, 176

E

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 35, 36, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 107, 109, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 150, 151, 160, 178

Enunciados 29, 40, 47, 48, 100, 111, 141, 142, 144, 146, 147, 148, 150, 152, 158

G

Gênero discursivo 28, 29, 31

Gênero textual 41, 130, 137

I

Inconsistências 51

Intercultural 22, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 63, 67, 68, 73, 74, 76, 77, 79, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 98, 99, 100, 103, 109

Interculturalidade 28, 30, 35, 36, 63, 64, 66, 67, 68, 99, 110, 112

Interferência 37, 39, 44, 47, 48

Interlíngua 37, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 53

Internacionalização 105, 106, 107, 108, 109, 112, 116

Inter-relações 141, 143

L

Leitura 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 27, 36, 73, 83, 91, 102, 111, 112, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 138, 139, 142, 147, 153, 158, 174, 178

Letramento 12, 24, 36, 88, 89, 90, 91, 92, 98, 99, 100, 101, 103, 120, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 131, 132, 151, 178

Língua 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 125, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 150, 152, 153, 158, 160, 161, 178

Linguagem 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 35, 36, 48, 50, 60, 111, 112, 115, 117, 122, 124, 126, 129, 134, 136, 139, 142, 143, 146, 151, 154, 160, 161, 178

Língua inglesa 6, 7, 8, 13, 14, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 37, 47, 48, 112, 113, 118, 178

Língua portuguesa 37, 47, 48, 63, 72, 73, 75, 76, 78, 87, 88, 90, 91, 93, 97, 100, 101, 102, 119, 121, 122, 125, 127, 130, 131, 132, 137, 140, 158, 161, 178

Línguas 2, 3, 5, 11, 12, 15, 27, 28, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 61, 62, 65, 67, 71, 73, 74, 76, 77, 80, 82, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 108, 113, 114, 116, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 150, 151, 178

Literatura 5, 51, 54, 55, 74, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 153, 160

M

Materiais didáticos 51, 73, 92

Mitos 12, 101, 153, 155, 156, 159

P

Povos indígenas 88, 89, 90, 91, 92

Práticas 12, 23, 27, 28, 31, 34, 36, 40, 49, 63, 71, 72, 73, 76, 77, 87, 90, 92, 97, 99, 103, 106, 109, 122, 123, 125, 128, 135, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 166, 169, 176, 177, 178

Práticas de translinguismo 141, 142, 143, 145, 147, 148, 149, 150

R

Recursos linguísticos 23, 55, 60, 152, 159

Representação simbólica 162

Representações 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 43, 100, 133, 163, 167, 168, 169

S

Sistema linguístico 47, 53

Sociocultural 14, 39, 64, 68, 73, 80, 91, 99, 112, 162, 171

T

Tarefas 7, 41, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 71, 78, 80, 81

V

Varição linguística 13, 14, 15, 21, 24, 26

Violência 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 169, 174, 175



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**