

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)



**EDITORIA
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 (UFCG)
Leandro de Souza França (UFCG)
Hérica Paiva Pereira (UFCG)

DOI 10.37572/EdArt_11831072011

CAPÍTULO 12 141

DISCURSO MONOLÍNGUE E PRÁTICAS DE TRANSLINGUISMO: 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

LETRAMENTO INTERCULTURAL BILÍNGUE NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TUPANA YPORÓ EM IRANDUBA, MUNICÍPIO DO ESTADO DO AMAZONAS

Data de submissão: 19/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Alesandro de Lima Gomes

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Iranduba-AM
<http://lattes.cnpq.br/4033987345566773>

Francisca de Lourdes Souza Louro (Orientadora)

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Iranduba-AM
<http://lattes.cnpq.br/5665029223602668>

RESUMO: Este artigo aborda a questão do letramento bilíngue na Escola Municipal Indígena *Tupana Yporó* em Iranduba/Am. A escola em questão é pioneira quando se refere ao letramento intercultural indígena bilíngue no município, por isso, possui um grande desafio que é atender alunos indígenas Sateré-Mawé, que em grande parte falam a língua materna em uma escola onde o ensino regular acontece na língua portuguesa. O objetivo deste trabalho é analisar o processo de letramento bilíngue nesta escola, compreender as complexas demandas implicadas no reconhecimento cultural e a capacitação de professores indígenas nas licenciaturas interculturais, e as influências desse processo na aprendizagem dos alunos. A

abordagem da pesquisa é qualitativa, o método é indutivo, e a pesquisa de campo limitou-se a observar, identificar e coletar informações sobre o objeto de estudo no seu contexto original de vivência, através da qual observou-se que o processo de ensino e aprendizagem na referida escola ocorre nas línguas indígenas de forma separada do português no turno vespertino e em espaços não formais, enquanto que a transmissão de conhecimentos gerais do ensino regular é ministrada somente em língua portuguesa em conformidade com as realidades sociolinguísticas da comunidade. Alguns autores utilizados na pesquisa foram: BAGNO (2002), SANTOS (2015), MOITA LOPES (2006), BORTONI-RICARDO (2005), além de outros autores que estudaram o assunto. Essa pesquisa tem grande relevância não só pelo assunto de que trata, mas também pela relevância cultural no local da pesquisa, pois é uma forma de valorizar o aprender dos povos indígenas residentes em Iranduba, destacando a sua educação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Bilinguismo. Educação. Indígena. Escola

BILINGUAL INTERCULTURAL LETTERING AT THE TUPANA YPORÓ INDIGENOUS MUNICIPAL SCHOOL IN IRANDUBA, AMAZON STATE MUNICIPALITY.

ABSTRACT: This article addresses the issue of bilingual literacy at the Tupana Yporó Indigenous Municipal School in Iranduba / Am. The school in question is a pioneer when it comes to bilingual indigenous intercultural literacy in the municipality, so it has a great challenge, which is to serve indigenous students Sateré-Mawé, who mostly speak their mother tongue in a school where regular education takes place in Portuguese language. The objective of this work is to analyze the bilingual literacy process in this school, to understand the complex demands involved in cultural recognition and the training of indigenous teachers in intercultural degrees, and the influences of this process on students' learning. The research approach is qualitative, the method is inductive, and the field research was limited to observing, identifying and collecting information about the object of study in its original context of experience, through which it was observed that the teaching process and learning at that school takes place in indigenous languages separately from Portuguese in the afternoon and in non-formal spaces, while the transmission of general knowledge of regular education is taught only in Portuguese in accordance with the sociolinguistic realities of the community. Some authors used in the research were: BAGNO (2002), SANTOS (2015), MOITA LOPES (2006), BORTONI-RICARDO (2005), in addition to other authors who studied the subject. This research has great relevance not only for the subject it deals with, but also for the cultural relevance in the place of the research, because it is a way of valuing the learning of the indigenous peoples residing in Iranduba, highlighting their school education.

KEYWORDS: Literacy. Bilingualism. Education. Indigenous. School

1 . INTRODUÇÃO

Este artigo destaca a questão do letramento intercultural bilíngue na Escola Municipal Indígena *Tupana Yporó* em Iranduba no Amazonas. Durante a coleta de dados que se deu através de uma pesquisa de campo com visitas programadas na referida escola foi possível notar que esta escola luta para manter sua cultura indígena em um ambiente rodeado por pessoas não indígenas, por isso, a justificativa deste artigo é mensurada pela importância e valorização que se dá à educação escolar indígena mediante a forma diferenciada de aprender dos povos indígenas residentes em Iranduba garantindo a coexistência das variações linguísticas e culturais existentes nesta cidade. Na escola em questão o ensino e aprendizagem nas línguas indígenas ocorrem de forma separada do português. A transmissão do ensino em língua indígena acontece no período da tarde na escola, e em espaços não formais, onde os mais velhos ensinam a língua Sateré para as crianças, enquanto que a transmissão de

conhecimento gerais do ensino regular é ministrada somente em língua portuguesa em conformidade com as realidades sociolinguísticas da comunidade, pois segundos professores e alunos da escola em questão é mais fácil aprender e ensinar regras e normas gramaticais na língua portuguesa porque tem melhor estrutura gramatical, apesar de discordarem em alguns aspectos. Professores e alunos juntamente com a comunidade vêm lutando para estabelecer sua cultura e mostrar que eles existem e possuem um conhecimento próprio tradicional que merece respeito principalmente no ambiente escolar. Os povos indígenas, cujas, as línguas não têm tanto prestígio usam como metodologia para transmitir o conhecimento tradicional o senso comum e tentam mostrar sua voz na construção do conhecimento conforme afirma MOITA LOPES (2006):

[...] Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna. (Moita Lopes, 2006, p.87-88).

O senso comum também é um tipo de conhecimento no qual o letramento se inclui nele o indivíduo aprende na prática com as experiências vividas a partir da observação do mundo ao seu redor.

Nesta escola o professor relaciona o processo de letramento intercultural indígena com as práticas sociais dos indivíduos e ensina a ler e escrever observando a realidade de cada na comunidade. É isso que BORTONI-RICARDO deixa claro quando afirma que as diferenças linguísticas devem ser levadas em consideração na hora de ensinar:

[...] A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

A diferença sociolinguística que o autor fala deve se entrelaçar com o letramento e interagir com as línguas e literaturas de uma comunidade onde existe mais de uma língua, pois, o letramento vai além de ensinar o indivíduo ler e escrever. Segundo Kleiman (1995) “pode-se definir letramento como um conjunto de práticas sociais que se usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Vale ressaltar que não existe um único conceito para definir o termo letramento, e sim, vários conceitos. Portanto para exemplificar o termo letramento intercultural indígena bilíngue pode dizer que este inclui o ensino e aprendizagem através dos relacionamentos culturais, entre sua língua materna, o português, e suas respectivas maneiras de aprenderem criando situações comunicativas com

o conhecimento que o aluno traz para a escolar e a partir disso aprende-se a ler o mundo de modo diferenciado respeitando as características culturais de cada povo.

2 . OBJETIVOS

Os objetivos desta pesquisa mencionados neste artigo é analisar o processo de letramento bilíngue: língua indígena versus língua portuguesa na escola indígena Tupana Yporó, compreender as complexas demandas implicadas no reconhecimento cultural e a capacitação de professores indígenas.

3 . MÉTODO

O desenvolvimento deste artigo começou com a elaboração de uma pesquisa para o TCC, onde através da leitura do Livro Etnografia Sateré-Mawé de Santos 2015 que trata aspectos relevantes dos indígenas residentes da comunidade onde a referida escola encontra-se situada. A partir daí foi realizada uma pesquisa de campo para coletar os dados e observar o processo de ensino bilíngüe na escola. Foram realizadas entrevistas com os professores, e membros da comunidade.

Todos os procedimentos metodológicos foram elaborados a partir do problema da pesquisa que pergunta se há implicações entre os conceitos de cultura indígena e não indígena na aprendizagem em língua materna e em português como fator de aproximação e distanciamento na referida escola. O tipo de abordagem da pesquisa é qualitativa, o método é indutivo com uma pesquisa de campo limitada a observar, identificar e coletar informações sobre o objeto de estudo no seu contexto original de vivência.

4 . EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Atualmente os índios brasileiros estão organizados socialmente, e o estado lhes garante o direito de manterem suas tradições culturais e saberes, incluindo a educação escolar bilíngue. Tal direito educacional possibilitou as diversas comunidades indígenas usar a escola como meio de relacionamento intercultural com os não indígenas mantendo a identidade peculiar de cada etnia.

O Brasil possui uma grande diversidade sociocultural, onde existem mais de 225 tribos indígenas, os quais passaram a ser valorizados no ambiente escolar. A Constituição Federal do Brasil de 1988, especificamente, no Artigo 210, do Capítulo III, “assegura aos povos indígenas a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos.” Este mesmo artigo da CF afirma que as aulas serão

ministradas de maneira bilíngue: em português e na língua materna indígena. A Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) no artigo do título VIII, das Disposições Gerais, assegura também aos povos indígenas valores as suas culturas, assim como, assistência em programas integrados de ensino e pesquisa. O objetivo tanto da Constituição como da LDB é fortalecer as práticas culturais e a língua materna.

4.1 LETRAMENTO E BILINGUISMO NA ESCOLA INDÍGENA TUPANA YPORÓ

A língua é a marca cultural de um povo. Portanto, as escolas bilíngues tornaram-se um instrumento para eternizar os idiomas indígenas, sujeitos a extinção pela oralidade e em contato com o Português. Garantir o direito de aprender em sua própria língua só foi possível graças às mobilizações indígenas pelo país conforme afirma LUCIANO (2006):

O monolinguismo no Brasil começa a ser de fato alterado a partir da mobilização emergente nos anos 1970 associada ao movimento indigenista e indígena autônomo que pressionou o Estado, acusando-o da prática de etnocídio. A partir desse momento, entra em cena o processo de construção do protagonismo indígena em todas as frentes de luta dos povos indígenas por seus direitos. Na escola, os professores indígenas começaram a se organizar e, junto com as outras lideranças locais, a assumir os rumos das escolas instaladas em suas comunidades. A Constituição Federal de 1988 consolidou este salto histórico, estabelecendo os princípios da pluriétnicidade do país e reconhecendo expressamente as línguas indígenas e os direitos dos povos indígenas de terem seus próprios processos de educação, o que inclui a prática do bilinguismo intercultural. (LUCIANO, 2006, p.125).

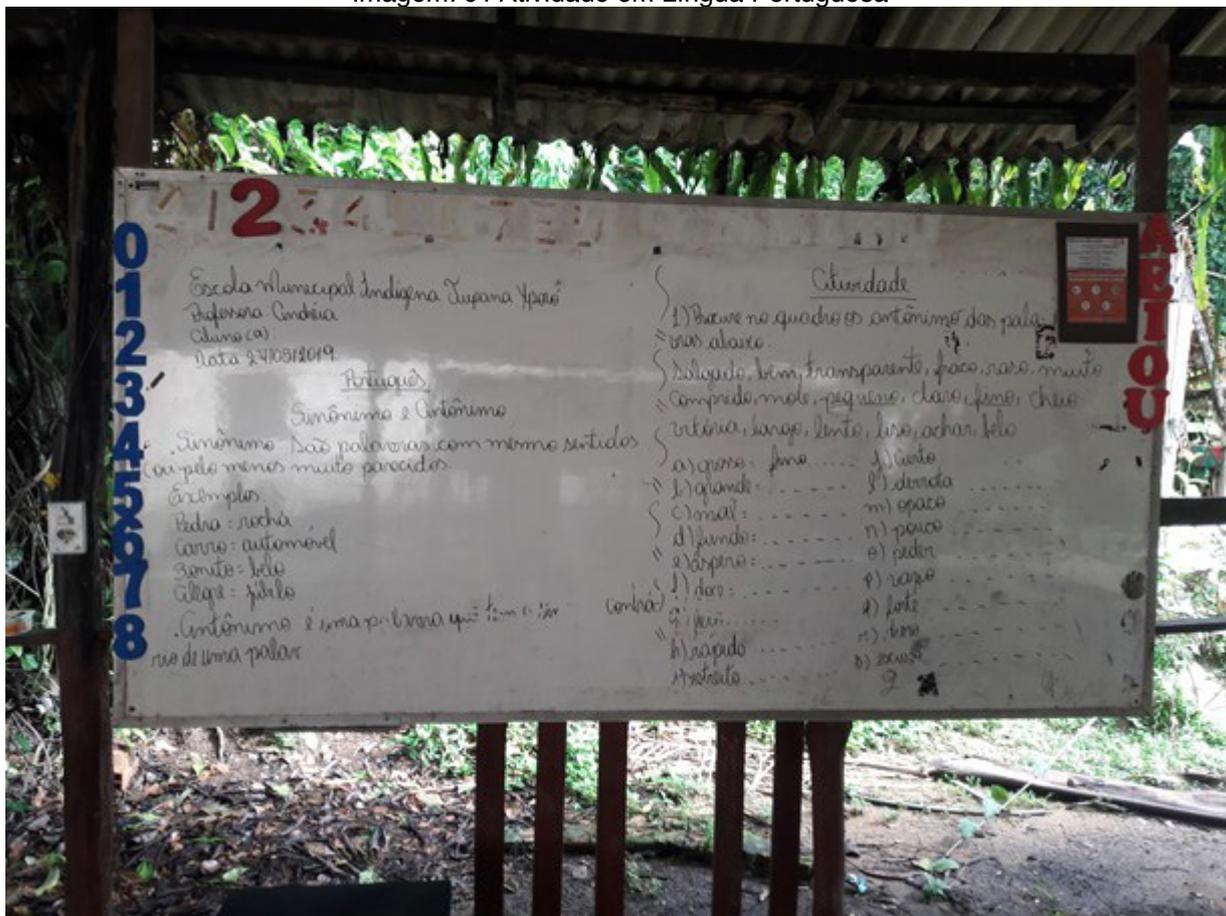
O letramento e ensino nas línguas indígenas e em português na escola *Tupana Yporó* garante a continuidade da língua e cultura Sateré. Vale destacar que a mistura da língua em contato pode resultar na criação de novos léxicos, no entanto a adoção da escrita da língua em materiais didáticos e paradidáticos de autoria indígena e a produção de vídeos para valorização do uso oral é importante para manter a língua indígena viva. Santos (2015) afirmou sobre a escola *Tupana Yporó*, que ela atua com uma metodologia bilíngue contribuindo com o objetivo da escola:

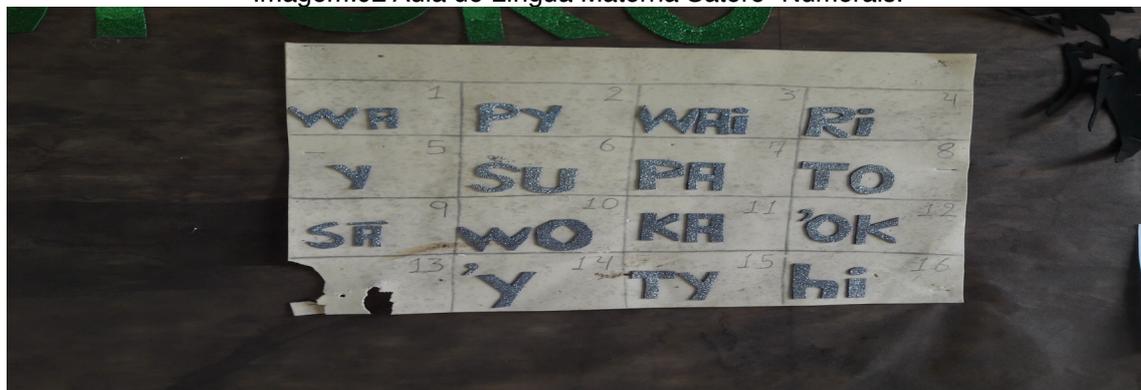
A escola indígena afirma a identidade cultural através da língua Sateré-Mawé. É uma escola diferenciada baseada no modelo de educação escolar indígena que coloca o bilinguismo como metodologia. É possível ver os desenhos, cartazes, artesanatos, livros e cadernos utilizados pelas crianças em seu cotidiano escolar. É neste momento que o visitante pode ouvir músicas da sua própria infância escolar traduzidas para a língua Mawé pela *Professora Bacu* e cantadas pelas crianças. (SANTOS, 2015, p. 107)

Durante visita à escola pude observar exatamente o que Santos (2015) disse, pois os alunos indígenas da referida escola possuem uma característica singular de aprender e ensinar. Segundo o Gestor João da Silva Freitas: “Como educador indígena bilíngue tenho a responsabilidade de despertar nesses alunos que moram rodeados

por outras culturas e línguas não indígenas as curiosidades como pesquisadores da cultura e conhecimento do seu povo”. Eles se tornaram autores do material didático de sua escola, pesquisando e aprendendo com o conhecimento dos mais velhos da aldeia, os professores e a saudosa Dona Bacu já falecida que ensinou a língua Sateré para os alunos nascidos em uma cultura diferente sendo influenciados por ela. Eles se apossaram da etnografia e se redescobriram como criadores, na língua indígena e no português.

Imagem: 01 Atividade em Língua Portuguesa





Fonte: Autor (Alesandro L.G, 2019)

Em entrevista o professor João da Escola *Tupana Yporó* disse: “A minha maior alegria seria ver uma criança que alfabetizei na língua indígena e em português, assumir seu papel de maneira muito mais eficaz do que eu poderia fazer para manter viva a tradição Sateré- Mawé”. Observou-se que há um estímulo pela manutenção do ensino nas duas línguas e isso é muito bom do ponto de vista sociolinguístico onde não existe superioridade de uma língua de prestígio sobre outra de menor prestígio conforme desta BAGNO (2002):

[...] é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (BAGNO, 2002, p. 134).

Observou-se durante a pesquisa de campo que o professor é visto com respeito pela comunidade, como um aprendiz de tradições. Notei ainda que o fato de a escola possuir professores indígenas ajuda eles assumirem suas raízes, os tornando conscientes da importância dos indígenas como protagonistas da sua história.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA TUPANA YPORÓ EM IRANDUBA

Aspectos históricos

Em 1996, Dona Zelinda da Silva Freitas foi convidada juntamente com seus filhos para construir uma maloca e artefatos indígenas para turistas do Hotel Ariaú, depois de tudo pronto eles ficaram sabendo que seria usado como atrativos pra chamar a atenção dos turistas. Após alguns anos trabalhando e sendo explorada pelos proprietários do hotel a família rompeu os vínculos com o hotel e ganharam a posse do terreno através de doação da prefeitura de Manacapuru, neste mesmo terreno foi feita a Aldeia Sahu-Apé e a Escola indígena *Tupana Yporó* conforme sua cultura, para acabarem com a tensão e o preconceito de ambas as culturas. Segundo relatos de João da Silva Freitas atual gestor da escola, o corpo docente de Iranduba negava matrícula para as crianças da aldeia alegando não está preparada

para atender essa demanda diferenciada, principalmente bilíngue. “Agora eles tem outro pensamento caiu a venda deles. Isso também é conquista da minha mãe Dona Baku, que lecionou durante 12 anos nessa escola. Ela era a única aposentada com título de professora sem nunca ter tido educação formal e abriu prerrogativa para que outros indígenas também fossem contratados como professores indígenas”, disse João em uma conversa durante a pesquisa.

O aspectos geográficos da referida escola é de suma importância para a comunidade indígenas do ponto de vista turístico, pois está localizada no KM 37 do lado direito da Rodovia AM 070 na Vila do Ariaú Município de Iranduba, Amazonas (local considerado turístico). A escola fica dentro Comunidade Indígena Sahu-Apé na mata rodeada por um igarapé afluente Rio Ariaú.

Imagem: 03 Refeitório da Escola e da Comunidade Indígena Sahu-Apé



Fonte: Autor (Alesandro L.G, 2019)

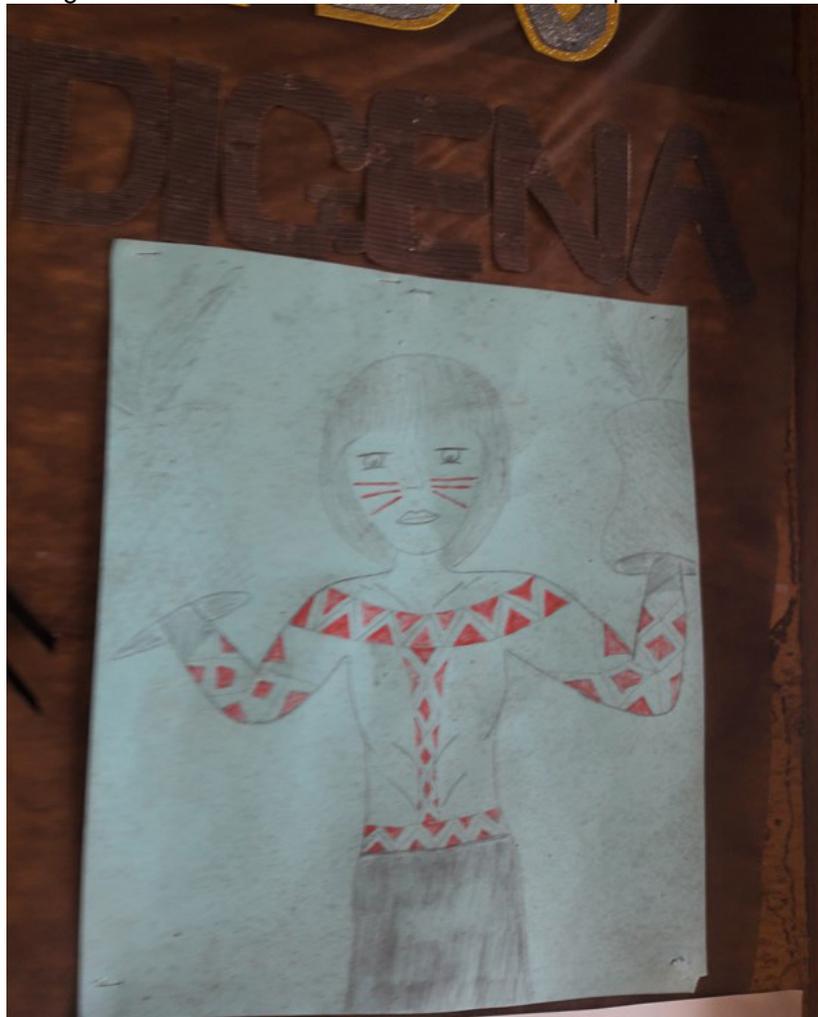
Outro ponto importante da escola é a valorização da sua cultura através da preservação de aspectos físicos característicos da cultura Sateré em toda a comunidade. A Escola *Tupana Yporó* é um barracão coberto com palhas e telhas não possuindo paredes laterais e as cadeiras de plásticos doadas pela secretaria de educação municipal estão dispostas em círculo para facilitar a visualização do professor pelos alunos. Neste mesmo salão há uma estante com livros servindo de biblioteca e vários cartazes exibindo os materiais, desenhos e outros tipos de artes produzidas pelos alunos, além de artesanatos de diversos tipos usados durante as aulas principalmente de Língua Sateré. Ao lado da escola fica uma grande casa coberta de palha e sem paredes, o piso é o próprio chão de barro batido. Lá eles passam o dia, preparam suas refeições e dormem na rede.

Imagem: 04 Vista frontal da Escola Municipal Indígena Tupana Yporó



Fonte: Autor (Alesandro L.G, 2019)

Imagem: 05 Desenho do ritual da tucandeira feito por aluno Sateré



Fonte: Autor (Alesandro L.G, 2019)

A Escola Municipal Indígena *Tupana Yporó*, têm uma corpo administrativos diferenciado como funcionários da própria aldeia e funciona durante os três turnos, com duas (02) turmas no período matutino, duas (02) turmas vespertinas e duas

(02) turmas noturno, oferecendo o ensino infantil, fundamental I e II do primeiro ao nono ano. No período noturno há turmas voltadas para os alunos que cursam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No total, soma-se uma média de quatorze (14) alunos ativos matriculados podendo oscilar para mais ou para menos devido o deslocamento de parentes da aldeia. A escola é atendida por oito (08) funcionários, dentre eles: um (01) gestor, corpo pedagógico e professores que estão divididos em áreas interdisciplinar multiseriadas, sendo que as aulas são ministradas em Língua Portuguesa pela manhã e Língua Mawé à tarde, dois (02) professores são indígenas da própria comunidade incluindo o Gestor João da Silva Freitas, apenas uma (01) professora não é indígena. Alguns funcionários pertencem ao efetivo da secretaria de educação municipal e o restante é temporário e foram selecionados através de processo seletivo.

Quanto aos processos pedagógicos notou-se, que este está de acordo com a cultura dos alunos dando ênfase ao ensino da língua materna. O teórico TRINDADE & SANTOS (2002, p.51), afirma que “O ensino culturalmente relevante usa a cultura dos alunos para capacitá-lo a fazer um exame crítico dos processos e conteúdos educacionais, e questionar o papel dele na criação de uma sociedade verdadeiramente democrática e multicultural”. Sendo assim, os alunos da escola *Tupana Yporó* têm uma grande valia nos processos pedagógicos, pois eles ajudam na sua elaboração.

5 . RESULTADOS

Análise e Diagnóstico da turma e demais envolvidos na educação escolar indígena

A idade dos alunos atendidos na Escola Municipal Indígena *Tupana Yporó*, está compreendida entre quatro (04) e dezessete (17) anos no período da manhã e tarde e a partir dos dezoito (18) anos, no período da noite a idade varia a partir dos dezoito (18) ano em diante, pois atende a EJA. o ambiente escolar indígena é diferenciado em muitos aspectos e garante um ensino bilíngue que é um direito adquirido dos indígenas. O desrespeito a esse direito poderia levar a um fracasso educacional nessa escola, um exemplo disso ocorreu com os Yanomami em 1962 segundo escreveu BARBOSA (2011):

A educação escolar Yanomami, iniciada em 1962 pela missão salesiana, tinha por fim ensinar esse povo a ler e escrever em português, segundo a política de integração nacional. Nessa perspectiva, tentaram inclusive, mandar alguns adolescentes estudar na sede do município. O fracasso dessa primeira experiência provocou mudanças radicais quanto a forma de abordagem das práticas educacionais junto aos Yanomami. Nesse momento, os missionários optaram por um trabalho educativo que tivesse como base a língua materna, de acordo com as necessidades da própria comunidade. Para o cumprimento desses objetivos, faz-se necessária a elaboração de material didático próprio, contando com a participação dos próprios Yanomami. (BARBOSA, 2011, p.54).

Certamente quem trabalha em escolas indígenas devem respeitar as diferenças entre as culturas, principalmente sua forma de aprender. Durante algumas visitas a escola *Tupana Yporó*, observou-se que os alunos usavam, alguns materiais produzidos pelos professores e outros por eles mesmo relacionando os conteúdos das aulas com o cotidiano deles mostrando sua maneira letrada de aprender em uma escola cujo ensino é bilíngue.

Referente ao relacionamento social dos alunos indígenas com a comunidade Sahu-Apé, local onde a escola se situa, eles estão em harmonia entre seus pares indígenas e demais comunitários, pois através do seu próprio grau de letramento eles criam uma interação linguística bilíngüe através da qual é possível uma comunicação. Santos (2015) descreve essa relação social da seguinte forma:

As relações comunitárias neste processo também se encontram em transformação, descrevendo a passagem de uma unidade afetiva para uma unidade política de mobilização ou de existência atomizada para uma existência coletiva. A chamada comunidade Sahu-Apé se constitui nesta passagem, embora se estabeleça enquanto núcleo familiar extenso, torna-se uma unidade política para além do parentesco, constituindo-se principalmente enquanto uma existência coletiva. (SANTOS, 2015, p. 116)

A família e a comunidade devem de fato estar unidas para fortalecer cada vez mais a socialização entre a língua e diminuir assim o preconceito linguístico que existe muita das vezes em escolas cujo ensino é bilíngue.

5.1 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM ÁREA ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O professor indígena é letrado por natureza, pois, convivendo em um local enriquecido pela oralidade e escrita bilíngue o professor de formação tradicional empírica que nunca estudou em uma faculdade poderá aos poucos refletir sobre como preparar atividades que, de alguma forma, contribuam para o letramento bilíngue de seu aluno, em uma comunidade de múltiplas culturas. O tradicionalismo é um tabu a ser vencido para melhorar a educação e descobrir outras formas de aprender a ensinar como disse FREIRE (2009, p.13) “*é através do mergulho, do contato com estas culturas diversas- quase sempre silenciadas- que talvez seja possível chegar a uma escola plural real, que rompa com a visão essencialista e guetizadora das culturas e das identidades [...].*”

O professor de educação escolar indígena deve pensar sobre como fazer e registrar as observações avaliativas, tanto para fazer um diagnóstico como para mensurar aprendizagem nas duas línguas: Sateré e Português como são os casos da escola *Tupana Yporó*. No entanto o preparo de professores com formação superior é muito importante para complementar o seu entendimento diante do processo de letramento intercultural indígena bilíngue e partir daí pensar as funções da escrita

na escola, o que significa entre outras medidas desprender-se do saber tradicional sobre a escrita o qual tem ela como superior em relação a oralidade, no entanto esta é uma concepção de ensino do povo não Indígena, pois na cultura de ensino do índio a oralidade tem grande valia até mais que a escrita, mas agora que as culturas escolares dividem o mesmo espaço é necessário o compartilhamento e troca de saberes, onde dois povos de culturas e línguas diferentes aprendem e ensinam a conviver com a heterogeneidade cultural e linguística, entendendo que no letramento indígena bilíngue os usos das linguagens não se tornam vazios ou neutros em suas relações comunicativas sociais quando há um entendimento e tal relação fortalece os vínculos culturais evitando desigualdade e a exclusão em detrimento de uma ou outra língua na hora de ensinar os alunos indígenas. Esse tipo de reflexão gera valores e contribui para amadurecimento da sociedade conforme GHEDIN & BORGES (2007, p. 27) “pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudara a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade,” na prática Ghedin e Borges querem dizer que a reflexão sobre educação indígena é aquela que transforma o cotidiano da sala de aula.

Existem muitos programas de ensino voltados para atender os professores que atuam na educação básica sem terem curso superior. O Proformar é um exemplo, no entanto os professores indígenas criticam suas metodologias que deveria focar mais a interculturalidade como podemos conferir nas palavras de CRUZ (2011):

Vale ressaltar que o reconhecimento do valor do CNS/Proforma I para os professores em formação ocorre no campo da criticidade, pois, mesmo convictos da importância e do impacto positivo do curso em suas práticas cotidianas, jamais deixaram de reivindicar da universidade conteúdos e metodologias voltadas para o seu contexto sociocultural e linguístico. (CRUZ, 2011, p.22).

Além do proformar, existe o Projeto Pira-Yawara que é um programa de formação de professores indígenas do Amazonas, oferecidos pela SEDUC em parcerias com as universidades UFAM e UEA, existe ainda as licenciaturas interculturais indígenas da UEA/UFAM voltadas a formação de professores indígenas de acordo com as realidades culturais e linguísticas. A UEA chegou a ofertar um curso normal superior em Pedagogia Intercultural Indígena, do qual Iranduba participou. Em fim tais cursos atendem às orientações previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais na Resolução nº 1/2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e prevê que as universidades promovam a formação de professores indígenas na graduação. Quanto a este último curso ele acontece junto com a Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), a Secretaria Municipal de Educação de Atalaia do Norte e a Fundação Nacional do Índio (Funai). Portanto, entendemos que existem alguns programas voltados à formação do professor em áreas específicas da educação

indígenas, certo que é necessário melhorar e aprimorar algumas metodologias, mas já é um grande avanço para formar mais professores indígenas a cada ano, desde que eles queiram, pois a formação de professores indígenas é diferenciada, além de não ser obrigatório.

5.2 ANÁLISE DO PROCESSOS DE LETRAMENTO BILÍNGUE NA ESCOLA TUPANA YPORÓ

Para entender como se dá o processo de letramento intercultural indígena bilíngue na Escola Municipal Indígena *Tupana Yporó*, foi usado o método de entrevistas com caráter de amostragem com algumas perguntas pré-elaboradas em conversas com alunos, professores não indígenas, professores bilíngues da própria aldeia, membros da comunidade e apoiadores pedagógicos. Durante as visitas à aldeia foi criada uma situação comunicativa por meio de questionários simples, nos quais algumas perguntas pediam que o falante elaborasse enunciados verbal argumentativo, eles tiveram um momento para fazer uma reflexão, ainda que superficial, sobre os conflitos linguísticos e intercultural vividos por eles. Tal intervenção pedagógica usou do questionário para criar oportunidade para compreender como é viver em um local bilíngue onde constantemente os falantes são atacados por outra língua diferente da sua, tendo que lidar com escolhas diárias entre as línguas, tanto no nível da classificação dos usos, nas situações de comunicação, quanto no nível de suas maneiras e representações sociolinguísticas.

Imagem: 06 Entrevista com professor João Gestor indígena da escola



Fonte: Autor (alesandro L.G, 2019)

Durante a entrevista uma das perguntas indaga dos professores e corpo pedagógico da escola como é o ensino bilíngue na escola, como resposta disseram que ocorre separadamente da língua portuguesa e da seguinte forma: “pela parte matutina ocorre o ensino referentes às disciplina do conhecimento gerais e somente

a língua portuguesa é usada, já pela parte vespertina acontecem as aulas de idiomas aí somente o Sateré é falado e ensinado para os alunos e adultos que estão revitalizando a língua, eles optaram por ensinar a língua Sateré através da oralidade musicalizando as disciplinas traduzidas do português para o Sateré pelos próprios professores indígenas fluentes na língua, eles produzem nesse momentos os seus materiais didático conforme a realidade cultural do seu povo”. João da Silva Freitas o gestor da escola, disse que resolveu ensinar nas duas línguas de maneira separada para uma língua não influenciar a outro como vinha ocorrendo. Segundo ele este novo método tem dado certo. No entanto as variações linguísticas e até a criação de novos léxicos é inevitável.

6 . DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Parte dos resultados da pesquisa na Escola Municipal Indígena *Tupana Yporó* em Iranduba/AM tratou de modo simples mediante perguntas, a classificação e análise das preferências por Língua Portuguesa (LP) e por Língua Indígena (LI) para observar se há conseqüentes implicações entre o ensino da língua indígena materna e em português como fator de aproximação e distanciamento no processo de letramento bilíngue. As perguntas respondidas pelos 14 alunos falantes bilíngues e 08 pessoas das quais 01 é gestor, 01 professor indígena que leciona língua Sateré e a disciplina de conhecimentos gerais, lendas e mitos e traduz material didático para a língua Sateré, 01 professor não indígena que leciona língua portuguesa e conhecimento gerais e 05 do corpo administrativo e pedagógico, eles responderam perguntas sobre a existência ou não de conflito linguístico vivido na escola.

Quadro 1

14 Alunos		
Perguntas	Língua Sateré-Mawé	Língua Portuguesa
Em qual língua é mais fácil estudar?	4	10
Língua mais usada para ler e escrever	3	10
Língua mais usada oralmente (para falar)	10	4
Com qual língua se identifica culturalmente melhor?	9	5

Fonte: Elaborado pelo autor (Alesandro L.G, 2019)

Quadro 2

Professores/gestores/corpo pedagógico (08 pessoas)		
Perguntas	Língua Sateré-Mawé	Língua Portuguesa
Qual língua prefere para alfabetizar	3	5
Língua mais usada para ensinar ler e escrever	2	6
Língua mais usada oralmente (para falar)	6	2
Com qual língua se identifica culturalmente melhor?	Responderam que se identificam com as duas línguas	

Fonte: Elaborado pelo autor (Alesandro L.G, 2019)

Ao analisar o eixo pró-bilinguismo e pró-português é possível notar que o tipo de perguntas em que os falantes deram preferência à língua portuguesa, se diferem das perguntas em que os falantes deram preferência ao bilinguismo: preferiram a LP quando o assunto era a língua de preferência para ler e escrever, a língua de maior proveito para a escrita e a leitura e para a alfabetização. Os falantes preferem à LI quando a pergunta é Língua mais usada oralmente, e a preferida para a aquisição oral e escrita das crianças. Portanto os resultados vão de encontro com a hipótese para afirmar que sim, há consequentes implicações (influências) entre os conceitos de cultura indígena e cultura não indígena na aprendizagem da língua indígena materna e em português na Escola Indígena *Tupana Yporó*, em Iranduba/Am, pois hora a língua portuguesa se impõe como superior principalmente no campo da alfabetização e escrita pois possui uma gramática estruturada e um vasto campo lexical, hora é a língua indígena Sateré-Mawé que se coloca como superior principalmente na oralidade realçando o aspecto da identificação afetiva, pela preservação da língua e cultural.

As perguntas cuja maioria das respostas foram pró-LP referem-se a sua funcionalidade social e o seu enorme prestígio para as atividades de escolarização mediante amplo campo de léxico para a escrita e o fato de existir grande quantidade de material didático produzidos apenas na língua portuguesa, enquanto os materiais indígenas são poucos ainda.

7 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto, os resultados inferem que os conteúdos de natureza diversa das perguntas norteiam a diferença das tendências: as que reuniram maiores preferências pró bilinguismo estão ligadas ao campo das perspectivas com forte carga afetiva e étnica. Bilinguismo neste caso não constitui a comprovação histórica de uso

harmônico e equilibrado das duas línguas pelos falantes, mas sim a aceitação de duas culturas com suas diferenças e prioridades linguísticas, seja ela escrita ou oral.

O ensino-aprendizagem na escola *Tupana Yporó* ocorre como forma de interação comunicativa, onde a transmissão do conhecimento nas línguas indígenas se dá principalmente pela oralidade em ambientes informais e o português é usado para a transmissão do ensino regular e alfabetização dos alunos. Contudo as línguas estão em contatos na sala de aula e há uma interação dinâmica entre elas em conformidade com suas realidades sociolinguísticas. O planejamento escolar deve ser distinto, levando em conta as características de cada aldeia, e a extensão oral da língua como essencial na identidade cultural indígena, por ser a principal maneira de transmitir saberes e práticas entre as gerações isso tudo se resume em letramento intercultural bilíngue indígena onde se aprende com tudo que está a nossa volta inclusive com o outro diferente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Walmir de Albuquerque. *Proformar e a Educação no Amazonas*. 2ª. Manaus: Editora Valer, 2011.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. *Nós chegamos na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil**: Promulgada em cinco de outubro de 1988: Brasília. Organizado: Saraiva, São Paulo, 22 edição, 2004.

BRASIL. LDB- Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394.1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lei>. MEC, Brasília, 2019. Acesso em: 20/04/2019.

CRUZ, Jocilene Gomes. **Educação Indígena Mediada Pelas Tecnologias de Informação e Comunicação**. 2ª-Manaus: Editora Valer, 2011.

GHEDIN, Evandro & BORGES, Heloisa da Silva (Org). **Educação do Campo- A epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007.

KLEIMAN, A. (Org). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Disponível em: [https://www.mec.gov.br/MEC/secad/Laced/Museu Nacional](https://www.mec.gov.br/MEC/secad/Laced/Museu%20Nacional), 2006. Acesso em: 03/05/2019

MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa*. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A Criança Indígena Na Escola Urbana**. Manaus: Ufam/Dissertação de Mestrado em educação, 2009.

SANTOS, Luciano Cardenes. **Etnografia Sateré-Mawé: Sahu-Apé, Turismo e Cultura**. Manaus, Editora Valer, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loreto & SANTOS, Rafael dos (Org). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro, DP&A, 200.

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**