

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 (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

A LINGUAGEM DE ALUNOS DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Data de submissão: 20/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Elaine Lima de Sousa

Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Manaus – Amazonas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2854-191X>

Marta de Faria e Cunha Monteiro

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Manaus – Amazonas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5931-079X>

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo geral investigar as representações de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional Tecnológica no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) – Leitura. O aporte teórico referente às representações na Linguística Aplicada foi embasado em Celani e Magalhães (2002) e Freire e Lessa (2003). Quanto à Abordagem de Ensino-Aprendizagem de IFE, foi ancorado em Bedin (2017), Dudley-Evans e St. John (1998), Hutchinson e Waters (1987), Monteiro (2009), Paltridge e Starfield (2013), Ramos (2019) e Sousa (2019). A pesquisa foi realizada na esfera da Linguística Aplicada, de caráter qualitativo

e teve como referencial metodológico o estudo de caso (STAKE, 2003). O contexto foi uma das turmas da EJA no IFAM e como instrumentos de pesquisa foram utilizados dois questionários, um de perfil e outro investigativo, com nove participantes, alunos desse curso. Os resultados apontaram que a linguagem manifestada por meio das representações, sugere a valorização do ensino-aprendizagem de vocabulário *técnico* em inglês, além de considerarem IFE como uma abordagem rápida e fácil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Tecnológica. Inglês para Fins Específicos. Representações.

THE LANGUAGE OF ENGLISH STUDENTS FOR SPECIFIC PURPOSES IN TECHNOLOGICAL PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT: This work aimed to investigate the representations of students of Youth and Adult Education (EJA) integrated with Technological Professional Education at the Federal Institute of Amazonas (IFAM) on teaching-learning English for Specific Purposes (ESP) - Reading. The theoretical contribution regarding representations in Applied Linguistics was based on Celani and Magalhães (2002) and Freire and Lessa (2003).

As for the ESP Teaching-Learning Approach, it was anchored in Bedin (2017), Dudley-Evans and St. John (1998), Hutchinson and Waters (1987), Monteiro (2009), Paltridge and Starfield (2013), Ramos (2019) and Sousa (2019). The research was a study in the sphere of Applied Linguistics, of a qualitative character and had as a methodological reference case study research (STAKE, 2003). The context was one of the classes of EJA at IFAM, as research instruments, two questionnaires were used, one of profile and the other investigative, with nine participants, students of that course. The analysis of the language the participants used to express their representations, suggests a valuing of the teaching-learning of technical vocabulary in English, in addition to considering ESP as a quick and easy approach.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Technological Professional Education. English for Specific Purposes. Representations.

1 . INTRODUÇÃO

O Inglês para Fins Específicos (IFE) ou *English for Specific Purposes* (ESP), também conhecido como Inglês Instrumental é um dos ramos do ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) e surgiu no Brasil no fim da década de 1970 com trabalhos desenvolvidos em universidades brasileiras e, posteriormente, nos Institutos Federais, antigas escolas técnicas (CELANI ET AL., 1988).

No Amazonas, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) implementou o ensino-aprendizagem de IFE em 1985 (MONTEIRO, 1999), permanecendo até os dias atuais (SOUSA, 2017; SOUSA, 2019).

O interesse por IFE fez despertar pesquisas na Linguística Aplicada, inclusive adotando as representações como objeto de estudo (ARAKI, 2013; LOPES, 2014; MONTEIRO, 2009, entre outros). Segundo Celani e Magalhães (2002) as representações reveladas pela linguagem compreendem, entre outros aspectos, as constantes interações e negociações entre os participantes. Dessa forma, neste capítulo apresentamos um estudo que visou investigar as representações de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional Tecnológica no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) – Leitura.

Para tanto, este trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos o conceito de representações na Linguística Aplicada. Na sequência, expomos acerca de IFE e sua diferença do Inglês Geral. Em seguida, discutimos os dados gerados na pesquisa à luz do referencial teórico e de estudos com resultados semelhantes. Por fim, nas considerações finais, tecemos comentários ampliando os resultados encontrados até as contribuições para a área.

2 . A LINGUAGEM DAS REPRESENTAÇÕES NA LINGÜÍSTICA APLICADA

Segundo Celani e Magalhães (2002, p. 321), à luz da Linguística Aplicada e da perspectiva sócio-histórica e cultural, as representações são definidas como um conjunto de significações que surgem das frequentes negociações entre os indivíduos da interação, sendo que novas significações, expectativas, intenções, valores e crenças brotam e estão diretamente ligadas a “[...] a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular.”

As autoras defendem que essas constantes negociações estão presentes na interação entre pessoas, as quais denominam “agentes”, dentro de seu contexto sócio-histórico e cultural, e acrescentam que questões políticas, ideológicas e teóricas influenciam as representações dos agentes sobre “[...] seu saber, seu saber fazer e seu poder para agir” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Já Freire e Lessa (2003, p. 174), fundamentadas nas **crenças**, nas **representações**, também na esfera da Linguística Aplicada e nas **representações sociais**, concebem representações como “[...] maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem [...]”. Segundo as autoras, o repertório vocabular e simbólico expressado pelos indivíduos permitem que se tenha noção da “relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo”. Por conseguinte, cada indivíduo tem a possibilidade de construir, por meio das interações em ambientes diversos, “[...] um repertório de interpretações que o habilita a fazer sentido dos fenômenos que vive, interpretando-os e reinterpretando-os continuamente” (FREIRE; LESSA, 2003, p. 174).

São muitas as pesquisas que vêm adotando as representações para o desenvolvimento de estudos no âmbito da Linguística Aplicada e, à título de exemplificação, trazemos à baila três que focaram especificamente em representações no ensino-aprendizagem de IFE (ARAKI, 2013; LOPES, 2014; MONTEIRO, 2009).

A primeira, de Araki (2013), investigou as representações do ensino-aprendizagem de línguas na perspectiva do professor; a segunda, de Lopes (2014), estudou as transformações ocorridas nas representações acerca da disciplina Inglês Instrumental de alunos universitários de um Curso Superior de Turismo e Hotelaria e, finalmente, Monteiro (2009) que investigou representações de professores de inglês de uma Universidade Federal sobre o ensino-aprendizagem de IFE.

Diante do exposto, podemos afirmar que este estudo se alinha aos de Araki (2013), Lopes (2014) e Monteiro (2009), por tratar de representações no ensino-aprendizagem de IFE e adotar os conceitos de Celani e Magalhães (2002) e de Freire e Lessa (2003) como bases epistemológicas da teoria das representações na Linguística Aplicada.

A seguir, apresentamos a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos.

3 . INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) não foi um movimento planejado, mas, um fenômeno que cresceu de convergências simultâneas, operadas de várias maneiras no mundo após a Segunda Guerra Mundial com os avanços da expansão científica, tecnológica, econômica. Dessa forma, as demandas surgidas e as restrições de tempo passaram a exigir cursos de inglês com objetivos claramente definidos, o que levou ao desenvolvimento de IFE em cinco fases, expostas a seguir.

A primeira fase ocorreu entre as décadas de 1960 e 1970 e tratava da análise de registro, na qual os pesquisadores identificavam os conteúdos gramaticais e lexicais que deveriam ser abordados nos diferentes cursos (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

A segunda fase envolveu estudos que voltavam sua atenção para o nível da retórica ou do discurso, buscando compreender como as frases combinadas com o discurso produziam significado (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

A terceira fase compreendeu a análise da situação-alvo, também conhecida como análise de necessidade e consistia em estabelecer procedimentos para delimitar as necessidades do aluno na aprendizagem da língua, ou seja, em que contexto os aprendizes usariam a língua. Após esses procedimentos, o curso de IFE seria desenhado com os conteúdos e as características linguísticas da situação-alvo (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

A quarta fase, intitulada “habilidades e estratégias”, ocorreu na década de 80 e enfatizava a cognição para o desenvolvimento de estratégias interpretativas destinadas a atender às necessidades de leitura dos alunos. Nessa fase, foram elaborados materiais que focavam principalmente estratégias que destacavam as habilidades de leitura e escuta, além de levar o aprendiz a refletir sobre como o significado era produzido, quer fosse pelo discurso escrito ou falado (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Na quinta fase, a centralização foi dada ao processo de aprendizagem e, nas palavras dos autores, “[...] a abordagem de IFE deve estar baseada no entendimento dos processos de **aprendizagem** da língua”¹ (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 14, grifo dos autores). Esse processo de aprendizagem leva em consideração que os alunos são diferentes e aprendem de diferentes maneiras, portanto, trabalhos em duplas e em grupo podem solucionar algumas dessas desigualdades (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998).

A experiência direta na atuação em IFE e o conhecimento do desenvolvimento dessas fases, entre outros aspectos, levaram Hutchinson e Waters (1987) a conceituarem IFE como uma metodologia de ensino em que conteúdos e métodos

¹ Tradução nossa para: “[...] approach to ESP must be based on an understanding of the processes of language **learning**”. (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 14, grifo dos autores)

são baseados nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Semelhantemente, outros autores que teorizam sobre IFE, lançaram definições sobre o assunto, como exemplo, citamos Dudley-Evans e St. Johns (1998) que caracterizaram IFE como planejado para atender às necessidades específicas do aluno.

Paltridge e Starfield (2013) definem IFE como ensino-aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira em que o foco dos alunos está em usar inglês para um fim particular. Já Sousa (2019, p. 38) ancorada na literatura de IFE o define como “[...] uma abordagem de ensino-aprendizagem de línguas que foca uma ou duas habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler, escrever) em detrimento das demais.” e prosseguindo, explica que IFE é voltado para pessoas específicas que precisam se comunicar em inglês por motivos pessoais, profissionais e acadêmicos (SOUSA, 2019).

Nessa direção, Ramos (2019, p. 37) redefine IFE como “[...] um curso que é baseado em necessidades dos alunos para contextos específicos, contendo linguagem, temas, conteúdos, relacionados às áreas de atuação [...]” e para complementar, a autora também ressalta que o conhecimento especializado advém do próprio aluno que é profissional ou acadêmico que atua nessas áreas específicas.

Uma vez trazidas algumas das definições de IFE, expomos, a seguir, a diferença entre IFE e Inglês Geral ancoradas em Hutchinson e Waters (1987) que reconhecem em ambos a necessidade de se aprender inglês. Entretanto, no ensino-aprendizagem de IFE, tem-se a **consciência** dessa necessidade. Para os autores, o Inglês Geral envolve o ensino genérico dos conteúdos em inglês, ao passo que IFE envolve a **consciência** do que se quer aprender, e isso deve compreender uma parte específica da língua.

Em contexto brasileiro, Bedin (2017) diferencia língua para fins gerais de Língua para Fins Específicos por meio de algumas características, como o contexto, as metas, a análise de necessidades e as habilidades. A primeira, língua para fins gerais, tem seu contexto em escolas e centros de idiomas, as necessidades não são específicas, as metas são amplas, a análise de necessidades é indireta e se trabalha as quatro habilidades linguísticas. A segunda, Língua para Fins Específicos, tem contexto específico que pode ser profissional ou acadêmico, suas necessidades de aprendizagem são específicas, a análise de necessidades é direta, e a definição das habilidades variam de acordo com o propósito dos alunos e/ou do curso.

A seguir, expomos a metodologia adotada nesta investigação.

4 . O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa apresentada foi ancorada no paradigma qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006) e realizada por meio de um estudo de caso o qual, segundo Stake

(2003) deve ser voltado para a unidade e para construir um conhecimento sistemático acerca do único objeto, além disso, pode-se estudar o caso de forma holística, hermenêutica, por inteiro, orgânica e cultural.

Os instrumentos foram dois questionários, um de perfil e outro investigativo, elaborados com base em Monteiro (2009; 2014), aplicados via formulários do Google e enviados para o meio dos e-mails dos participantes. O estudo foi antecipadamente pilotado, seguindo as recomendações de Dörnyei (2011), que justifica que a pilotagem dos instrumentos traz confiabilidade e validade aos resultados.

O contexto da investigação foi uma das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Profissional Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas na disciplina Língua Inglesa I no Curso Técnico em Manutenção e Suporte de Informática. A pesquisa contou com nove participantes cuja faixa etária variou de 19 a 37 anos.

A análise dos dados foi ancorada nos dispositivos da análise de conteúdo de Bardin ([1977] 2001) que sistematiza procedimentos para a organização e discussão dos dados, entre os quais destacamos a proposição de inferências, interpretações e a abertura à novas descobertas.

A seguir, discutimos e analisamos os dados.

5 . A LINGUAGEM QUE REVELA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE IFE-LEITURA

Nesta seção apresentamos a discussão dos dados por meio da linguagem dos alunos da EJA integrada à Educação Profissional Tecnológica e para melhor organizá-la explicitamos, primeiramente, as categorias de análise, seguidos de excertos, contendo, entre parênteses, o nome fictício do participante e o instrumento do qual o excerto foi retirado, em conformidade às abreviações que seguem: Questionário Investigativo/Pergunta (QI/P)².

A primeira categoria de análise das representações foi **aprender inglês rápido**, emergida a partir do seguinte excerto:

[1] Uma **forma de aprendizagem rápida** e com transparência. (Gregório – QI/P3).

No depoimento acima, ficou clara a representação de que, para Gregório, o ensino-aprendizagem de IFE – Leitura é uma aprendizagem rápida. O participante atribuiu a qualidade **rápida** à forma de **aprendizagem**, que evidencia, na visão dele, que a metodologia usada nas aulas possibilitou o aprendizado em um tempo reduzido.

Para explicar a representação de IFE como inglês rápido, é válido lembrar que, após a Segunda Guerra Mundial, a expansão científica, tecnológica, econômica, e

² Vide questionário completo em Sousa (2019). https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7360/5/Disserta%3a7%-c3%a3o_ElaineSousa_PPGL

as restrições de tempo demandaram por cursos de inglês com objetivos claramente definidos (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Por esse motivo, entre outros, os cursos de IFE devem ser planejados para atender propósitos bem definidos a fim de desempenhar tarefas específicas em seus contextos específicos em um prazo determinado (HUTCHINSON; WATERS, 1987; MONTEIRO, 2009; RAMOS, 2005).

Tal representação converge para os resultados obtidos por Monteiro (2009) de que IFE possibilita um ensino-aprendizagem rápido e pressupõe curta duração. A autora atribui esse dado ao fato de os cursos ou disciplinas de IFE no Brasil terem uma carga horária média entre 30 e 60 horas.

Sendo assim, os dados indicam que Gregório relacionou que aprender inglês por meio da metodologia de IFE – Leitura é uma forma de aprendizagem rápida, tendo em vista que a disciplina Língua Inglesa I no IFAM dispõe de 40 horas e trabalha conteúdos voltados para a área do curso com base na análise de necessidades já realizada.

A segunda categoria de análise das representações que emergiu sobre o ensino-aprendizagem de IFE com ênfase em leitura foi **aprender inglês com facilidade**:

[2] É uma forma de aprender inglês **mais facilmente**. (Benjamim – QI/P1).

[3] Uma forma **mais fácil** das pessoas aprenderem inglês, **dependendo de suas áreas de trabalho**. (Eunice – QI/P3).

Em suas representações, Benjamim revelou que o ensino-aprendizagem de IFE – Leitura é uma maneira de aprender **mais facilmente** inglês e usou dois advérbios para explicar essa forma de aprender: o primeiro de intensidade, **mais**, e o segundo, de modo, **facilmente**, no qual pareceu de forma implícita fazer uma comparação entre Inglês Geral e IFE – Leitura, ao mesmo tempo em que reconheceu que aprendeu tanto por um quanto por outro. Entretanto, Benjamim considerou mais fácil aprender por meio de IFE – Leitura.

Eunice também deixou subtendida uma comparação entre duas formas de aprender inglês, Inglês Geral e IFE – Leitura. Contudo, destacou que esse último é **mais fácil**, e ressaltou, **dependendo de sua área de trabalho**, o que nos leva a crer que a participante ponderou que, de acordo com a área de formação e as habilidades a serem desenvolvidas, o IFE - Leitura pode ser mais fácil, ou não.

Conforme já discutido no referencial teórico deste capítulo, há algumas características que diferem o Inglês Geral do IFE, como a definição do contexto, a delimitação da habilidade específica (BEDIN, 2017) e a consciência das necessidades dos alunos (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Assim, as representações de Benjamim e Eunice de que IFE – Leitura é aprender inglês **mais facilmente** e **mais fácil**, respectivamente, indicam uma comparação entre o inglês que haviam estudado até então e o dos cursos de idiomas, com o do IFE. Essa representação é corolário do

desenvolvimento da disciplina Língua Inglesa I na EJA do contexto no qual a pesquisa foi realizada. Nessa turma, a ênfase foi dada em uma habilidade linguística, com conteúdo restrito ao contexto profissional e acadêmico, na área de concentração do curso.

Prosseguimos discutindo a terceira categoria de análise das representações de ensino-aprendizagem de IFE, **aprender inglês técnico**, trazendo os seguintes excertos:

[4] É conhecer **palavras novas**, adquirir um bom **conhecimento na área** [...]. (Antônio – QI/P1).

[5] É um ensino com base em uma **determinada área**. Por exemplo, na minha área de informática eu aprendi com minha professora as **principais palavras**, sendo assim **tenho uma ideia de todo o texto**. (Eduardo – QI/P3).

[6] Uma **forma mais fácil** das pessoas aprenderem inglês, dependendo de suas áreas de trabalho. (Eunice – QI/P3).

[7] Se estou cursando **informática**, o inglês que está sendo ministrado será **voltado para o curso e não a nível geral do Ensino Médio**. (Fileto – QI/P1).

[8] Inglês voltado para área técnica. (Fileto – QI/P3).

[9] É aprender sobre o **cotidiano da área técnica** na língua inglesa. (Gregório – QI/P1).

[10] Bom, estudar **inglês para mim é fundamental**, principalmente na área técnica que estou estudando. (Guilherme – QI/P1).

[11] Sempre é bom entender o que estamos lendo ou falando, isso ajuda demais, ainda mais na área que eu me encontro [informática]. (José – QI/P1).

Observando-se a linguagem dos participantes, vê-se que eles fazem escolhas como **conhecimento na área, determinada área, área de informática, voltado para o curso, área técnica, cotidiano da área técnica e área que eu me encontro**, para apresentar a representação de que aprender IFE é aprender inglês técnico. Os dados apontam que, provavelmente, esses termos tenham sido incorporados pelas experiências advindas das aulas de leitura e com a própria resolução dos exercícios, uma vez que, algumas justificativas para tal representação são: aprender **palavras novas, forma mais fácil** de aprender, **não é Inglês Geral, ter uma ideia de todo o texto** e que **estudar inglês é fundamental**.

Na verdade, essas representações vão ao encontro do mito combatido por Ramos (2005) de que IFE é Inglês Técnico e, como explica a autora, essa tendência tem duas motivações como origem. A primeira, porque os assuntos tratados nos cursos têm especificidades que integram os conteúdos programáticos das disciplinas, e a segunda devido à adesão dos Institutos Federais ao Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras coordenado pela Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo que teve, entre outros objetivos, a difusão da abordagem de IFE no Brasil (CELANI ET AL., 1988; HOLMES; CELANI, 2006; RAMOS, 2009). Cabe ressaltar que essas representações de que o ensino-aprendizagem de IFE é Inglês Técnico também foram encontradas nos trabalhos de Araki (2013) e Monteiro (2009).

Assim, remetendo-nos ao contexto desta pesquisa, percebemos que seus participantes corroboram a representação de que IFE – LEITURA é Inglês Técnico. Na verdade, o que foi desvelado por eles, a saber, de que IFE está voltado para a área técnica, vai ao encontro das características de IFE expostas na fundamentação teórica: por atender necessidades específicas de alunos, centrar na língua, dar ênfase em uma habilidade e diferir do Inglês Geral (BEDIN, 2017; DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998).

A quarta e última categoria de análise encontrada é a das representações de que IFE – Leitura significa **aprender vocabulário em inglês**, conforme segue os depoimentos:

[12] É conhecer **palavras novas**, adquirir um bom conhecimento na área [...]. (Antônio – QI/P1).

[13] É um ensino com base em uma determinada área. Por exemplo, na minha área de informática eu aprendi com minha professora **as principais palavras**, sendo assim tenho uma ideia de todo o texto. (Eduardo – QI/P3).

A linguagem dos participantes acima revelou que IFE – Leitura significa aprender vocabulário em inglês. Os verbos escolhidos por Antônio e Eduardo para descrever o vocabulário envolvido nas aulas foram: **conhecer** e **aprender**. Para interpretar tais escolhas, traçamos um paralelo com a ocupação de cada um. O primeiro, Antônio, era, à época, estudante do curso técnico em manutenção e suporte de informática e revelou que, para ele, IFE – Leitura significa **conhecer palavras novas**. Assim, fica entendido que, pelo fato de ainda não atuar na área de formação, as escolhas **conhecer** e **novas** estariam ligadas a alguém que quisesse **adquirir um conhecimento da área**. Já Eduardo trabalhava, à época, na área de informática e apontou dois aspectos. O primeiro, que IFE – Leitura é **um ensino de determinada área**, e o segundo, **aprender principais palavras**.

Conforme discutido anteriormente, na primeira fase de IFE, a análise de registro foi desenvolvida por volta das décadas de 1960 e 1970 e visava o levantamento do vocabulário específico das áreas de atuação dos aprendizes (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Desde essa época, estudos já apontavam que apenas 9% do total do vocabulário na escrita científica era de termos técnicos, sendo esse léxico o que menos apresentava problema de compreensão aos alunos por serem usados internacionalmente, trabalhados a partir do conhecimento em questão (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Finalizando, apresentamos o resumo dos resultados acima expostos, revelados por meio das quatro categorias de análise e sintetizados nos parágrafos a seguir.

Na primeira categoria de análise, os dados revelaram que IFE – Leitura é aprender inglês rápido, o que possivelmente vem dos objetivos claramente definidos apontados por Hutchinson e Waters (1987) e da carga horária definida entre 30h a 60h, conforme já discutido por Monteiro (2009), além de os conteúdos ministrados serem planejados com base na análise de necessidades.

Na segunda categoria de análise, os dados apontaram que IFE – Leitura é aprender inglês com facilidade, o que vem de uma comparação entre o Inglês Geral e o IFE – Leitura, e que este último é mais fácil por envolver apenas uma habilidade, ter um conteúdo focado na área de atuação do curso e no contexto profissional do aluno.

Na terceira categoria de análise, os participantes reiteraram o mito combatido por Ramos (2005) de que IFE é Inglês Técnico, o que foi reforçado devido os jargões da área serem conhecidos por “termos técnicos”.

Na quarta categoria de análise, emergiu a representação de que IFE – Leitura significa aprender vocabulário em inglês o que se dá como resquício da análise de registro vigente de 1960 e 1970 (MONTEIRO, 2009). Contudo entendemos que, por se tratar de um público jovem e adulto, pode haver entre eles, uma preocupação maior em aprender e memorizar o vocabulário em inglês, além de haver tentativas de tradução.

Diante dessas análises, concluímos que IFE é uma metodologia que viabiliza um ensino-aprendizagem rápido, por trabalhar o conteúdo com objetivos definidos e por ter uma carga horária curta; que enfatiza uma habilidade linguística que tenha se destacado em uma análise de necessidades e que pode envolver o vocabulário técnico, uma vez que utiliza textos técnicos em suas aulas.

A seguir, as considerações finais.

6 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos uma pesquisa cujo objetivo foi investigar as representações dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional Tecnológica do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) – Leitura e, à guisa de conclusão, tecemos duas considerações.

A primeira é que na sala de aula de Inglês para Fins Específicos (IFE) – Leitura os alunos em formação profissional valorizam o ensino-aprendizagem de vocabulário específico e os que já atuam na área, compartilham seus conhecimentos específicos procurando aprender as principais palavras (verbos, substantivos, adjetivos,

compreendendo também advérbios, preposições e conjunções) para ter uma ideia geral do texto e, posteriormente, buscar por informações específicas no mesmo.

A segunda consideração é, na verdade, a constatação de que, as aulas de IFE - Leitura são mais fáceis e rápidas do que as de Inglês Geral e, concluímos que isso ocorre porque o ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos - LinFE foca em uma ou duas habilidades linguísticas e envolve temas e conteúdos alinhados ao curso do aluno, ao passo que o Inglês Geral abrange as quatro habilidades ao mesmo tempo e, na maioria das vezes, não leva em conta as necessidades dos alunos.

Finalizando, vemos que essas descobertas podem dar suporte à formação de professores desse campo específico fomentando a discussão das teorias da aplicabilidade de Línguas para Fins Específicos - LinFE à luz da Linguística Aplicada e promovendo o compartilhamento de ideias e experiências inovadoras e criativas. Ratificamos, pois, nossa motivação em continuar contribuindo à transformação da realidade de nossos alunos, dentro e fora da sala de aula, crendo fortemente, na formação de professores que entendam a educação como uma prática transformadora cujo objetivo seja minimizar as injustiças sociais, as desigualdades e se promover cidadania.

REFERÊNCIAS

ARAKI, L. E. **A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores**: um estudo de caso. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, [1977] 2001.

BEDIN, M. C. **Espanhol para Fins Específicos no ensino superior tecnológico e formação docente**: articulações, rumos e possibilidades. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017.

CELANI, M. A. A.; HOLMES, J.; RAMOS, R. G.; SCOTT, M. **The Brazilian ESP Project: an Evaluation**. São Paulo: Educ, 1988.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. *In*: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.). **Identities**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in Applied Linguistics**. 5. ed. Oxford: OUP, 2011.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. **Developments in ESP**: a multi-disciplinary approach. Cambridge: CUP, 1998.

HOLMES, J.; CELANI, M. A. A. Sustainability and local knowledge: The case of Brazilian ESP Project 1980-2005. **English for Specific Purpose**, v. 25, p. 109-122, 2006. Disponível em: <https://www.deepdyve.com/lp/elsevier/sustainability-and-local-knowledge-the-case-of-the-brazilian-esp-X84LC0eB8N>. Acesso em: 15 ago. 2018.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. *In*: BARBARA, L. RAMOS, R. C. G. (org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LOPES, C. L. **As representações de alunos de um curso superior de Turismo e Hotelaria acerca da disciplina Inglês Instrumental**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. **O ensino do Inglês Instrumental voltado para a leitura na cidade de Manaus: origens e tempos presentes**. 1999. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1999.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso**. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MONTEIRO, M. F. C. Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do Letramento Crítico (LC). 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. **The handbook of English for specific purposes**. Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2013.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

RAMOS, R. C. G. A história da abordagem instrumental na PUCSP. *In*: CELANI, M. A. A.; RAMOS, R.C.G.; FREIRE, M. M. (org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

RAMOS, R. C. G. De Instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. *In*: SILVA JÚNIOR, A. F. (org.). **Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 23-41.

SOUSA, E. L. **Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos – Leitura: um estudo de caso no IFAM**. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

SOUSA, Y. H. **Blended English teaching: proposta de ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos**. Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Strategies of qualitative inquiry**. 2. ed. Londres: Sage Publications, 2003. p. 134-164.

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**