



Pespectivas para o ensino de *linguas*

Volume **6**

Organizadores

Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia
Tatiane Castro dos Santos



2022

Perspectivas para o ensino de línguas, Volume 6

Alexandre Melo de Sousa; Rosane Garcia; Tatiane Castro dos Santos (orgs.)

ISBN 978-65-88975-44-2

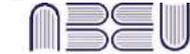
Copyright © Edufac

Editora da Universidade Federal do Acre - Edfac

Rod. BR364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre

Editora Afiliada



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Diretor da Edfac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edfac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial

Adelice dos Santos Souza, Ana Carolina Couto Matheus, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria Poças (presidente), Antonio Gilson Gomes Mesquita, Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Cristieli Sérgio de Menezes Oliveira, Dennys da Silva Reis, Esperidião Fecury Pinheiro de Lima, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Raimundo Alves Neto, Jäder Vanderlei Muniz de Souza, José Dourado de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Rafael Marques Gonçalves (vice-presidente).

Coordenadora Comercial e Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

Diagramação e Design Editorial

Rosane Garcia

Revisão

Alexandre Melo de Sousa

Rosane Garcia

Tatiane Castro dos Santos

Capa

Glauco Capper

As informações, opiniões e conceitos expressos nos capítulos desta obra, bem como a exatidão dos dados, referências e redação, são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Universidade Federal do Acre - Biblioteca Central
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P466p Perspectivas para o ensino de línguas, volume 6 [livro digital] /
Organizadores: Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia,
Tatiane Castro dos Santos. – Rio Branco: Edfac, 2022.
165 p. : il. [color.] [e-book]

ISBN: 978-65-88975-44-2

Vários autores.

Inclui bibliografia.

1. Línguas – Ensino. 2. Educação. 3. Línguas – Pesquisa.
I. Título.

CDD: 407

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo - CRB 11º/1003

SUMÁRIO

	Apresentação.....	04
1	Onomástica em Libras..... <i>Alexandre Melo de Sousa</i>	05
2	Comprehensibility ratings in non-native speaker-listener binomials: implications for>NNL teaching..... <i>Arthur Dexheimer Trein</i> <i>Ubiratã Kickhöfel Alves</i> <i>Pedro Luis Luchini</i>	21
3	Estratégias de referência requeridas e ativadas na leitura de infográficos: um olhar para a Educação Básica..... <i>Jeannie Fontes Teixeira</i> <i>Mônica Magalhães Cavalcante</i> <i>Ana Célia Clementino Moura</i>	33
4	Alfabetização no Acre: cenários, desafios e perspectivas da/para a formação dos professores e práticas escolares..... <i>Tatiane Castro dos Santos</i> <i>Evanilza Ferreira da Silva</i>	47
5	A ironia nos memes: estratégias de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental..... <i>Lucas Fernando Gonçalves Souza</i> <i>Rosane Garcia</i>	63
6	Toponímia, ensino e interdisciplinaridade: proposição de objetos de ensino para o Ensino Fundamental II..... <i>Márcia Sipavicius Seide</i>	81
7	Análise de novas unidades lexicais sinalizadas no âmbito do Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Tocantins..... <i>Ester Fernandes Nunes</i> <i>Ana Claudia Castiglioni</i> <i>Bruno Gonçalves Carneiro</i>	95
8	Elementos pertencentes à inclusão escolar do aluno surdo em uma escola do campo em Rio Branco/Acre..... <i>Babi Rodrigues da Silva</i> <i>Danielle Freitas Cavalcante</i> <i>Ademárcia Lopes de Oliveira Costa</i> <i>Rosane Garcia</i>	106
9	Definição e uso de etnônimos indígenas brasileiros no ensino de português..... <i>Jorge Domingues Lopes</i>	119
	Os organizadores.....	151
	Os autores.....	153

APRESENTAÇÃO

Este é o sexto volume da obra *Perspectivas para o ensino de Línguas*. Para nós, organizadores, a presente obra tem importância singular por algumas razões: a primeira delas é a confiança que as autoras e os autores depositaram em nós para divulgarem suas pesquisas em um livro cujo projeto nos coube fazer nascer. Um texto, sabemos, é resultado de dedicação, estudo, reflexões, fazer, refazer. Entregá-lo a outrem é, sem dúvidas, um gesto de confiança. Aqui paramos para expressar nossa profunda gratidão.

A segunda razão é o contexto em que esses estudos foram realizados. Desde março de 2020, o mundo passa pela maior Pandemia da história provocada pelo novo Coronavírus – o que provocou o imediato isolamento social e, conseqüentemente, a paralisação das atividades nos espaços acadêmicos. Contudo, as pesquisas não pararam e os textos que compõem o presente volume são provas de que as investigações nas áreas humanas também resistiram e se impuseram num momento de caos.

Pesquisar é resistir – e aqui reside a terceira razão! Nunca foi tão difícil desenvolver pesquisas no Brasil, especialmente nas áreas de Humanidades e Letras. De repente, ser professor virou uma afronta social. E aqui, nos capítulos que se apresentam neste volume, temos uma amostra daqueles que persistem, insistem e resistem aos ventos contrários, certamente motivados pelo amor à educação. E aqui, é válido lembrar as palavras de Paulo Freire: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão¹”.

Neste sexto volume, contamos com textos de pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior do Brasil (Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal do Norte do Tocantins, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Federal do Pará) e do exterior (Universidad Nacional de Mar del Plata), além de diversas Secretarias de Educação – desde graduandos até doutores – que buscam combinar teoria e prática, pensando em aplicações no ambiente escolar de questões relacionadas às linguagens. Assim, línguas orais (como línguas indígenas, língua portuguesa, língua inglesa) e línguas de sinais têm espaço ao longo dos nove capítulos, destacando as diferentes perspectivas para o ensino de línguas.

Boa leitura! Bons estudos!

Os organizadores

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 78.

Capítulo 1

ONOMÁSTICA EM LIBRAS

Alexandre Melo de Sousa

Nomear é fazer existir. Todas as coisas do mundo – concretas ou abstratas, animadas ou inanimadas, reais ou fictícias – recebem um nome que as fazem constituir parte vida de uma comunidade linguística, ou seja, de “um grupo de seres humanos que usam a mesma língua ou o mesmo dialeto, num dado momento, e que podem comunicar-se entre si” (DUBOIS et al, 1973, p. 133). É por meio do ato de nomear que o léxico de uma língua vai se formando e se renovando. As línguas são constituídas “por um léxico e uma gramática” (POLGUÈRE, 2018, p. 28) – duas partes interdependentes: os itens lexicais se combinam, por meio de regras específicas, para formar a materialidade textual, necessária para as interações linguísticas. E, do mesmo modo, os itens lexicais se formam a partir de “regras” gramaticais próprias de cada língua.

Vale destacar que estamos tratando da língua enquanto sistema de signos convencionais de determinado grupo humano. Entendemos que nos eventos interacionais podemos utilizar outras ferramentas de comunicação como gestos com a mão, com a face ou com outras partes do corpo: acenar um “tchau”, sorrir, cumprimentar com um aperto de mão, piscar o olho etc. Essas ferramentas podem ser utilizadas (combinadas) com a linguagem verbal ou não.

Essas observações valem tanto para as línguas de modalidade oral-auditiva (português, francês, italiano, inglês etc.), quanto para as línguas de modalidade visual-espacial (língua brasileira de sinais, língua gestual portuguesa, língua de sinais americana etc.). Neste texto, trataremos do léxico da língua brasileira de sinais (Libras) – a língua da comunidade surda brasileira, que utiliza o corpo – as mãos, os braços, a cabeça, a face, o tórax etc. – para a constituição linguística, em todos os níveis (fonético-fonológico, morfológico, morfossintático, sintático, semântico, textual, lexical) com vistas à interação linguística. Neste texto, as discussões giram em torno do léxico.

O LÉXICO EM LIBRAS

Vamos considerar o item lexical em Libras, de um modo geral, como a associação entre a forma do elemento linguístico (o sinal) e seu conteúdo (a ideia). Interessante pontuar, ainda, que os sinais linguísticos da Libras podem ser do tipo lexical e do tipo gramatical – os primeiros são aqueles que podem ser utilizados sozinhos numa comunicação completa, pois possuem significado externo: social, psicológico, biológico etc.; já os sinais gramaticais são utilizados acompanhados dos sinais lexicais, agregando a essas últimas informações (gênero, número, tempo verbal etc.) ou relações de funcionamento (preposições, conjunções etc.) internos à língua¹.

¹ Para as noções de palavra gramatical e palavra lexical tomamos como base os estudos de Lamb (1974), que discute as relações entre palavras e significados. Embora o linguista trate da língua

No universo lexical da Libras são identificadas unidades que nomeiam genericamente uma classe de itens, e unidades que nomeiam particularmente (individualmente, especificamente) os itens de uma classe. No primeiro caso, temos os sinais comuns (genéricos) e no segundo caso, os sinais próprios (específicos). Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 1 – Sinal genérico (comum) e sinal específico (próprio)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na figura 1, temos o sintagma (em Libras) BAIRRO FLORESTA. O sinal “BAIRRO” nomeia, de forma geral, o espaço geográfico urbano residencial e/ou comercial, composto de logradouros diversos (ou seja, o bairro). Trata-se, portanto, de um sinal genérico, comum. Já o sinal FLORESTA nomeia um bairro específico, localizado em Rio Branco, capital do Acre. Trata-se de um sinal próprio, que individualiza o espaço nomeado.

Na linguística, há uma área que estuda os nomes próprios, seja em línguas orais, seja em língua de sinais: a Onomástica, sobre a qual trataremos na próxima seção.

ONOMÁSTICA

De acordo com Dubois et al (1973, p. 441), a Onomástica constitui um “ramo da lexicologia que estuda a origem dos nomes próprios”. Câmara Jr. (1986, p. 182), por sua vez, estabelece que a Onomástica (ou “Onomatologia”, como aponta o linguista) é o conjunto de antropônimos e topônimos de uma língua. O primeiro grupo de vocábulos – os antropônimos – é definido, pelo autor, como “substantivos próprios que

inglesa, as mesmas relações podem ser aplicadas à Língua Brasileira de Sinais, considerando as especificidades de modalidade desta última.

numa dada sociedade se aplicam aos indivíduos componentes, para distingui-los uns dos outros” (CÂMARA JR, 1996, p. 53). O segundo grupo – os topônimos – é definido como “nomes próprios de lugares ou acidentes geográficos” (CÂMARA JR, 1996, p. 232).

Trask (2004, p. 212) também define Onomástica como o “estudo dos nomes próprios”. Sobre o nome próprio, especificamente, o linguista apresenta a seguinte definição:

Forma linguística que serve para selecionar uma única pessoa, coisa ou lugar. Gramaticalmente, um nome próprio é um sintagma nominal, mas um sintagma nominal com uma função altamente diferenciada, a de apontar para alguma entidade individual: Getúlio Vargas, Brasília, o Corcovado. Provavelmente todas as pessoas em todas as sociedades recebem um nome pessoal; [...]

Os nomes de lugares, ou topônimos, são atribuídos por toda parte a todo tipo de localização importante: assentamento de colonos, rios, lagos, mares, vales, florestas, descampados, montanhas, morros, estradas e ruas, pontes, portas de cidades, casas, lugares de cultos, prédios de escritórios, estádios esportivos etc. A lista é interminável (TRASK, 2004, p. 206).

Importante notar a função referencial e individualizante do nome próprio destacada pelo autor, que pode ser atribuída não apenas aos indivíduos e aos lugares, mas aos meios de transporte (quando se individualiza um navio, por exemplo, batizando-o), aos eventos festivos (quando se dá um nome a um festival, a um rodeio etc.), às obras de arte (quando se batiza um livro, um quadro, uma escultura, uma coreografia etc.), aos animais (quando se dá um nome a um bichinho de estimação, ou a uma animal que habita um zoológico, por exemplo), às instalações comerciais (ao nomear uma loja de roupas, um shopping, um salão de beleza, uma oficina mecânica etc.) e a tudo que o homem queira particularizar em um conjunto de elementos mais genérico (como exemplificamos na Figura 1).

Em línguas de sinais também ocorre o mesmo: o processo de atribuir um sinal próprio individualiza a pessoa, o lugar, o time de futebol, a obra literária, o animal de estimação etc.

Supalla (1992), ao tratar sobre os sinais-nomes de pessoas na Língua de Sinais Americana (ASL), explica que atribuir um nome a uma pessoa é algo presente em todas as culturas do mundo e que ter um nome é essencial para o processo de socialização em comunidade. O autor considera, ainda, que os nomes próprios possuem sistemas complexos de formação e uso. Além disso, é importante considerar que “em cada cultura, em todo o mundo, pode haver um sistema diferenciado para formar e usar nomes próprios” (SUPALLA, 1992, p. 13)².

Interessante pontuar o que Biderman (1998) descreve sobre o poder mágico da palavra, em especial do nome próprio: em diversas sociedades primitivas³ (como na Ilha de Chiloé, no Chile; na Colúmbia Britânica, no Canadá; no arquipélago malaio; na

² “in each culture throughout the world, there may be a disting system for forming and using prooper names” (SUPALLA, 1992, p. 13).

³ Biderman (1998) tomou como base para as exemplificações a obra *La rama dorada*, de Frazer (1956). Nessa obra, outros exemplos do poder mágico e sagrado atribuído ao nome próprio pode ser encontrado.

Nova Guiné; na África do Sul), as pessoas “temem revelar o próprio nome a feiticeiros, que teriam assim uma maneira de fazer maldades contra a pessoa detentora daquele nome” (BIDERMAN, 1998, p. 82). Havia casos, segundo a pesquisadora, como dos antigos egípcios, que possuíam dois nomes, um verdadeiro (chamado nome grande), que era guardado em segredo, e outro público (chamado nome pequeno).

Em outro momento, acrescenta a autora:

Na sua cultura yoruba a nomeação de uma criança recém-nascida é um ritual, uma festividade celebrada em comunidade por parentes, amigos, vizinhos, conhecidos. A cerimônia de nomeação constitui uma iniciação simbólica do bebê na sociedade e na vida. Através dessa cerimônia, a criança é introduzida no sistema de valores da sociedade yoruba. O nome que é atribuído à criança evidencia claramente que ela é vista como um reflexo da ordem social, pois são os eventos, valores, e crenças da sua família ou comunidade que fornecem as regras para a criação do nome do bebê. Ora, o nome para o yoruba se identifica com a essência da pessoa (BIDERMAN, 1998, p. 113-4).

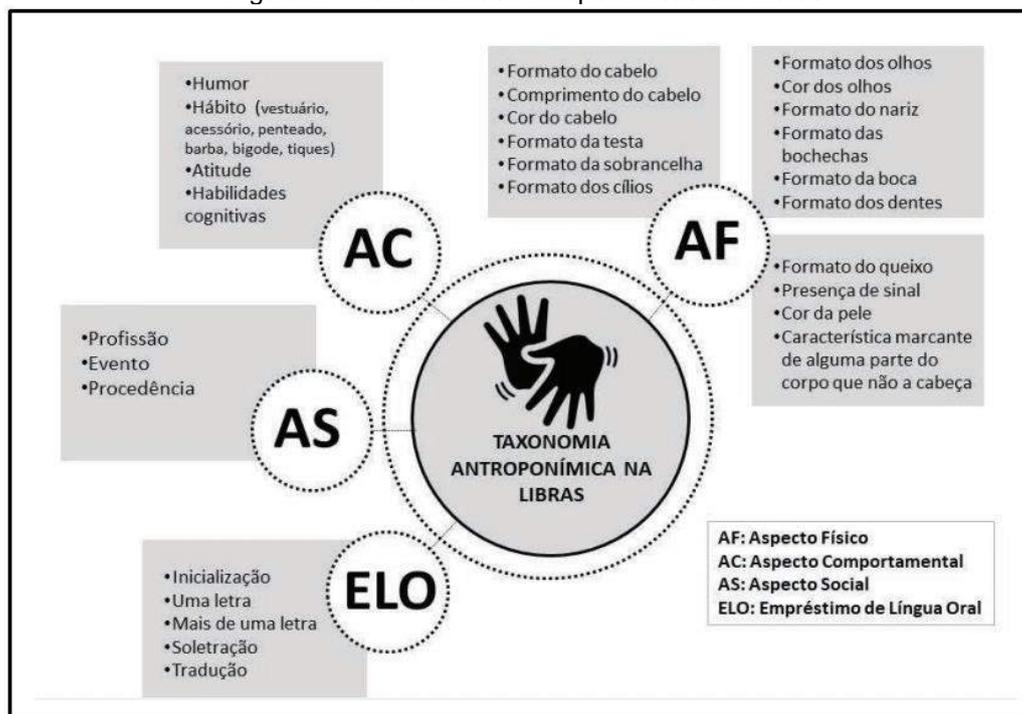
Na comunidade surda, segundo Supalla (1992), o sinal-nome é marca de identidade e mecanismo de socialização entre as pessoas surdas. Inicialmente, os sinais-nome eram utilizados apenas entre os surdos, contudo, à medida que ouvintes foram aprendendo a língua de sinais e integrando a comunidade surda, passaram, também, a possuir um sinal-nome, como complementa o autor.

Supalla (1992), com base nos dados da ASL, aponta dois tipos básicos de sinais-nome: os *descritivos* (quando o sinal-nome possui, em sua formação, a configuração de mão correspondente a letras do nome do indivíduo em língua oral) e os *arbitrários* (quando o sinal é criado com base em alguma característica física do indivíduo).

Os estudos de Supalla (1992) e de outros pesquisadores – como Wild (2017), Barros (2018), Sousa *et al* (2020), Menezes (2021) – têm mostrado a influência de aspectos extralinguísticos na constituição conceitual do sinal-nome de pessoas em línguas de sinais. O mesmo tem sido apontado quanto aos sinais de lugares, como mostraram Souza-Junior (2012), Sousa (2019a), Jesus (2019), Ferreira (2019), Miranda (2020), Carmo (2021). Isso pode ser explicado porque “quando o referente é um objeto da realidade física a nomeação pode chegar a um grau máximo de identidade entre palavra e coisa referida, praticamente identificando o nome com seu referente” (BIDERMAN, 1998, p. 112).

No caso dos sinais-nome de pessoas em Libras, Barros (2018) apontou os tipos identificados nos dados analisados com os sinais próprios de 113 informantes de Goiânia: sinais que refletem características físicas do informante (formato do cabelo, formato dos olhos, cor da pele, presença de sinal na pele etc.) sinais que refletem características comportamentais do informante (humor, hábito, habilidades cognitivas etc.), sinais que refletem características sociais do nomeado (profissão, origem etc.), sinais influenciados pelo nome do informante em língua oral. As categorias taxionômicas propostas por Barros (2018), que têm servido de base para vários estudos sobre os sinais-nome no Brasil, podem ser visualizadas na figura a seguir:

Figura 2 – Taxionomias Antroponímicas em Libras



Fonte: Sousa et al (2020, p. 117).

Sousa (2019a), em estudo sobre os topônimos em Libras que nomeiam as cidades acreanas, verificou, na criação dos sinais, a influência da paisagem geográfica (ladeiras presentes na cidade, barrancos nas margens do rio), da fauna (peixes), da flora (árvores), das profissões (seringueiros, amassadores de açaí), meios de transporte (barco), além da influência do nome do lugar em língua oral.

O pesquisador, seguindo as orientações teórico-metodológicas de Dick (1990) e considerando as especificidades das línguas de modalidade visual-espacial, estudou os sinais toponímicos considerando a estrutura (tanto do sintagma quanto do elemento específico), a motivação semântica e a iconicidade.

Quanto à estrutura, Sousa (2019a) afirma que o sintagma toponímico em Libras é constituído por um sinal genérico e um sinal específico⁴: o primeiro, nomeia o acidente geográfico geral, como os sinais BAIRO, CIDADE, RIO, PRAÇA etc.; o segundo, é o topônimo propriamente dito, que particulariza o sinal genérico, como o sinal VILA ACRE, no sintagma toponímico BAIRO VILA ACRE. Estrutura semelhante foi apresentada e exemplificada na seção 2, deste texto.

Em relação ao termo específico (que particulariza o lugar geográfico, nomeando-o), Sousa (2019a) propõe quatro tipos de formação, considerando a origem do topônimo e a influência da língua portuguesa em sua constituição morfológica: simples, quando o sinal possui apenas um formante em língua nativa; simples híbrido, quando o sinal possui mais de um formante e tem influência da língua portuguesa em sua configuração; composto, quando o sinal é formado por mais de um formante e

⁴ Essa mesma análise é proposta por Zinkin (1969) e Dick (1990), mas considerando o sintagma toponímico em línguas orais: a primeira tratou do inglês norte-americano, e a segunda, das línguas do Brasil.

todos são em língua nativa; composto híbrido, quando o sinal possui mais de um formante e pelo menos um deles tem influência da língua portuguesa em sua configuração.

A motivação semântica, segundo Sousa (2019a), toma por base os elementos extralinguísticos que podem ter influenciado o nomeador surdo ao atribuir determinado sinal para o espaço nomeado. Esses elementos são destacados pela experiência visual do sujeito surdo e, geralmente, são refletidos (transparentes) na própria estrutura do sinal. O pesquisador toma como base a proposta taxionômica de Dick (1990) e outros trabalhos que acrescentaram novas taxionomias: Francisquini (1998), Carvalho (2010), Souza-Junior (2012). Sousa (2019a) ressalta que, devido à natureza da língua de sinais, um mesmo topônimo em Libras pode ter mais de uma motivação taxionômica (alguns dados analisados mostraram dois elementos visuais como influenciadores do espaço nomeado).

A análise motivacional leva a outro aspecto importante na análise dos topônimos em Libras: a iconicidade – a relação direta entre a forma do sinal e seu significado. A natureza visual da Libras, que se realiza no espaço com articuladores corporais em movimentos, segundo Perniss (2007), favorece a transparência dessa relação e a identificação do motivador para a criação do sinal. Desse modo, de acordo com Sousa (2019a) é importante que a estrutura icônica seja considerada na análise dos topônimos em línguas de sinais. A estrutura de análise proposta por Sousa (2019a) pode ser visualizada na figura a seguir, com base no sinal toponímico: BAIRRO VILA ACRE.

Figura 3 – Análise toponímica

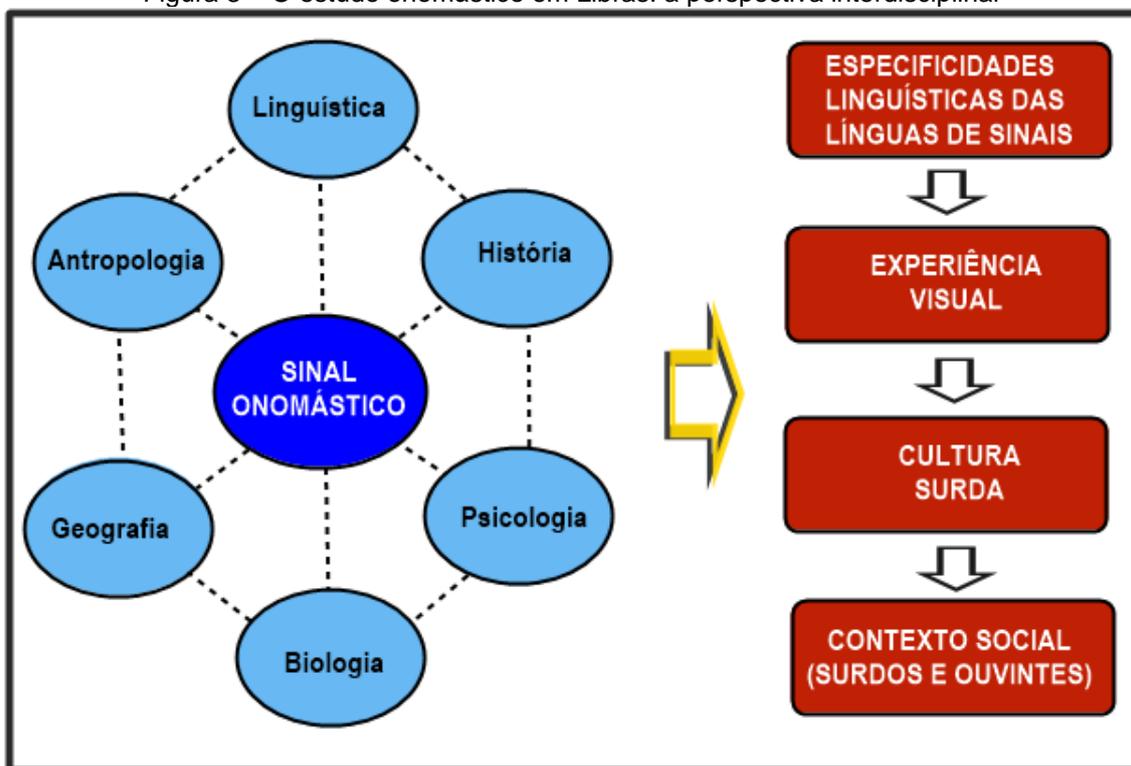


Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses dados relacionados aos nomes próprios evidenciam o caráter interdisciplinar que deve ser considerado no estudo onomástico em línguas de sinais. Sousa e Dargel (2020) explicam que a Onomástica é uma área linguística que necessita dos conhecimentos de outros campos do saber para estudar o signo que nomeia pessoas ou espaços de forma particular. Como bem ressalta Fazenda (2014), o estudo interdisciplinar evidencia a necessidade do entrosamento entre os diferentes conhecimentos, os diferentes métodos e os diferentes sujeitos para a construção dos saberes.

No campo onomástico em línguas de sinais, é preciso considerar (além da relação entre diferentes campos de conhecimentos, atores e procedimentos) as especificidades da língua de sinais, a experiência visual, a cultura surda e o contexto social, em que sujeitos surdos e ouvintes se constituem como cidadãos e, simultaneamente, convivem⁵. O esquema, a seguir, ilustra a observação anterior.

Figura 3 – O estudo onomástico em Libras: a perspectiva interdisciplinar



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se vê na Figura 3, analisar o sinal onomástico (sinal próprio de pessoas, lugares, pontos comerciais, obras literárias, animais de estimação etc.) requer considerar as especificidades da língua de sinais (desde a modalidade de produção da língua até as estruturas e funções morfossintáticas próprias da língua); as experiências visuais do Surdo (o nomeador) que implicará nos fatores motivacionais

⁵ É preciso considerar que o foco, aqui, é no Sujeito Surdo que tem como sua primeira língua (L1) a Libras e, nas diferentes instâncias sociais, utiliza como sua segunda (L2) a língua portuguesa escrita. Trata-se, portanto, de um sujeito bilingue e bicultural.

que interferirá no ato de criação dos sinais; a cultura surda, que estará refletida na sinal onomástico por inúmeros fatores de percepção, de interpretação, de referência, na maneira de entender o mundo e de se entender no mundo; e os diferentes contextos sociais que conjugam as relações com ouvintes, e com a própria língua natural do ouvinte, que estará marcada nos espaços e nos movimentos (eventos) sociais.

Dessa maneira, se a análise de determinado sinal onomástico pressupõe as relações entre o material linguístico e fatores históricos e psicológicos, essas relações precisarão perpassar a natureza da língua de sinais (estrutural e funcional), os modos de perceber o mundo e de atuar nela (pelo sujeito surdo nomeador), os fatores culturais (puros ou híbridos) dos surdos, e as diferentes realidades sociais.

A ONOMÁSTICA E SUAS SUBÁREAS

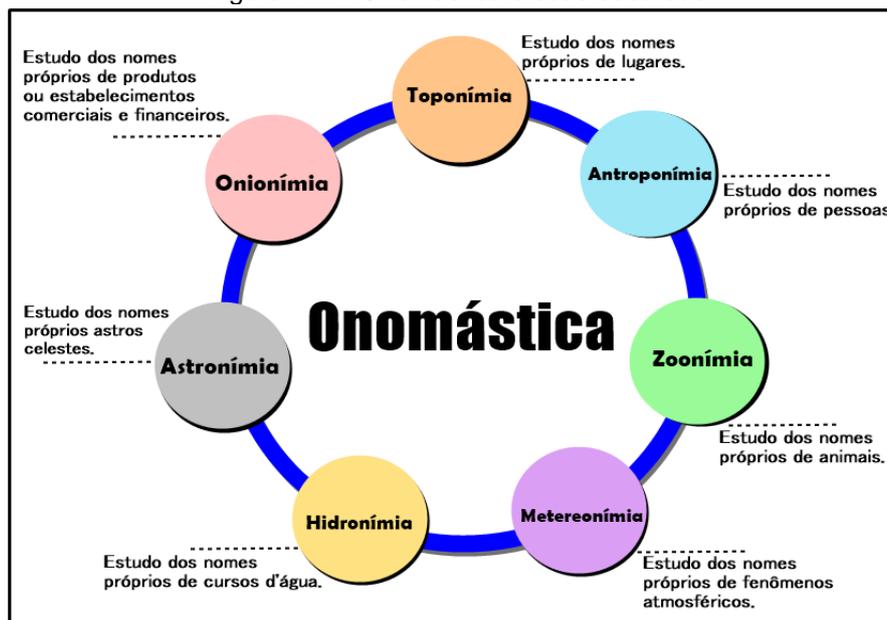
Embora haja uma tradição em apontar a Antroponímia e a Toponímia como as subáreas da Onomástica (inclusive a maior parte das pesquisas onomásticas se dão nesses dois campos), é importante lembrar que – como área que se dedica ao nome próprio – os nomes próprios inerentes a outras entidades são também objetos de estudo onomástico.

Leite de Vasconcelos (1928), em *Antroponímia Portuguesa*, foi quem primeiro conceituou e estabeleceu as classificações da Onomástica:

Temos como se vê, muitas espécies de “nomes próprios”. A secção da Glotologia que trata d’eles (origem, razão de emprego, forma, evolução, etc.), convieram os filólogos em a designar por “Onomatologia”, que, de acordo com aquelas espécies, deverá decompor-se em três disciplinas secundárias: 1) Estudo de nomes locais, ou “Toponímia”, na qual se inclui igualmente o elemento líquido (rios, lagos, etc.), e outros produtos da natureza, como árvores, penedos que dão freqüentemente nomes a sítios (a “Toponímia” é pois Onomatologia geográfica). 2) Estudo dos nomes de pessoas, ou “Antroponímia”, expressão que o autor pela primeira vez propôs e empregou em 1887, na “Revista Lusitana”, I, 45. 3) Estudo de vários outros nomes próprios, isto é, de astros, ventos, animais, seres sobrenaturais, navios, cousas: “Panteonímia” (de pantóios, que quer dizer “de toda a espécie”, “variado”). No estudo dos nomes de seres sobrenaturais nada nos impede de chamar “Teonímia” (Theonymia) ao dos nomes de deuses. (LEITE DE VASCONCELOS, 1928, p. 57).

Como vemos, além dos nomes próprios de pessoas (Antroponímia) e dos nomes próprios de lugares (Toponímia), há o estudo dos nomes próprios de astros celestes – como Halley, que dá nome a um cometa – (*Astronímia*), de fenômenos atmosféricos – como Katrina, que dá nome a um furacão (*Metereonímia*); de animais – como Dolly, que dá nome à ovelha clonada (*Zoonímia*); de cursos d’água, como Véu da Noiva, que dá nome a uma cachoeira localizada em Mato Grosso (*Hidronímia*); de produtos e estabelecimentos comerciais, como Coca-Cola, que dá nome a um refrigerante (*Onionímia*), entre outros.

Figura 4 – A Onomástica e suas subáreas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em Libras, os trabalhos onomásticos têm se concentrado nos domínios da Antroponímia e da Toponímia. Contudo, as possibilidades de análise de sinais onomásticos se dão nas demais subáreas. A seguir, trataremos de duas: *Onionímia* e *Zoonímia*.

ONIONÍMIA

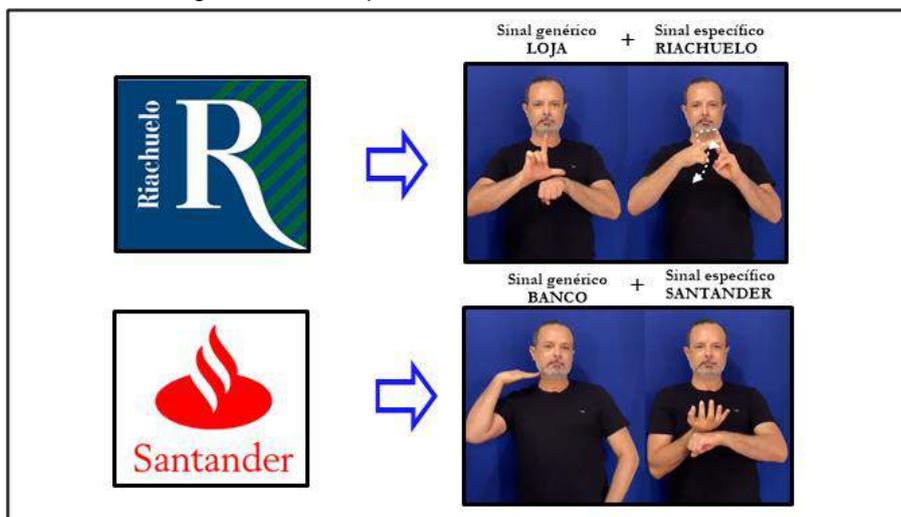
Segundo Guérios (1973), a Onionímia é a subárea da Onomástica que se ocupa dos estudos dos nomes próprios de artigos ou produtos das indústrias. O objeto de estudo dessa disciplina é o oniônimo. Souza (2019) explica que:

A definição de oniônimo aponta para uma ampla percepção comercial a respeito dos "artigos e produtos das indústrias", pois, sob essa ótica, por oniônimo entendemos todas as mercadorias, assim como todas as atividades relacionadas ao comércio, sejam elas bens de consumo, manufaturados ou industrializados à disposição na sociedade para compra e venda pelos consumidores. No que concerne às indústrias, entram, também nessa categoria, as instituições e os serviços por elas oferecidos. Essa ampla definição abrange, portanto, as redes produtiva e comercial de uma dada comunidade (SOUZA, 2019, p. 27).

Além das apontadas por Souza (2019), incluímos, ainda, as instituições bancárias, físicas e virtuais, e ainda as instituições prestadoras de serviço, como as do Sistema S: SEBRAE, SESC, SESI, SEST SENAT, por exemplo; as empresas (operadoras) telefônicas: TIM, Claro, Oi, Vivo etc.

Em línguas de sinais, a criação de sinais onionímicos tem constituídos um fator importante de ampliação lexical proporcionada pelos movimentos urbanos, a modernidade tecnológica, a atuação social e profissional dos surdos (como prestadores e consumidores de produtos e serviços), a participação nas redes sociais, a acessibilidade de campanhas publicitárias etc. Vejamos os exemplos a seguir:

Figura 5 – Exemplos de oniônimos em Libras



Fonte: Elaborado pelo autor⁶.

Os oniônimos em Libras podem ser analisados como os demais dados onomásticos em línguas de sinais: estrutura do sintagma (sinal genérico e sinal específico), estrutura morfológica do sinal específico (simples, simples híbrido, composto e composto híbrido), aspecto semântico-motivacional (a partir do referente que influencia a criação do sinal) e relação icônica. Sobre o último aspecto, os exemplos apresentados na figura 8 mostram relação transparente entre a forma do sinal específico e seu referente: no caso do sinal LOJA RIACHUELO, o movimento do sinal está relacionado com o contorno da letra “R”, que faz parte da logomarca da empresa; no caso do sinal BANCO SANTANDER, o sinal específico faz relação com a chama (ícone que integra a logomarca do banco e significa descoberta, progresso).

De acordo com Strunck (2012), as imagens gráfico-publicitárias (ou assinaturas visuais), geralmente, são compostas por um desenho que acompanha o nome da marca (o logotipo) e um símbolo gráfico. O conjunto imagético é composto, ainda, por cores e fontes tipográficas (letras) específicas que formam o “desenho” – a identidade visual do produto, da empresa, da instituição. Atualmente, contudo,

[...] palavra “logo” foi popularmente difundida e usada como sinônimo de marca gráfica, assinatura visual, logotipo, símbolo gráfico e qualquer outro tipo de sinal que atua como marca na representação de organizações, produtos e serviços entre outras entidades (SILVA; SOUSA, 2021, p. 12).

Pesquisas como as de Neves (1971) e Prado (2014) discutem a questão das nomeações comerciais. Ambas, entre outros aspectos, enfatizam a grande quantidade de empréstimos linguísticos nos oniônimos analisados. Em relação à criação de sinais onomatopoeicos em Libras, também poderão ser encontrados empréstimos da língua oral, uma vez que, na paisagem urbana e virtual (redes sociais, sites de vendas etc.) os nomes estão escritos em língua portuguesa (ou em língua estrangeira como inglês, espanhol etc.).

⁶ A imagem da logo da Loja Riachuelo foi selecionado do site www.riachuelo.com.br e a logo do banco Santander foi selecionada do site www.santander.com. Ambas são imagens públicas.

ZOONÍMIA

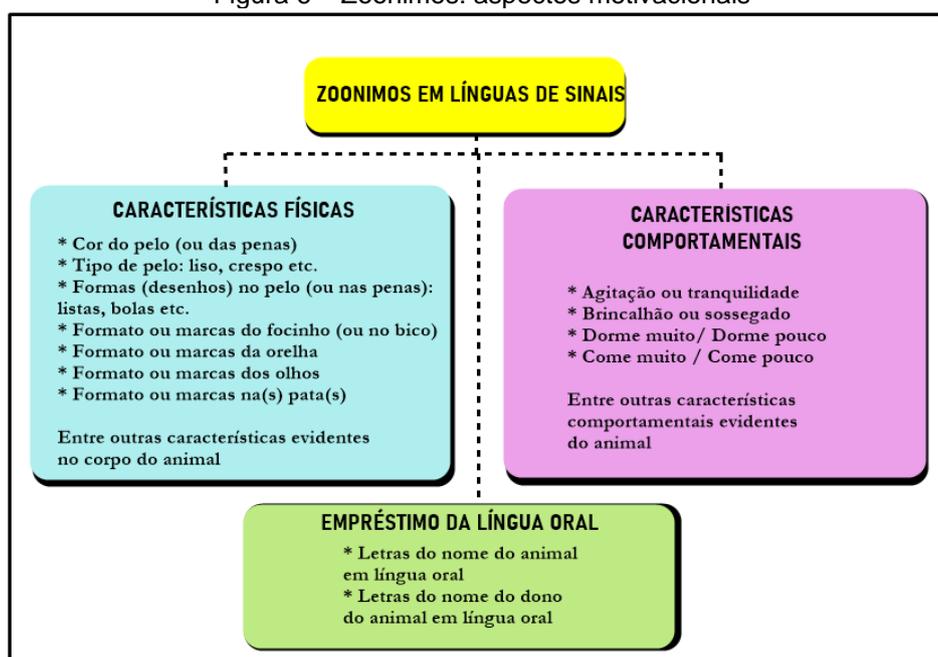
A Zoonímia é definida por Cardoso (1977) como “o estudo linguístico da origem dos nomes dos animais” (CARDOSO, 1977, p. 288). A autora, contudo, trata dos nomes dos nomes genéricos relacionados aos animais: leão, elefante, cão, lobo etc. Como ramo da Onomástica, propomos o estudo dos nomes próprios atribuídos a animais, domésticos ou não.

Pesquisas como as de Cardozo (2006), Broom e Fraser (2010) e Tavares (2011) mostram como as relações entre homens e animais (especialmente os domésticos) têm estabelecido proximidades afetivas muito semelhantes às relações familiares. O companheirismo, a troca de afetos e até mesmo os processos interacionais criam laços entre seres humanos e animais e isso favorece que os animais acabem recebendo nomes (em línguas orais) ou sinais (em línguas de sinais).

Alguns animais ficaram conhecidos mundialmente e tiveram seus nomes próprios divulgados: Laika (uma cadela), que foi o primeiro animal a viajar para o espaço, em 1957; e Dolly (uma ovelha), que foi o primeiro mamífero a ser clonado, em 1996; Tião (um chipanzé), que, nas eleições de 1988, recebeu mais de 400 mil votos para a vaga de Prefeito do Rio de Janeiro (a candidatura não era oficial, mas o macaco ficou em terceiro colocado entre os mais votados); Bandido (um touro), que teve reconhecimento internacional por derrubar todos os peões que tentavam montar nele – para citar alguns.

Assim como ocorre com os nomes próprios de pessoas, os nomes de animais também são signos motivados. Nesse caso, os nomes são influenciados pelas características físicas do animal, pelas características comportamentais, por empréstimo da língua oral, como demonstrado no esquema a seguir.

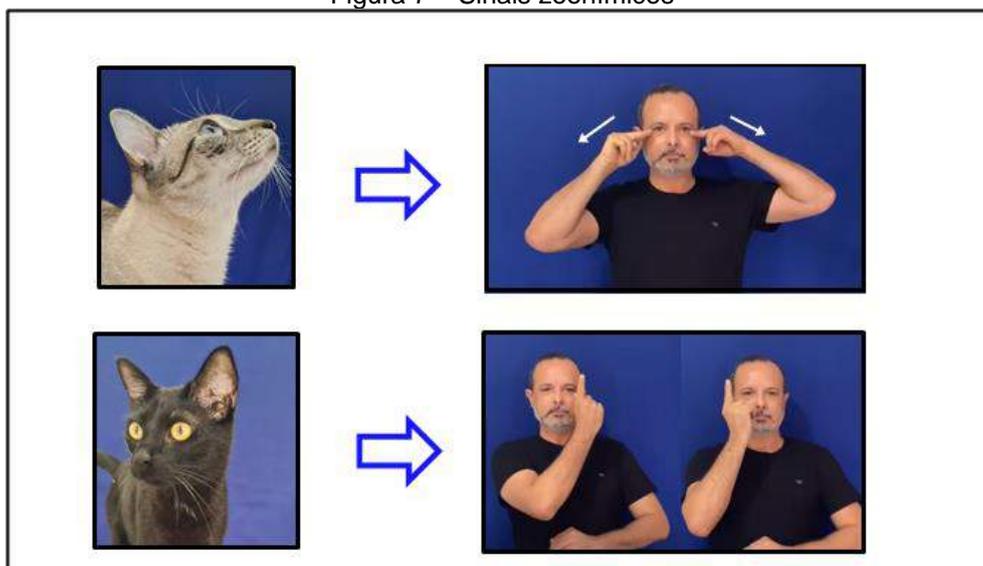
Figura 6 – Zoonimos: aspectos motivacionais



Fonte: Elaborado pelo autor.

É importante observar que os tipos de motivadores variam de acordo com a espécie animal. No caso de peixes, por exemplo, as características deverão ser relacionadas ao formato do peixe, à cor das escamas, ao formato das barbatanas etc. A mesma variação vale para os répteis ou insetos que possuem características próprias. Vejamos a figura a seguir, com os sinais próprios de uma gata (nome Leona) e um gato (nome Leon), respectivamente:

Figura 7 – Sinais zoonímicos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na figura temos dois animais – gatos – e seus sinais próprios correspondentes. No primeiro caso, o sinal é produzido com as duas mãos em configuração em “U”, palma da mão fica direcionada para baixo (para o chão), tocando as laterais dos olhos e, simultaneamente, fazendo um movimento retilíneo para baixo em direção às laterais.

Morfologicamente, trata-se de um sinal simples, ou seja, possui um único formante em língua nativa. Quanto à motivação, o sinal faz referência a duas listas que o felino possui na lateral dos olhos (uma característica física do animal nomeado).

No segundo caso, o sinal é produzido com os dois dedos (polegar e indicador) fechados e com as pontas se tocando. O sinal é produzido com as palmas das mãos em direção ao rosto do sinalizante. O sinal é executado, inicialmente, à frente do olho direito e, em seguida, à frente do olho esquerdo. Em seguida, se abrem na extensão média dos dedos para fora, de forma que o dedo indicador aponta para cima.

O sinal é do tipo morfológico simples, pois possui um único formante em Libras. Pela imagem, é possível observar que o sinal faz referência aos olhos do felino, especificamente à pupila retilínea do animal (uma característica física do felino nomeado).

Como se pode observar, os sinais zoonímicos podem ser analisados tanto pelo aspecto formal (estrutura do sintagma e do sinal específico), quanto pelo aspecto semântico-motivacional e icônico – como mostrado na Figura 3.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como expomos ao longo deste texto, a Onomástica é a área da Linguística que se dedica ao estudo dos nomes próprios: de pessoas, de lugares, de animais, de rios (ou outro acidente geográfico hídrico), de marcas, de casas comerciais etc. No dinamismo do mundo moderno, todos os dias pessoas nascem, animais nascem, empresas são criadas, produtos são inventados, e com eles surge a necessidade de lhes dar um nome, que o particulariza. Essa necessidade se dá, tanto nas línguas orais, quanto nas línguas de sinais.

O signo onomástico é necessário para as interações sociais e as referências espaciais das pessoas que atuam no mundo: trabalhando, estudando, se divertindo etc. Dessa forma, o léxico vai se ampliando, se renovando, adquirindo novos sentidos e novas funções. Assim, o léxico torna-se parte da cultura e da vida de uma comunidade.

Mostramos, aqui, outras possibilidades de estudar o sinal onomástico em Libras (além dos caminhos antroponímicos e toponímicos, que já estão ganhando força no Brasil). A hidronímia, a ononímia, a zoonímia são algumas vertentes dos estudos onomásticos em línguas de sinais que poderão contribuir para a descrição do léxico nas línguas de modalidade visual-espacial, e mesmo para as línguas orais. Além disso, embora não seja o foco principal deste trabalho, as descrições aqui realizadas podem contribuir para o ensino do léxico em Libras, como primeira língua L1 para surdos e como segunda língua (L2) para ouvintes, seja com base em seus aspectos formais, seja com base em seus aspectos semânticos (motivacionais e icônicos).

As discussões estão apenas começando. Enquanto as pessoas – surdas ou não-surdas – tiverem a necessidade de interagir, criar e nomear, as disciplinas do léxico terão muito a investigar. Desse modo, concluímos o presente texto da mesma forma que iniciamos: nomear é fazer existir.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Mariângela Estelita. Taxonomia Antroponímica nas Línguas de Sinais – A Motivação dos Sinais-Nomes. **Revista RE-UNIR**, v. 5, nº 2, 2018, p. 40-62. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/view/3092> Acesso em: 14 nov. 2021.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. **Revista Filologia e linguística portuguesa**, n. 2, 1998, p. 81-118. Disponível em: http://dlcv.fflch.usp.br/files/Biderman1998_0.pdf Acesso em: 14 nov. 2021.
- BROOM, Donald M.; FRASER, Andrew F. **Comportamento e bem-estar de animais domésticos**. 4. ed. Manole, 2010.
- CÂMARA JR., José Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. São Paulo: Vozes, 1986.
- CARDOSO, Zélia de Almeida. Zoonímia e metassemia. **Revista Língua e Literatura**, v. 6, n. 1, p. 287-291, 1977. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/115826> Acesso em: 16 nov. 2021.
- CARDOZO, Edna. **Os animais como sujeitos de Direito**. Revista Brasileira de Direito Animal, Salvador, v. 1, p. 119-121, 2006.
- CARMO, Felipe dos Santos do. **Toponímia em Libras dos parques, praças e espaços de lazer em Rio Branco (AC): análise dos aspectos formais e motivacionais dos sinais que nomeiam os espaços urbanos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Libras). Universidade Federal do Acre. Rio Branco: UFAC, 2021.
- CARVALHO, Maria Aparecida de. **Contribuições para o Atlas Toponímico do Mato Grosso – Mesoregião Sudoeste mato-grossense**. 540f. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2010.

- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Rede de Conhecimento e Campo Lexical: hidrônimos e hidrotopônimos na onomástica brasileira. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça. **As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Campo Grande: Editora UFMS, 2004.
- DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FERREIRA, Daniela Betânia dos Santos. **Estudo toponímico do centro comercial de Feira de Santana-BA: línguas orais e Libras**. 186f. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.
- FRANCISQUINI, Ignez de Abreu. **O nome e o lugar: uma proposta de estudos toponímicos da microrregião de Paranavaí**. 220f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina: UEL, 1998.
- GUÉRIOS, R. F. Mansur. Onionímia ou Onomástica Industrial. In: BARBADINHO-NETO, Raimundo (Org.). **Estudos em homenagem a Cândido Jucá (Filho)**. Rio de Janeiro: Simões editora, 1973, p. 179-218.
- JESUS, Carlos Messias Alves de. **Estudo toponímico dos bairros de Feira de Santana-BA: línguas orais e Libras**. 169f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.
- LAMB, Sydney M. Lexicologia e semântica. In: HILL, Archibald A. (org.) **Aspectos da linguística moderna**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MENEZES, Ketlen Cristina dos Santos Oliveira. **Antroponímia em Libras: análise dos sinais-nome atribuídos a ouvintes do curso de Letras Libras, da Universidade Federal do Acre**. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Libras) – Licenciatura em Letras Libras, Centro de Educação, Letras e Artes. Rio Branco: UFAC, 2021.
- MIRANDA, Roselba Gomes de. **Toponímia em Libras: descrição e análise dos sinais dos municípios de Tocantins**. 186f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Tocantins. Porto Nacional: UFT, 2020.
- NEVES, Norma Lúcia Horta. **Nomes próprios comerciais e industriais no português**. 207f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 1971.
- PERNISS, Pamela. **Space and iconicity in German Sign Language (DGS)**. 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2066/30937> Acesso em: 5 maio 2020.
- POLGUÈRE, Alain. **Lexicologia e semântica lexical: noções fundamentais**. São Paulo: Contexto, 2018.
- PRADO, Natália Cristine. **A influência da língua inglesa na formação de nomes comerciais: questões de identidade linguística e cultural**. 343f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). São Paulo: UNESP, 2014.
- SILVA, Lara Lodi da; SOUSA, Richard Perassi Luiz da. Produtos midiáticos: a logomania como identificação de usuários. **Da pesquisa**, v. 16, p. 01-20, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/16528> Acesso em: 16 nov. 2021.
- SOUSA, Alexandre Melo de. **Língua, cultura e sociedade: a Toponímia acreana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019b.
- SOUSA, Alexandre Melo de. **Toponímia em Libras**. Relatório (Pós-Doutorado – Linguística Aplicada/Libras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2019a.
- SOUSA, Alexandre Melo de. **Toponímia em Libras: pesquisa, ensino e interdisciplinaridade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- SOUSA, Alexandre Melo de; DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. Onomástica: interdisciplinaridade e interfaces. **Revista GTLEX**, v. 3, n. 1, p. 7-22, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLEx/arti cle/view/53813>. Acesso em: 13 nov 2021.
- SOUSA, Alexandre Melo de; OLIVEIRA, Glaucia Caroline Silva de; GONÇALVES-FILHO, José Sinésio Torres; QUADROS, Ronice Müller de. Antroponímia em língua de sinais: os sinais-nome em Florianópolis-SC, Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 26, p. 112-124. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2598>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- SOUZA JÚNIOR, José Edinilson. **Nomeação de lugares na Língua de Sinais Brasileira: uma perspectiva de Toponímia por sinais**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2012.

- SOUZA, Antonio Jorge. **Criação lexical em textos publicitários**: análise de onímonimos. 107f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística/Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2019.
- STRUNCK, Gilberto L.T.L. **Como criar identidades visuais para marcas de sucesso**: um guia sobre o marketing das marcas e como representar graficamente seus valores. Rio de Janeiro: Rio Books, 2012.
- SUPALLA, Samuel James. **The book of name signs**: naming in American Sign Language. San Diego: DawnSignPress, 1992.
- TAVARES, Raul. **O princípio da igualdade na relação do homem com os animais**. Revista Brasileira de Direito Animal, Salvador, v. 8, p. 221-248, 2011.
- TRASK, Robert. Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.
- VASCONCELLOS, José Leite. **Antroponímia Portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1928.
- WILD, Mollie R. **Name signs in American Sign Language**. Monografia, Swarthmore College, Swarthmore, 2017. Disponível em: <https://scholarship.tricolib.brynmaur.edu/handle/10066/19113>. Acesso em: 02 nov. 2021.
- ZINKIN, Vivian. The syntax of place-names. **Names**, v. 17, n. 3, p. 181-198, 1969. Disponível em: <https://ans-names.pitt.edu/ans/article/view/628/627> Acesso em: 7 maio 2021.

Capítulo 2

COMPREHENSIBILITY RATINGS IN NON-NATIVE SPEAKER-LISTENER BINOMIALS: IMPLICATIONS FOR NNL TEACHING

Arthur Dexheimer Trein
Ubiratã Kickhöfel Alves
Pedro Luis Luchini

Throughout the last decades, the non-native language (NNL) classroom has been influenced by different paradigms of language pedagogy, which extends to the theoretical conceptions behind NNL pronunciation teaching. Having presented different degrees of importance defined by different pedagogical trends (LEVIS, 2005), NNL pronunciation teaching has been strongly influenced by a paradigm goal change. With the advent of communicative language teaching, the focus of NNL pronunciation teaching has steadily shifted from previous native-like standards to new conceptions and principles (LUCHINI, 2020; SMITH, NELSON, 1985).

Two different, adverse approaches to NNL pronunciation teaching thus ensue (LUCHINI, 2020): The *Nativeness Principle* and the *Intelligibility Principle* (LEVIS, 2005, 2018). The former refers to a pedagogical view in which the goal of pronunciation instruction consists in having the learner achieve native-like production, eliminating pronunciation that is deviant from the native speaker norm. Although research suggests that achieving this objective is rather questionable and unrealistic in many contexts (ABRAHAMSSON, HYLSTENSTAM, 2009; DERWING; MUNRO, 2008; FLEGE; BOHN, 2021; LEVIS, 2005; MOYER, 2004; SAITO; BRAJOT, 2013), the goal of native pronunciation is still strongly intertwined with learner's and teacher's expectations. This state of confusion reveals that many language learners desire to have native-like speech features while retaining some negative attitudes towards their own foreign accent.

Dalton-Puffer, Kaltenboeck and Smit (1997) found out that "Advanced Austrian EFL¹ learners display negative attitudes towards their own non-native accent of English" (DALTON-PUFFER; KALTENBOECK; SMIT, 1997, p. 126). Likewise, a survey conducted by Timmis (2002) identified that 67% of 400 students from 14 countries preferred a native-like accent to pronouncing English in a way that is understandable by both native and non-native listeners. Research carried out by Wong (2018) in Hong Kong suggests that "pre-service EFL teachers tended to prefer using native English as the teaching and learning model in general" (WONG, 2018, p. 180) to a local variety. On the same grounds, Jenkins (2005) found ambivalent reactions from a group of non-native English teachers towards their own accents, who pointed to their negative experiences with non-native speech.

¹ English as a Foreign Language.

Despite these mixed feelings, non-native accent does not necessarily entail a loss in intelligibility and comprehensibility (MUNRO; DERWING, 1995a). Derwing and Munro² (2015) define intelligibility as “[t]he degree of match between a speaker’s intended message and the listener’s comprehension”, while they describe comprehensibility as “[t]he ease or difficulty a listener experiences in understanding an utterance” (DERWING; MUNRO, 2015, p. 5). Given that “speakers with foreign accents do not necessarily fail to get their message across effectively” (DERWING; MUNRO, 2015, p. 5), the practice of non-native teaching based on the *Intelligibility Principle* focuses on enhancing intelligibility in spite of sounding native-like, holding that different pronunciation features may affect understanding assortedly.

Research has shown the linguistic aspects that should be prioritized to improve intelligibility and comprehensibility (ALVES; LUCHINI, 2017; BURRI, 2015; COUPER, 2003; DERWING; MURNO, 2005; DERWING; MURNO; WIEBE, 1998; DERWING *et al.*, 2012; MACDONALD; YULE; POWERS, 1994; LUCHINI, 2011; LUCHINI; KENNEDY, 2013; PERLMUTTER, 1989; SAITO, 2011), suggesting that some speech components (prosody, lexico-grammar, fluency, discourse organization, among others) are more related to comprehensibility than others (ISAACS; TROFIMOVICH, 2012). Through inferential and correlation tests on comprehensibility scores with some linguistic aspects (pronunciation, lexico-grammar, discourse and fluency), Luchini (2020) suggests that there exists some degree of complementarity between comprehensibility and pronunciation, pointing to the crucial role pronunciation instruction has in improving successful non-native communication. The importance of instruction is sustained, moreover, by research indicating the effective impact of pronunciation instruction on comprehensibility ratings (DERWING; MUNRO; WIEBE, 1998).

It is worthwhile mentioning that intelligibility and comprehensibility are constructs that arise from speaker and listener interaction (ALBUQUERQUE, 2019; MUNRO; DERWING, 2015; SMITH; NELSON, 1985; ZIELINKSI, 2006). Listener’s characteristics (e.g., experience with non-native speech, interlinguistic similarities, listener bias, etc.) play a vital role on perceived intelligibility and/or comprehensibility (KENNEDY; TROFIMOVICH, 2008; LIDEMANN, 2013; SILVEIRA, CRISTOFARO; 2018). Albuquerque and Alves (2017) analysed reactions to Haitian non-native Portuguese speech. Two groups of assessors participated in their study: (i) Portuguese teachers familiar with Haitian accented speech and (ii) Letras undergraduates, lacking familiarity with Haitian accented speech. The author found that accent familiarity had an effect on comprehensibility ratings. Raters who were familiar with Haitian accented speech found the speakers’ speech samples easy to understand compared with the other group of listeners. Accent familiarity then plays a role, with familiar accents being more intelligible/comprehensible. Such research highlights the importance of considering not only speakers’, but also listeners’ characteristics when discussing communication efficiency. In another study, Luchini (2020) showed how accented speech may affect non-

² See Albuquerque (2019) for a timeline of Derwing and Munro’s contribution to the *intelligibility* and *comprehensibility* constructs.

native listeners' perceived comprehensibility when both speakers and listeners have different linguistic backgrounds. He stated that speakers' as well as learners' differences in NNL proficiency levels may play a role in determining comprehensibility ratings.

Although different measurement protocols have been used to assess NNL speech (THOMSON, 2018), comprehensibility has often been judged by native listener raters, who complete Likert scales with a 1-9 progression (ALBUQUERQUE, 2019; ALBUQUERQUE; ALVES, 2017; DERWING; MUNRO, 1997; MUNRO; DERWING, 1995a; 1995b; MUNRO). Luchini's (2020) study was innovative in that he analysed the perceived comprehensibility of Argentinian speakers of English by Brazilian listeners. He provided insight into the exploration of comprehensibility ratings coming from both non-native speakers and listeners interacting in an international context. The present study has been highly influenced by this design.

In this chapter, our main goal is, therefore, to explore how speaker and listener's characteristics may affect listener's assessments of comprehensibility in a NNS - NNL binomial. We aim to contextualize our findings for the NNL teaching field, as stated in our main goals:

1. To investigate the effects of speaker and listener's variables, as well as their interactions, in the NNLs' comprehensibility ratings of NNSs' speech samples;
2. Based on our findings, provide some sensible pedagogical implication for NNL teaching field.

Twenty-seven Brazilian-Portuguese L1 users of English listened to and assessed five Spanish-L1 speech samples in English for measurements of comprehensibility and pronunciation. The listeners were divided into three groups and the speakers were organized into five categories, according to their proficiency levels in English and pronunciation, respectively, to explore how different speaker's and listener's proficiency levels may affect comprehensibility ratings.

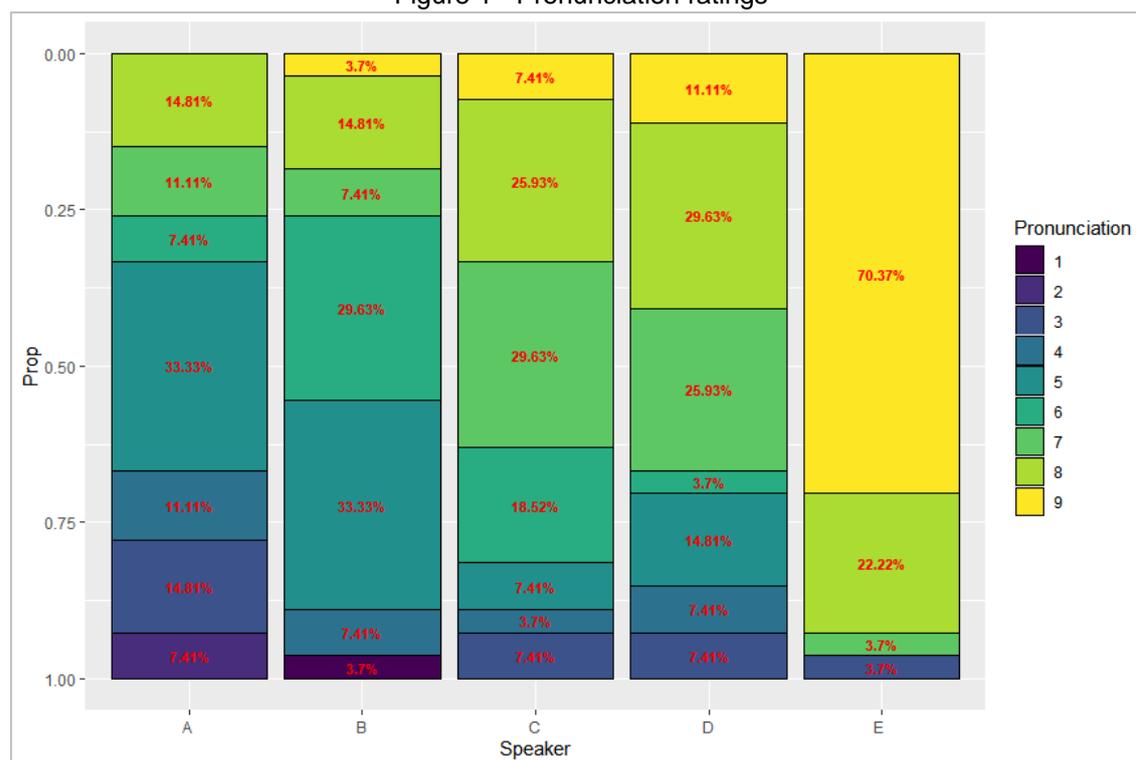
METHOD

The same speech samples from Luchini (2020) were used in this study. No alterations to the original recordings were made.

In total, five Argentinian-L1 speakers and 27 Brazilian-Portuguese-L1 listeners participated in this study. The five Argentinians were English teaching undergraduates, enrolled in a Teacher Training Program in a state-owned university in Mar del Plata, Argentina. When the speech samples were collected, they were taking *Discurso Oral II*, a pronunciation course with a strong focus on English prosody. Before taking this class, as a requisite, learners must take *Fonética y Fonología I & 2*, where they learn the nature of English sounds. Participants shared the same L1 accent: Riverplate Spanish. Based on the pronunciation scores given by the Brazilian listeners (see '2.3 Data Collection below), the five Argentinian speakers were then organized according to their

pronunciation proficiency levels³. Going from least proficient to most proficient in pronunciation, they were then named speakers A, B, C, D and E (see Fig. 1). There was a very clear progression in ratings, as Speaker E receives the largest number of top ratings (comprehensibility=9) compared to the other speakers.

Figure 1 - Pronunciation ratings



Source: The authors (2021)

To elicit the speech samples, each speaker was given a pair of images taken from *The Suitcase Story* (DERWING *et al.*, 2009). This picture story shows two characters, who, mistakenly, exchange their suitcases on the street. After receiving the two pictures, the speakers were given some preparation time before they started recording their narratives.

Considering the methodological restrictions amid the COVID-19 outbreak, listeners' responses were collected entirely online, using a survey designed on the *Survey Monkey* platform. The respondents were then asked to listen to a speaker's speech sample and assess it for comprehensibility and pronunciation measurements. On the page where answers were collected, we provided the definition of the aforementioned linguistic

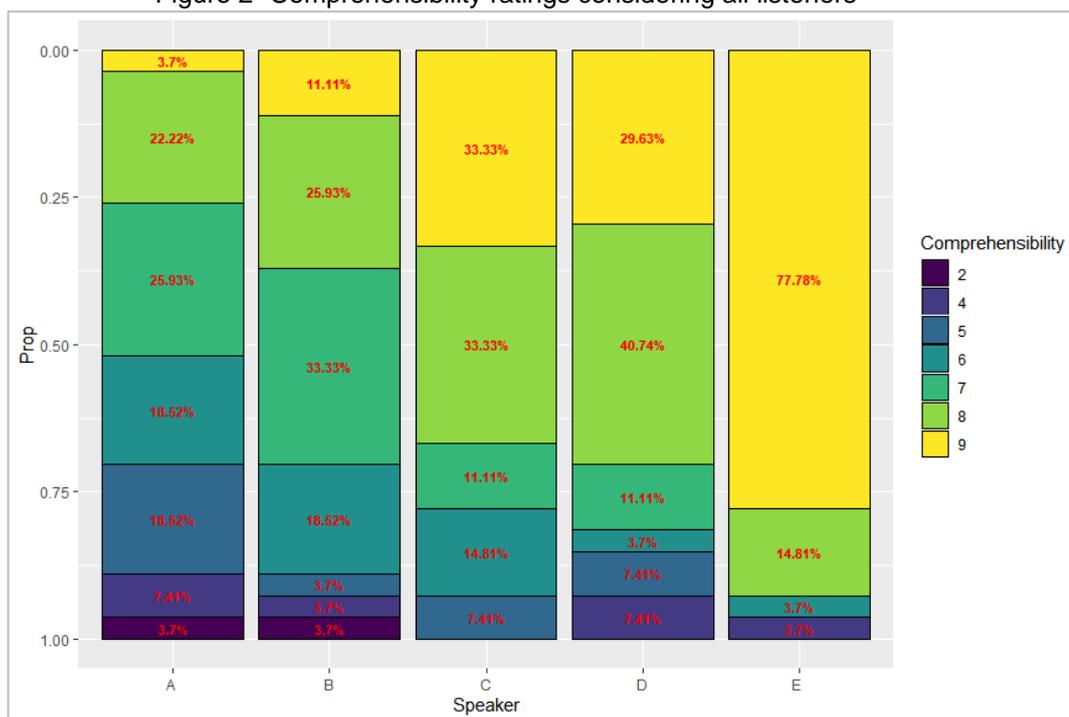
³ Luchini (2020) used the *Oxford Online Placement Test* to allocate the speakers into categories according to the *European Framework of Reference for Languages*. As this test does not include a 'speaking' section, Luchini (2020) encountered some limitations in his study. He stressed, withal, listeners' capabilities of "[...] identifying the different degrees and nuances [...] in every assessed construct" (LUCHINI, 2020, p. 17), i.e., comprehensibility, pronunciation, grammar, vocabulary, and discourse organization. We believe, therefore, that assessing listeners' NNL pronunciation is a more reliable way of addressing this limitation.

aspects. They read: “Perceived ease or difficulty of understanding (effort), for comprehensibility and “clarity of speech”, for pronunciation. The answers were registered on a 9-point Likert scale with the endpoints “poor comprehensibility - excellent comprehensibility”, “heavy foreign accent - near-English native like accent”, and “poor - excellent” (pronunciation). The listeners were instructed to listen to the recordings as many times as necessary and to write a brief optional commentary (for each speaker and about the survey in general). They repeated the procedure for each recording. In an effort to minimize bias, the order of the recordings was randomized.

RESULTS

Figure 2 shows the comprehensibility ratings by all listeners. We can notice that Speaker E, once again, received considerably higher ratings than the other participants, meaning that this speaker was the easiest to understand. Albeit the overall high scores, however, it is interesting to mention that this speaker also received 3.7% of twos. Focusing on the lower end of the pronunciation proficiency scale, we observe that the percentage of sevens, eights and nines grows from Speaker A to Speaker B, constituting a progression that matches their pronunciation proficiency. This trend is not observed for Speaker C and Speaker D, as the latter received fewer nines than the former. Furthermore, Speaker D also received 7.41% of twos, a score that was not present in the ratings of Speaker C, who, in spite of this, was judged as having a less clear pronunciation.

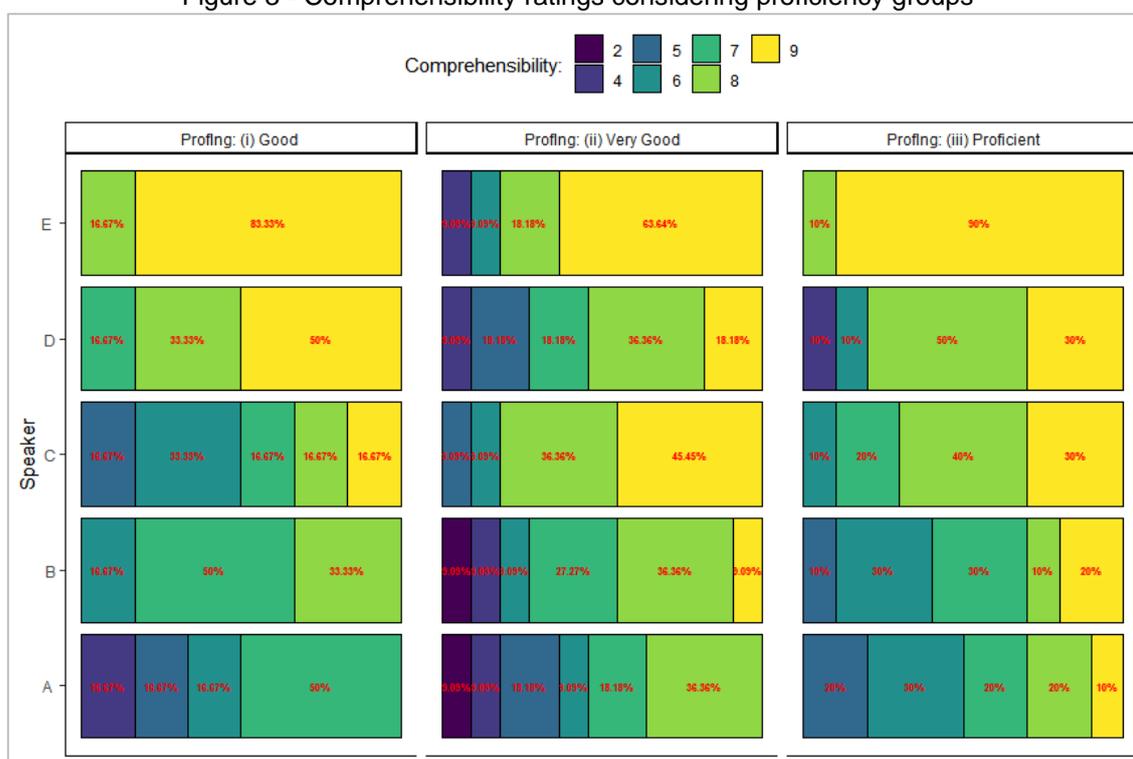
Figure 2- Comprehensibility ratings considering all listeners



Source: the authors (2021)

The ratings were then organized considering the three different proficiency groups, as shown in Fig. 3. Looking at Speaker A, it is noticeable that a progression in general proficiency in English led to more lenient comprehensibility evaluations, for we can observe a general trend towards higher scores when it comes to the listeners with ‘Very Good’ proficiency in English (the ‘Very Good’ group) and the listeners proficient in English (the ‘Proficient’ group). A similar type of progression is observed for Speaker B, inasmuch as there is an increase in the percentage of eights from the listeners with ‘Good’ proficiency in English (the ‘Good’ group) to the ‘Very Good’ group. We can also verify top scores in the assessments by both the ‘Very Good’ and the ‘Proficient’ group, despite the appearance of lower scores, i.e., 2, 4, and 5, which were not registered in the ratings of the ‘Good’ group.

Figure 3 - Comprehensibility ratings considering proficiency groups



Source: The authors (2021)

This progression is not observed for Speaker C. The comprehensibility ratings vary across proficiency groups. First, the ‘Good’ group attributed the lowest scores for this speaker, with the presence of a higher percentage of fives and sixes than the other groups. The ‘Proficient’ group, on the other hand, gave Speaker C higher ratings, with 30% of nines and 40% of eights, more than double the percentage registered for the ‘Good’ group. However, the ratings were just not as high as those assigned by the ‘Very Good’ group, which surpassed 45% of nines. The opposite can be observed for Speaker D, as the ‘Very Good’ group registered the lowest ratings for this particular speaker. While nines account for 50% and 30% of the assessments of the ‘Good’ group and the ‘Proficient’ group, respectfully, the intermediate group only attributed nines to this speaker

18.18% of the times, having almost half of the comprehensibility ratings for this speaker being sixes or lower. The same group is less lenient, once again, in the case of Speaker E: as opposed to the other groups, who only attributed eights and nines to this speaker, the ‘Very Good’ group registered 9.09% of fives and 9.09% of fours.

To investigate the influence of both speaker and listener on comprehensibility ratings, a mixed effects model was run⁴, having ‘comprehensibility’ as a dependent variable, ‘speaker’ and ‘listener proficiency’ as independent variables, and ‘listener’ as a random intercept. Speaker A and the ‘Listeners with good proficiency in English’ were selected as intercept. Table 1 presents the resulting coefficients, threshold coefficients and random effects.

Table 1 - Comprehensibility mixed effects model coefficients, threshold coefficients, and random effects

<i>Coefficients</i>				
	Estimate	Std. Error	z value	Pr(> z)
SpeakerB	1.66	1.03	1.60	0.11
SpeakerC	1.23	1.07	1.15	0.25
SpeakerD	4.18	1.22	3.44	0.00 ***
SpeakerE	6.26	1.46	4.30	1.72e-05 ***
ProIngVerygood	0.34	1.27	0.27	0.79
ProfIngProficient	1.16	1.28	0.91	0.37
SpeakerB: ProIngVerygood	-0.76	1.28	-0.59	0.56
SpeakerC: ProIngVerygood	2.37	1.39	1.70	0.09
SpeakerD: ProIngVerygood	-2.68	1.41	-1.90	0.06
SpeakerE: ProIngVerygood	-2.01	1.67	-1.21	0.23
SpeakerB: ProfIngProficient	-1.16	1.29	-0.90	0.37
SpeakerC: ProfIngProficient	1.08	1.37	0.79	0.43
SpeakerD: ProfIngProficient	-2.02	1.43	-1.42	0.16
SpeakerE: ProfIngProficient	-0.02	1.87	-0.01	0.99
<i>Threshold coefficients</i>				
2 4	-4.07	1.37	-2.97	
4 5	-1.99	1.09	-1.83	
5 6	-0.61	1.04	-0.59	
6 7	0.65	1.03	0.63	
7 8	1.99	1.05	1.89	
8 9	4.35	1.12	3.86	
<i>Random effects</i>				
σ ²	3.29			
τ ₀₀ Listener	2.99			
ICC	0.48			
N Listener	27			
Observations	135			
Marginal R ² / Conditional R ²	0.40 / 0.69			
Signif. codes: '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1				

As seen in Table 1, we found a significant effect of the ‘speaker’ variable on the comprehensibility ratings for Speaker D ($\beta=4.19$, $p<0.001$) and Speaker E ($\beta=6.26$,

⁴ Used model: `modAr <- clmm(Comprehensibility~Speaker*ProfIng+(1|Ouvinte), data=arthur)`

$p < 0.001$), the most proficient speakers regarding pronunciation in this study. The positive signs of both log-odds show that, when compared to Speaker A, Speaker D and Speaker E tend to receive higher comprehensibility ratings, i.e., they are easier to understand.

No main effect regarding ‘listener proficiency’ was found. We did, however, find marginally significant interactions between Speaker C and ‘listeners with very good proficiency in English’ ($\beta = 2.37$, $p < 0.1$) and Speaker D and the same group of listeners ($\beta = -2.68$, $p < 0.1$). Regarding the first interaction, the positive log-odd ($\beta = 2.37$) indicates that, when compared to the other groups of listeners, the comprehensibility ratings tend to be higher when Speaker C is assessed by the ‘Very Good’ group, also showing a higher pattern than the one found in Speaker A’s (intercept) evaluations by these two groups. In contrast, the negative log-odd suggests that Speaker D tends to be less well-evaluated when judged by the ‘Very Good’ group compared to the other groups of listeners, showing a different pattern from that found in the intercept. These findings are justified by Speaker C and D’s comprehensibility ratings, which, unlike other speakers’, varied across proficiency groups, showing a comparatively greater variance in their comprehensibility scores when judged by the ‘Very Good’ group, receiving higher and lower ratings, respectfully.

DISCUSSION

These results provide us with useful insights into how perceived comprehensibility occurs, and some of its implication for NNL-teaching.

First, the main effect of the ‘Speaker’ variable for Speaker D and Speaker E in the comprehensibility mixed effects model corroborate Luchini’s (2020) findings, in which he found correlations between comprehensibility ratings and pronunciation scores, as those speakers who received the highest pronunciation ratings also obtained the highest comprehensibility ones. A Spearman correlation test between the pronunciation and comprehensibility ratings of all speakers indicated that in our study there were also statistically significant correlations between the two constructs ($r_s = 0.79$, $p < 0.00$). This finding sheds light, once again, on the crucial role that pronunciation plays for increased comprehensibility and its effects on pronunciation teaching in the NNL classroom.

Moreover, the marginally significant interactions between ‘Speaker C’ and ‘Listeners with good proficiency in English’ ($\beta = 2.37$, $p < 0.1$) and between ‘Speaker D’ and ‘Listeners with good proficiency in English’ ($\beta = -2.68$, $p < 0.1$) can contribute to the NNL-teaching area. To start off, the fact that listeners in different proficiency levels grade their comprehensibility ratings differently when interacting with speakers showing different pronunciation backgrounds leads to the conclusion that NNL speech comprehensibility depends on the combination of the proficiency levels of both speakers and listeners. When applied to the context of the NNL-teaching area, this suggests that in-classroom communication, as well as the assessment of oral skills, depend not only on student’s speech aspects, but also on the teacher’s NNL proficiency level.

The context of the interactions deserves consideration. Neither of the two significant interactions occur with speakers who occupy the endpoints of the pronunciation

proficiency scale, nor with those listeners that are the least or the most proficient in English. The interactions are marginally significant with those speakers and listeners who show the more intermediate pronunciation proficiency and general proficiency categories, respectfully. The interactions are not significant with the speakers who are the most or least proficient in pronunciation, as listeners do not seem to disagree with regards to these speakers. However, there is not much agreement with regard to Speakers C and D, especially, by the ‘Very Good’ group of listeners.

It is noticeable, regarding the interaction involving Speaker C, that the ‘Good’ group is less lenient when assessing perceived comprehensibility in comparison to the ‘Very Good’ group, suggesting that, when assessed by the least proficient listeners, Speaker C’s NNL oral production seems to be more difficult to understand. It is possible that this group is less familiarized with accented speech, thus demanding more effort to understand than its more proficient counterparts.

As for the second interaction involving Speaker D, a perceived more proficient pronunciation related to this speaker led to more lenient ratings by the ‘Good’ group, while the ‘Very Good’ listeners preferred lower ratings. The log-odd of the interaction, ($\beta = -2.68$, $p < 0.1$), shows us that the group in question went for lower scores. Once again, this may hold true as the ‘Good’ group is less experienced with non-native oral productions. As the ‘Very Good’ group presumably had more contact with non-native speech, they may identify more limitations in comprehensibility than the ‘Good’ group. In terms of teaching, this may have important implications: if a teacher overestimates how easy it is to understand a student based on limitations in the teacher’s own proficiency, therefore not providing the phonetic-phonological instruction that may be needed, this student may face problems when engaging in communication with more advanced language users. It is the responsibility of the teacher, hence, to seek to have higher levels of NNL proficiency.

Both interactions, thus, can provide us with resourceful insights considering the NNL-teaching field. As discussed, the understanding and assessment of intermediate learners may be more dubious, depending more on the proficiency level of the teacher. The assessment of these learners’ oral skills, therefore, must inspire more care and watch, for a greater variance and less certainty was found concerning the ratings in question. Moreover, it is clear that NNL teachers should have high proficiency levels in the language they work with, thus avoiding the cases in which their own lack of experience with non-native oral productions may interfere with their job of assessing learner’s productions.

Despite these thought-provoking results, we must point out that the present study has some methodological limitations. First, as it was indicated in the survey that the speakers were Argentinian, there is no way to guarantee that the listeners did not engage in *reverse linguistic stereotyping* (RLS) (HU; SU, 2015), having their ratings affected by information about who produced the speech sample. More studies addressing comprehensibility perception in non-native communication, in which the English variety of the speaker is not identified, is therefore needed to further investigate this phenomenon regarding the construct in question. Moreover, the distribution of listeners in the three proficiency groups was not equal, for, although the ‘Very Good’ and the ‘Proficient’ groups

had similar numbers of participants, 11 and 10, respectively, the ‘Good’ group had only 6 listeners. A more homogenous distribution was not possible due to the difficulty of finding more participants online amid the COVID-19 outbreak. Follow-up studies, with a more balanced number of participants in each group of listeners, should yield more significant results.

Notwithstanding these limitations, our study has shed some light on the discussion of perceived comprehensibility, especially with regard to how this construct is perceived in a non-native binomial. Additionally, some important contributions to the NNL-teaching area are offered by focusing the discussion of our findings on implications for language teaching. We thus hope to inspire more discussions regarding the comprehensibility construct in non-native communication and language teaching, aiming to further our knowledge on NNL speech phenomena.

REFERENCES

- ABRAHAMSSON, Nicolas; HYLSTENSTAM, Kenneth. Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny. **Language Learning**, v. 59, n. 2, p. 249–306, 2009.
- ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara de; ALVES, Ubiratã Kickhofel. NNL Comprehensibility: A Discussion On The Role Of Listener Experience And Medium Type In Brazilian Portuguese Excerpts Produced By A Haitian Speaker. **Revista X**, v. 12, n. 2, p. 43-64, 2017.
- ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara de. **Caminhos dinâmicos em inteligibilidade e compreensibilidade de Línguas Adicionais: um estudo longitudinal com dados de fala de haitianos aprendizes de Português Brasileiro**. 2019. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- ALVES, Ubiratã Kickhofel; LUCHINI, Pedro. Effects of perceptual training on the identification and production of word-initial voiceless stops by Argentinean learners of English. **Ilha do Desterro (Journal of English language, literatures and English and Cultural Studies)**, v. 70, n. 3, p. 15-32, 2017.
- BURRI, Michael. Student teachers’ cognition about NNL pronunciation instruction: A case study. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 40, n.10, p. 66–87, 2015.
- COUPER, Graeme. The value of an explicit pronunciation syllabus in ESOL teaching. **Prospect**, v. 18, n. 3, p. 53-70, 2003.
- DALTON-PUFFER, Christiane; KALTENBOECK, Gunther; SMIT, Ute. Learner attitudes and NNL pronunciation in Austria. **World Englishes**, v. 16, n. 1, p. 115-128, 1997.
- DERWING, Tracey; MUNRO, Murray; THOMSON, Ronald; ROSSITER, Marian. The Relationship Between L1 Fluency and NNL Fluency Development. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 31, n. 4, p. 533-557, 2009.
- DERWING, Tracey; MUNRO, Murray. Pronunciation Fundamentals Evidence-based perspectives for NNL teaching and research. **Amsterdam**: John Benjamins, 2015.
- DERWING, Tracey; MUNRO, Murray; WIEBE, Grace. Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. **Language Learning**, v. 48, n. 3, p. 393-410, 1998.
- DERWING, Tracey; MUNRO, Murray. Accent, Intelligibility and Comprehensibility. Evidence from Four L1s. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 19, n. 1, p. 1 - 16, 1997.
- DERWING, Tracey; MUNRO, Murray. Putting accent in its place: Rethinking obstacles to Communication. **Language Teaching**, v. 42, n. 4, p. 476-49, 2008
- DERWING, Tracey; MUNRO, Murray. Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 379-397, 2005.
- DERWING, Tracey; THOMSON, Ronald; FOOTE, Jennifer; MUNRO, Murray. A Longitudinal Study of Listening Perception in Adult Learners of English: Implications for Teachers. **The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes**, v. 68, n. 3, p. 247-266, 2012.
- FLEGE, James E.; BOHN, Ocke-Schwen. The Revised Speech Learning Model (SLM-r). In: WAYLAND, Ratreed (ed.). **Second Language Speech Learning: Theoretical and Empirical Progress**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021, p. 3-83.

- HU, Guiling; SU, Jing. The effect of native/non-native information on non-native listeners' comprehension. **Language Awareness**, v. 24, n. 3, p. 1-9, 2015.
- ISAACS, Thalia; TROFIMOVICH, Pavel. Deconstructing comprehensibility: Identifying the linguistic influences on listeners' NNL comprehensibility ratings. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 34, n. 3, p. 475-505, 2012.
- JENKINS, Jennifer. Implementing an International Approach to English Pronunciation: The Role of Teacher Attitudes and Identity. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3, 2005.
- KENNEDY, Sara; TROFIMOVICH, Pavel. Intelligibility, Comprehensibility, and Accentedness of NNL Speech: The Role of Listener Experience and Semantic Context. **The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes**, v. 64, n. 3, p. 459-489, 2008.
- LEVIS, John. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3 p. 369-377, 2005.
- LEVIS, John. **Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2018.
- LINDEMANN, Stephanie; SUBTIRELU, Nicholas. Reliably Biased: The Role of Listener Expectation in the Perception of Second Language Speech. **Language Learning**, v. 63, n.3, p. 567-594, 2013.
- LUCHINI, Pedro. **Avaliação, por parte de aprendizes brasileiros, dos graus de inteligibilidade, compreensibilidade e grau de acento estrangeiro do inglês falado por estudantes argentinos: um estudo experimental**. Unpublished Research Report. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.
- LUCHINI, Pedro; KENNEDY, Sara. Exploring sources of unintelligibility between non-native English speakers: A case study. **The International Journal of English and Literature**, v. 4, n. 3. p. 79-88, 2013.
- LUCHINI, Pedro. Variaciones fonológicas que producen rupturas en el discurso hablado entre hablantes de inglés no-nativos: Implicancias pedagógicas. **DILL**, v. 23, n. 1, p. 249-272, 2011.
- MACDONALD, Doris; YULE, George; POWERS, Maggie. Attempts to improve NNL pronunciation: The variable effects of different types of instruction. **Language Learning**, v. 44, p. 75-100, 1994.
- MACDONALD, Doris; YULE, George; POWERS, Maggie. Attempts to improve NNL pronunciation: The variable effects of different types of instruction. **Language Learning**, v. 44, p. 75-100, 1994.
- MOYER, Alene. **Age, accent and experience in second language acquisition**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2004.
- MUNRO, Murray; DERWING, Tracey. Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. **Language Learning**, v. 45, n. 1, p. 73-97, 1995a.
- MUNRO, Murray; DERWING, Tracey. Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech. **Language and Speech**, v. 38, n. 3, p. 289-306, 1995b.
- PERLMUTTER, Marilyn. Intelligibility rating of NNL speech pre- and post-intervention. **Perceptual and Motor Skills**, v. 68, n. 2, p. 515-521, 1989.
- SAITO, Kazuya; BRAJOT, Francois-Xavier. Scrutinizing the role of length of residence and age of acquisition in the interlanguage pronunciation development of English /ɹ/ by late Japanese bilinguals. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 16, n. 4, p. 847-863, 2013.
- SAITO, Kazuya. Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: An instructed SLA approach to NNL phonology. **Language Awareness**, v. 20, n. 1, p. 1-20, 2011.
- SILVEIRA, Rosane. SILVA, Thaís Cristófar. NNL Speech Intelligibility: Effects of Coda Modification, Degree of Semantic Information and Listeners' Background. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 18, n. 3, p. 639-664, 2018.
- SMITH, Larrey; NELSON, Cecil. International intelligibility of English: directions and resources. **World Englishes**, v. 4, n. 3, p. 333-342, 1985.
- THOMSON, Ron. Measurement of accentedness, intelligibility, and comprehensibility. In: KANG, Okim; GINTHER, April (org.). **Assessment in Second Language Pronunciation**. Abington e Nova York: Routledge, 2018, p. 11-29.
- TIMMIS, Ivor. Native-speaker norms and International English: a classroom view. **ELT Journal**, v. 56, n. 3, p. 240-249, 2002.
- WONG, Ruth. Non-native EFL Teachers' Perception of English Accent in Teaching and Learning: Any Preference? **Theory and Practice in Language Studies**, v. 8, n. 2, p. 177-183, 2018.
- ZIELINSKI, Beth. The intelligibility cocktail: An interaction between speaker and listener ingredients. **Prospect**, v. 21, n. 1, p. 22-45, 2006.

Capítulo 3

ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO REQUERIDAS E ATIVADAS NA LEITURA DE INFOGRÁFICOS: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

*Jeannie Fontes Teixeira
Mônica Magalhães Cavalcante
Ana Célia Clementino Moura*

O presente capítulo é uma das contribuições da dissertação de mestrado intitulada *Estratégias de referenciação em infográficos: contribuições da imagem para a progressão textual*. Nossa pesquisa está inserida no contexto de um Mestrado Profissional, cujo objetivo é propiciar uma mudança no paradigma de ensino das séries finais do ensino fundamental e oportunizar o desenvolvimento de metodologias que ampliem a proficiência nos letramentos compatível com este nível de ensino. Assim, a partir de indicadores de avaliações externas internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA, escolhemos o infográfico como objeto de estudo por reconhecer sua relevância no contexto escolar, dada a sua utilização em várias áreas do conhecimento e em materiais didáticos e pelo fato de que, no PISA, cerca de 20%¹ das questões envolvem esse gênero multissemiótico.

Esse exame é realizado no Brasil desde o ano de 2000, e seu foco são estudantes da educação básica de 15 anos de idade que tenham pelo menos 7 anos de escolaridade. Normalmente, esta é a faixa compreendida entre o 7º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio. O PISA utiliza a Teoria de Resposta ao Item na análise dos dados da avaliação e, dentre suas particularidades, está a oferta de exames na modalidade impressa e digital. O exame é elaborado a partir de uma concepção cognitiva de leitura, na qual são privilegiadas a extração de informação e a relação entre informações de textos em diferentes gêneros e linguagens, dentre eles gráficos, mapas e diagramas, textos que são, por excelência, multimodais. O Relatório do primeiro ano de participação do Brasil, em 2000, expõe que os brasileiros obtiveram o pior desempenho nos itens que envolvem os textos que envolvem mais de uma semiose. Segundo estudo de Jurado (2003), esse resultado demonstra que muitos dos gêneros multissemióticos têm pouca circulação na escola e que, quando circulam, não são objetos de ensino. Quase 20 anos depois, o relatório do PISA² referente ao exame

¹ Conforme amostragem disponível, pois em virtude a utilização da Teoria de Resposta ao Item por esse exame, apenas um número limitado de questões é tornado público. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>, Acesso em 3 abr. 2021

² Relatório disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 24 mai. 2021.

de 2018 destaca mudanças no Letramento em Leitura, as quais refletem as habilidades que passaram a ser requeridas pela integração do? social ao Digital. Diante desse novo contexto, a matriz do Pisa para leitura foi revista e enfatiza a relevância de se oportunizar diferentes processos de leitura para que se possa refletir a importância global dos diferentes construtos, dentre eles os textos chamados pela matriz de mistos e não contínuos, conceituações que contemplam o infográfico.

Os documentos norteadores de ensino no Brasil já orientam o tratamento de infográficos na escola. O acesso a “textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum” está indicado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 47). Nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998, p. 37), encontramos outra orientação didática na mesma direção:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa *aprender a ler também o que não está escrito*, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos [grifo nosso].

Mais recentemente, tivemos a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo publicado em meio a um cenário político turbulento, cujos produtos foram dois volumes: um direcionado ao ensino fundamental, publicado em 2017; outro direcionado ao ensino médio, publicado em 2018. Destaca-se que a BNCC tem como propósito a superação da fragmentação das políticas educacionais brasileiras bem como pretende alinhar-se a políticas e ações nos âmbitos federal, estadual e municipal. Esse documento enfatiza a relevância das práticas de linguagem contemporâneas, das quais as multimídias e multisssemioses estão cada vez mais presentes e afirma que “compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença” (BRASIL, 2018, p. 64) dessas práticas. O olhar para essas linguagens é tão evidente, que consta no documento o eixo de produção e leitura de textos multisssemióticos, o qual constitui umas das competências a serem desenvolvidas no ensino fundamental. Tal ênfase resulta em objetivos de ensino alinhados aos gêneros multisssemióticos, tais como:

Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. (BRASIL, 2018, p. 97)

Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 70)

Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. (BRASIL, 2018, p. 73).

Dessa maneira, destacamos nesse trabalho a importância de estratégias de leitura voltadas para o gênero infográfico, de modo a apoiar o trabalho docente no desenvolvimento das habilidades apontadas pela BNCC. Em sua pesquisa, Fontes e Moura (2015) constataram o grande interesse do público jovem pela leitura de infográficos e pela participação mais efetiva deste texto na escola, uma vez que o acessam em contextos não escolares.

A REFERENCIAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Sendo o infográfico um texto multissemiótico, para o qual confluem pelo menos as semioses verbal e imagética, tomamos a tarefa de investigar como os referentes são introduzidos e retomados, recategorizando-se em redes referenciais, que permitem a progressão temática. Para essa investigação, elegemos os pressupostos da referenciação, pela qual os referentes são objetos de discurso, instabilizados durante a interação, sempre situada em contextos sociais amplos.

Dada a complexidade do infográfico, consideramos que esse parâmetro de análise linguístico-textual pode colaborar para a demonstração de como os sentidos se constroem em inter-relação permanente, porque resultam da negociação dos participantes do circuito comunicativo.

Segundo Cavalcante e Brito (2015), o locutor escolhe determinados meios de expressão para introduzir os referentes pela primeira vez, ou seja, para ativá-los. Esses meios podem incluir expressões referenciais, outras formas linguísticas não referenciais que disparam referentes e expressões imagéticas ou imagens que permitem introduzir ou mesmo retomar referentes por associações metonímicas *ad hoc*.

Os processos de retomada anafórica indiretos e diretos que se engendram vão sendo recategorizados e, num duplo movimento, mantêm os referentes na tessitura do texto e, ao mesmo tempo, viabilizam a progressão. [...] Para manter os objetos de discurso no texto e, simultaneamente, fazê-los progredir, o locutor labora as diversas formas de estabilização do referente. Assim sendo, as âncoras colaboram entre si, a fim de permitirem aos interlocutores a construção das anáforas (CAVALCANTE; BRITO, 2016, 129-130).

Segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), “a (re)construção dos referentes é um processo determinante para a produção e compreensão dos sentidos” (p. 11). Os autores defendem que o desenvolvimento da “competência textual-discursiva do aprendiz depende do domínio de estratégias textuais-discursivas, dentre as quais emerge como fundamental a utilização bem-sucedida dos processos referenciais” (p. 11). Dentre as atividades propostas pelos autores e seus respectivos objetivos de aprendizagem, depreendemos algumas estratégias engatilhadas pelos processos referenciais, as quais elencamos abaixo com o propósito de ilustrar a nossa busca nos enunciados analisados:

(a) Fazer inferências, preenchendo os implícitos textuais a partir das relações anafóricas diretas e indiretas;

- (b) Reconhecer a participação dos referentes na construção de relações entre tópicos e subtópicos;
- (c) Reconhecer encapsulamento(s);
- (d) Reconhecer a junção entre recursos linguísticos e recursos multimodais e articulá-las para estabelecimento da referenciação e da coerência;
- (e) Negociar a construção dos referentes para o estabelecimento da coerência e da argumentação;
- (f) Construir a coesão textual com base na recategorização referencial e no desenvolvimento argumentativo de um ponto de vista;
- (g) Estabelecer efeitos de humor a partir do uso de estratégias de referenciação;
- (h) Reconhecer o papel de expressões dêiticas na obtenção de efeitos de humor, com consequente encaminhamento para a compreensão crítica;
- (i) Utilizar os processos referenciais para construir argumentação;
- (j) Reconhecer a importância das relações anafóricas diretas e indiretas para a eficiência da progressão textual.

É nossa intenção verificar quais estratégias de referenciação são mobilizadas pelo infográfico com a finalidade de apontar como elas colaboram para a construção da coerência textual-discursiva com foco na modalidade imagética.

ANÁLISE

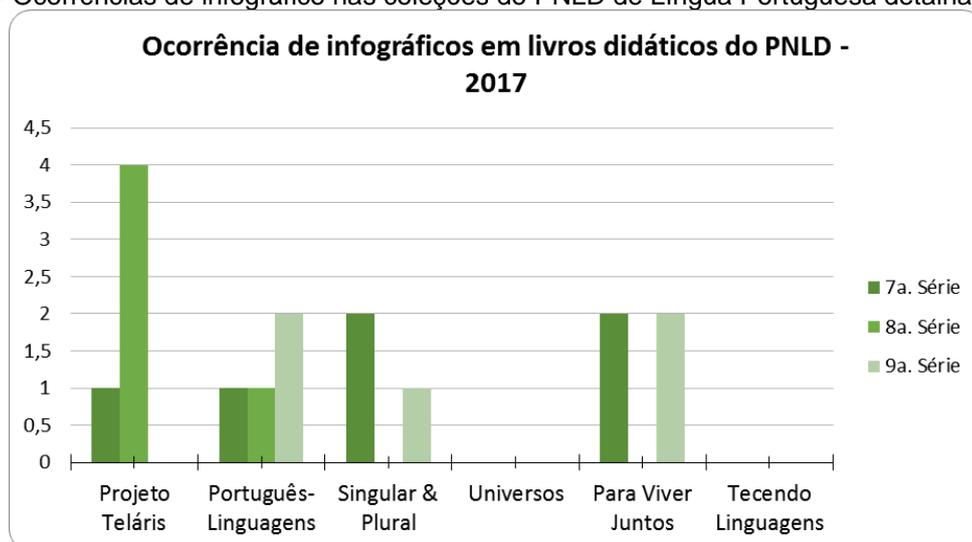
Por meio de uma metodologia quali-quantitativa, registramos a presença de infográficos em seis coleções didáticas de Língua Portuguesa, aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático, PNLD, de 2017, o qual aprova as coleções mediante avaliação por critérios de um edital de convocação elaborado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que orienta que estes materiais sejam organizados conforme a legislação em vigor, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei no. 9.394, de 1996) que, dentre outros, pretende que a formação do educando de ensino fundamental adquira o desenvolvimento da capacidade de aprender, por meio do pleno domínio da leitura e da escrita. A vigência destes livros na escola é prevista por três anos ou, em casos de força maior, por tempo indeterminado, ou seja, estes livros serão utilizados pelos menos até 2021.

Todas as coleções analisadas são organizadas em quatro volumes, divididos conforme a série à qual são destinados: 6^a, 7^a, 8^a ou 9^a série do ensino fundamental. São elas: (1) **Projeto Teláris**, de autoria de Ana Triconi Borgato, Teresinha Bertin e Vera Marchezi, editora Ática; (2) **Português – Linguagens**, de autoria de Thereza Cochar e Willian Cereja, editora Saraiva Educação; (3) **Singular & Plural – Leitura, Produção e Estudos de Linguagem**, de autoria de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart, editora Moderna; (4) **Universos – Língua Portuguesa**, de autoria de Andressa Munique Paiva, Camila Sequetto Pereira, editora SM; (5) **Para Viver Juntos – Português**, de autoria de Ana Elisa de Arruda Penteado, Andressa Munique Paiva, Cibele Lopresti Costa, Eliane Gouvêa Lousada, Greta Marchetti, Heidi Strecker, Jairo J. Batista Soares, Manuela Prado, Maria Virgínia Scopacasa e Mirella L. Cleto, editora SM;

(6) **Tecendo Linguagens**, de autoria de Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Lucy Aparecida Melo Araújo e Tania Amaral Oliveira, editora IBEP.

Nosso exemplário foi constituído de 15 infográficos (e atividades a eles relacionadas) presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa integrantes do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD-2017. A primeira razão para a nossa escolha foi a de verificar o universo dos livros aprovados pelo PNLD em relação ao tratamento didático do infográfico. A segunda foi a de que os infográficos presentes nesse material são adequados em complexidade à faixa etária dos alunos deste nível de ensino. As conclusões aqui reunidas levaram em conta as regularidades observadas neste exemplário, ainda que não seja este representativo de todo o material didático-pedagógico disponível ao professor. Examinamos todos os volumes aprovados em suas versões digitais e catalogamos as ocorrências de infográficos nestes materiais, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Ocorrências de infográfico nas coleções do PNLD de Língua Portuguesa detalhada por série



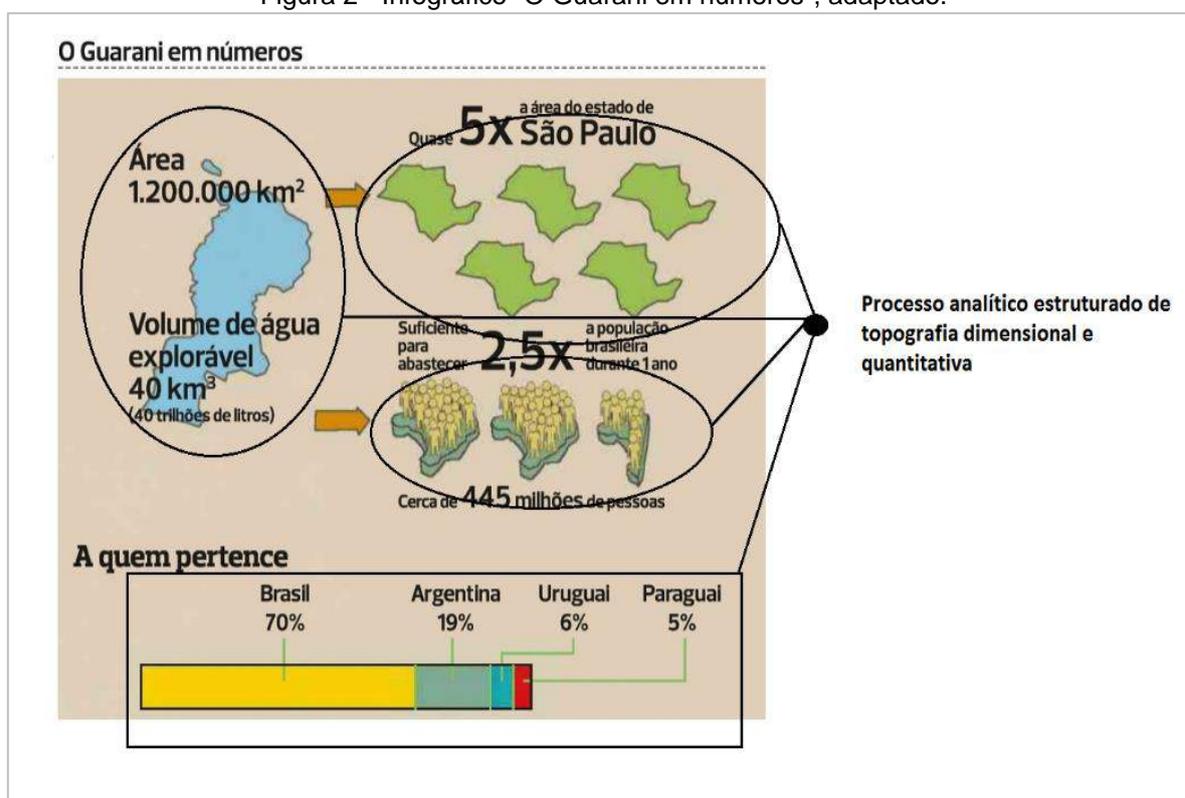
Fonte: Elaborado pelas autoras.

É digna de nota a ausência de infográficos em duas coleções: a “Universos – Língua Portuguesa” e a “Tecendo linguagens”. Este é um indício de como o infográfico ainda não está consolidado nas práticas de leitura na escola e um provável indicativo de comprometimento de desempenho dos alunos assistidos por essas coleções nas avaliações externas que utilizam essa configuração em seus enunciados, caso o professor utilize o livro didático como fonte exclusiva de leitura e atividades para o infográfico. Para Lajolo (1996), o livro didático tem grande influência no ensino, especialmente na educação básica, pois, no Brasil, “a precaríssima situação educacional faz com ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996, p. 4).

Apontamos ainda que nenhuma das coleções apresenta infográficos na sexta série, uma lacuna a ser preenchida futuramente, uma vez que diminui as oportunidades de o

O infográfico “O Guarani em números”, em termos referenciais, solicita a negociação dos referentes a partir das relações anafóricas estabelecidas pela relação dos elementos verbais e não verbais, as quais são fundamentais para a construção de sentido. O quadro que contém as imagens sugere que o texto progride pela estratégia de tema constante, pois diversos remas são associados a um mesmo tema. Assim, é requerida a articulação entre os recursos linguísticos e não-linguísticos, bem como a identificação e propósito dos diferentes processos encaixados no infográfico para estabelecer a progressão textual.

Figura 2 - Infográfico "O Guarani em números", adaptado.



Fonte: Adaptado de <https://someseducacaopnld2017.digitalpages.com.br/html/reader/218/49127>

Na leitura do infográfico “Quanto se gasta de água por dia”, o leitor deve reconhecer a participação dos referentes na construção de relações entre tópicos e subtópicos, além de estabelecer relações anafóricas entre o material linguístico e o não-linguístico do infográfico. Associamos este processo de organização visual com a estratégia de progressão textual de tema constante.

Figura 3 - Infográfico "Quanto se gasta de água por dia", adaptado.



Fonte: Adaptado de <https://somoseducacaopnld2017.digitalpages.com.br/html/reader/218/49127>

Exibimos a seguir um quadro que elaboramos como síntese dos enunciados de questão direcionados ao estudo do infográfico:

Quadro 1 - Metaestratégias e estratégias de referência nos enunciados referentes ao infográfico " O Guarani em números"

Enunciado	Metaestratégias de referência motivadas pelo enunciado	Estratégias de referência requeridas
Responda no caderno: a que se refere o nome Guarani do título?	O enunciado, ao solicitar a "definição" do referente, orienta a formulação de hipóteses de leitura e a formação de cadeias referenciais.	Negociar a construção referencial a partir da formação de redes referenciais e relações anafóricas motivadas tanto pelo texto verbal quanto pelo não verbal.
Quais são os blocos de informações apresentados em relação ao assunto?	O enunciado orienta a análise de cada bloco de informações do infográfico e solicita suas textualizações.	Reconhecer diferentes tipos de "representação" ou encaixamentos como tópicos e subtópicos que fazem o texto progredir. Reconhecer os referentes e sua participação na relação entre tópicos e subtópicos.
Para dar ideia da área do Guarani, foi feita uma comparação: quase cinco vezes a área do estado de São Paulo (a palavra <i>quase</i> indica uma aproximação e não um número exato). Qual seria a área aproximada do estado de São Paulo pelos dados apresentados?	O enunciado solicita a localização de uma informação quantitativa acessível pelo texto verbal.	Reconhecer a junção entre recursos linguísticos e não linguísticos e articulá-los para a construção das relações referenciais e o estabelecimento da coerência.

Continua.

Quadro 1 - Metaestratégias e estratégias de referência nos enunciados referentes ao infográfico " O Guarani em números"

Continuação.

Enunciado	Metaestratégias de referência motivadas pelo enunciado	Estratégias de referência requeridas
De acordo com as informações sobre o volume de água, por que teria sido a população brasileira a escolhida para comparação?	O enunciado solicita uma inferência a partir dos dados utilizados.	Fazer inferências, preenchendo os implícitos textuais a partir das relações anafóricas diretas e indiretas entre os elementos verbais e não verbais.
<p>Reescreva no caderno a afirmação a seguir completando-a com a alternativa adequada.</p> <p>De acordo com a parte do infográfico sobre a porção do Guarani que pertence a cada país, é possível afirmar que</p> <p>a. O Brasil tem o dobro da porção do Paraguai b. O Brasil tem o equivalente a 14 vezes a porção do Paraguai. c. O Brasil tem 3 vezes mais do que a Argentina. d. O Brasil tem a porção equivalente à soma das porções da Argentina, do Uruguai e do Paraguai.</p>	O enunciado solicita a localização de informações disponíveis em um pequeno gráfico.	Reconhecer a junção entre recursos linguísticos e não linguísticos e articulá-los para a construção das relações referenciais e o estabelecimento da coerência.
Em sua opinião, qual é o dado mais interessante apresentado no infográfico?	Requer o reconhecimento dos referentes e sua participação nos elementos mais salientes do texto para formular uma <i>opinião</i> .	Utilizar os processos referenciais para construir argumentação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dos enunciados das atividades didáticas relacionadas ao infográfico, é possível tecer algumas considerações. Talvez a mais significativa seja a de que é escasso o tratamento dos referentes expressos imageticamente na construção dos sentidos dos infográficos nas coleções didáticas, assim é válida nossa constatação de que há pouco investimento nesse sistema semiótico. Destacamos que grande parte das atividades são voltadas para a retirada de informações literais e raras propõem a utilização do conteúdo do infográfico como motivação para a produção textual. Nas atividades vistas, encontramos apenas dois exemplos, que, junto com outros textos de gêneros diversos, sugere o infográfico como texto motivador com fins à produção escrita ou oral, respectivamente a produção de um texto de divulgação científica³ e a produção de um debate regrado⁴. Entretanto, nenhum dos materiais didáticos sugere estratégias que orientem o professor a explorar os infográficos, nem em razão dos seus componentes linguísticos, nem em razão da sua multimodalidade.

³ No livro da 8ª série, pertencente à coleção Linguagens.

⁴ No livro da 9ª série, pertencente à coleção Linguagens.

Dito isto, reunimos as principais metaestratégias orientadas pelos enunciados que fizeram menção aos elementos imagéticos do infográfico e formulamos as estratégias de referenciação que eles podem engatilhar junto ao aluno com o objetivo apontar caminhos de pesquisa e metodologias para o tratamento desse gênero no âmbito da educação básica. Destacamos a verificação e descrição de outras estratégias que se referem apenas ao texto verbal. Entretanto, como não é nosso objetivo tratar destas estratégias neste trabalho, formulamos o quadro-resumo com as metaestratégias e estratégias que poderão relacionar-se com objetivos de ensino que evidenciem a multimodalidade do infográfico.

Quadro 2 – Quadro orientador de estratégias de referenciação

Metaestratégias de referenciação motivadas pelo enunciado	Estratégia de referenciação requeridas
<p>O enunciado orienta a inferência sobre o que está sendo representado, isto é, orienta a reflexão para a construção do referente sugerido pela imagem;</p> <p>O enunciado ativa a cadeia referencial motivada pelo título e orienta a reflexão para a construção do referente.</p> <p>O enunciado orienta a reflexão sobre a localização de informações específicas e sua origem, verbal ou não verbal;</p> <p>O enunciado orienta a localização de informações dos segmentos tópicos e a relação/reconhecimento entre o indicado na informação verbal e na informação não verbal.</p>	<p>Negociar a construção referencial a partir da formação de redes referenciais e relações anafóricas motivadas tanto pelo texto verbal quanto pelo não verbal.</p>
<p>O enunciado orienta a reflexão sobre o propósito comunicativo do infográfico. Tal reflexão pode orientar as hipóteses de leitura.</p>	<p>Negociar a construção referencial a partir da formação de redes referenciais e relações anafóricas motivadas pelo texto não-verbal.</p>
<p>O enunciado orienta a reflexão sobre os constituintes verbais e não verbais do texto e sua importância na construção dos sentidos, e assim, pode orientar o reconhecimento da complementaridade dessas modalidades no infográfico.</p>	<p>Reconhecer a junção entre recursos linguísticos e não-linguísticos, ordená-los e articulá-los para estabelecimento da referenciação e da coerência.</p>
<p>O enunciado orienta a busca de remas, representados pelos participantes da imagem do infográfico.</p>	<p>Estabelecer relações anafóricas entre os segmentos do texto.</p>
<p>O enunciado orienta a reflexão acerca da ordenação dos constituintes do infográfico de modo a garantir a coerência do texto.</p>	<p>Reconhecer o papel de expressões dêiticas para garantir a eficiência da progressão textual.</p>
<p>O enunciado orienta a reflexão sobre a relação de duas informações menos relacionadas com o tema do infográfico, para levar ao reconhecimento do propósito comunicativo ou projeto de dizer do texto.</p>	<p>Reconhecer saltos temáticos motivados pelos recursos não-linguísticos. Reconhecer diferentes tipos de “representação” ou encaixamentos como tópicos e subtópicos que fazem o texto progredir.</p>
<p>O enunciado orienta a reflexão sobre a relação do infográfico com outro texto (não se trata de infográfico complementar e sim outro gênero cuja temática é semelhante), o qual já foi apresentado ao leitor.</p>	<p>Estabelecer a colaboração referencial entre dois textos distintos.</p>

Continua.

Quadro 2 – Quadro orientador de estratégias de referenciação

Continuação.

Metaestratégias de referenciação motivadas pelo enunciado	Estratégia de referenciação requeridas
<p>O enunciado orienta a ativação de uma cadeia referencial com o outro texto, e, por conseguinte, a ativação e a reflexão sobre a cadeia referencial do próprio texto, solicitando a formulação de uma opinião;</p> <p>O enunciado orienta à reflexão sobre a escolha de determinado elemento imagético para a representação do objeto de discurso, solicitando que o aluno escreva uma justificativa.</p>	<p>Reconhecer a colaboração referencial e construir argumentação.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

COMO O QUADRO PODE ORIENTAR O TRABALHO DIDÁTICO COM O INFOGRÁFICO?

Um dos campos de atuação previstos pela BNCC para desenvolvimento de práticas no Ensino Fundamental é o Campo Jornalístico-Midiático, campo o qual é profuso o uso de infografias, conforme nossa pesquisa confirma. Logo, apontamos uma breve sequência que ilustrará nossa contribuição.

Quadro 3 – Sequência sugerida

Ação didática	Habilidade da BNCC	Estratégia referencial
Iniciar uma conversa sobre a importância da água e sua preservação.	(EF69LP13)	Ativação dos referentes.
Apresente e leia com os alunos um infográfico sobre o consumo de água pelo planeta. Texto disponível em: http://infograficosdetudo.blogspot.com/2011/06/o-consumo-de-agua-pelo-planeta.html , Acesso em 24 mai 2021	(EF69LP16)	Negociar a construção referencial a partir da formação de cadeias referenciais e relações anafóricas motivadas tanto pelo texto verbal quanto pelo não-verbal.
Solicite aos alunos que pesquisem as principais causas de desperdício de água no ambiente doméstico e elaborem uma lista.	(EF69LP07)	Construção referencial
A partir da lista, solicite aos alunos uma pequena investigação doméstica e comunitária sobre possíveis pontos de desperdício	(EF69LP07) e (EF69LP13)	Construção referencial
Solicite que os alunos construam um infográfico que demonstre os gastos de água das suas casas ou comunidades. Veja qual suporte se adequa mais ao contexto da sua turma, o escrito ou digital.	(EF69LP07) e (EF69LP13)	<p>Negociar a construção referencial a partir da formação de cadeias referenciais e relações anafóricas motivadas tanto pelo texto verbal quanto pelo não-verbal.</p> <p>Reconhecer a junção entre recursos linguísticos e não-linguísticos, ordená-los e articulá-los para estabelecimento da referenciação e da coerência.</p>

Continua.

Quadro 3 – Sequência sugerida

Continuação.

Ação didática	Habilidade da BNCC	Estratégia referencial
Exponha os infográficos, após a etapa de revisão, em um mural colaborativo (digital ou escrito) e, procure tecer algumas reflexões acerca das informações organizadas visualmente.	(EF69LP08) e (EF69LP12)	Negociar a construção referencial a partir da formação de cadeias referenciais e relações anafóricas motivadas tanto pelo texto verbal quanto pelo não-verbal. Reconhecer a junção entre recursos linguísticos e não-linguísticos, ordená-los e articulá-los para estabelecimento da referenciação e da coerência.
A partir das reflexões propostas e dos infográficos produzidos, peça aos alunos que organizem uma campanha em rede social que sensibilize o público para as questões do desperdício de água evidenciados pela turma e pelos seus infográficos.	(EF69LP09)	Negociar a construção referencial a partir da formação de cadeias referenciais e relações anafóricas motivadas tanto pelo texto verbal quanto pelo não-verbal. Reconhecer a junção entre recursos linguísticos e não-linguísticos, ordená-los e articulá-los para estabelecimento da referenciação e da coerência.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho reunimos algumas estratégias de referenciação que podem orientar o tratamento do gênero infográfico, quanto à semiose imagética, pelo professor da educação básica. A BNCC foi publicada quase de maneira concomitante com as coleções didáticas direcionadas ao ensino fundamental em 2017, as quais ainda estão em vigor nas escolas, o que nos dá indícios do tratamento incipiente do gênero infográfico por este material didático. Nas coleções didáticas, não há menção ao gênero na 6ª série, e nas demais, em 65% das aparições do gênero nas atividades, os enunciados ou textos orientadores sequer fazem menção à imagem. Desse modo, nas proposições que envolvem infográficos, fica a cargo da experiência (ou in experiência) do leitor mobilizar as estratégias requeridas por cada texto, conforme suas especificidades.

Nenhum dos materiais didáticos apresentou atividades propositivas de produção textual de infográficos. Tal exiguidade se reflete na falta de oportunidades para que o aluno reflita sobre as esferas de atividade nas quais o gênero infográfico pode circular, bem como sobre as expectativas que essas esferas demandam dos seus textos (*quem escreve, para quem escreve, onde escreve, com que propósito, com quais estratégias*), sobremaneira os seus aspectos composicionais, uma vez que aspectos de textualidade específicos podem dar pistas da caracterização do infográfico e seu projeto enunciativo.

Julgamos importante munir o aluno das séries iniciais de estratégias que o tornem capaz de interpretar e selecionar informações de textos motivadores, de qualquer gênero, com vistas à produção textual, sobretudo do infográfico, haja vista que é um gênero popular nas esferas formais de conhecimento, jornalística, científica e, mormente, escolar. Como resultado das nossas análises, elaboramos um quadro orientador que aponta as estratégias de referenciação, portanto, de construções de sentido, requeridas para a compreensão dos infográficos e sugerimos uma breve sequência de ensino, para contribuir com a reflexão e apontar possibilidades para o trabalho docente com esse gênero.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: guia de livros didáticos – ensino fundamental anos finais** [Internet]. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/escolha-pnld-2017>. Acesso em: 10 out 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEM, 2018.
- CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M.A. P. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. In: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (Orgs.). **Estudos do discurso: caminhos e tendências** [Internet]. São Paulo: Paulistana, 2016.
- CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M.A. P. **Estratégias de referenciação em textos multissemiótico**. Comunicação da 4ª Conferência Internacional em Gramática e Texto, GRATO. Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa – CLUNL. Lisboa, 2015.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FONTES, J. T.; MOURA, A.C.C. Infográfico: a popularidade do gênero e sua abordagem escolar na perspectiva de um livro didático de Língua Portuguesa. **Revista Inventário** [Internet], Salvador, 2015.
- JURADO, S. G.O.G. **Leitura e Letramento Escolar no Ensino Médio: Um Estudo Exploratório**. 2003. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto [Internet]**, Brasília, n. 69, v. 16, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001398.pdf>_Acesso em: 10 out 2016.

Capítulo 4

ALFABETIZAÇÃO NO ACRE:

CENÁRIOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA/PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E PRÁTICAS ESCOLARES

*Tatiane Castro dos Santos
Evanilza Ferreira da Silva*

Neste texto, apresentamos uma discussão sobre a formação do professor alfabetizador no estado do Acre, especialmente a partir dos programas de formação continuada ofertados aos docentes da rede pública de ensino, a fim de identificar as diferentes perspectivas dessa formação, bem como as implicações destas para as práticas escolares. Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada a partir de levantamento bibliográfico, tomando como base Braggio (1992), Freire (1989), Smolka (2012), Goulart; Gontijo (2017), Mortatti (2019), para discutir alfabetização e, para discutir o tema formação de professores, autores como Imbernón (2010), Nóvoa (2002), Gatti (2008) e outros. O estudo desenvolveu-se, ainda, a partir de uma pesquisa documental em materiais que registram as propostas dos cursos ofertados.

Assim, refletimos sobre o desenvolvimento dos seguintes programas: Programa de formação de professores alfabetizadores (Profa), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e Programa Tempo de Aprender, destacando as concepções de alfabetização subjacentes a cada proposta, as contribuições delas advindas, bem como seus limites no cenário educacional acreano.

FORMAÇÃO CONTINUADA

As transformações ocorridas nas últimas décadas impactaram fortemente a vida em sociedade. Sabemos que as mudanças sempre ocorreram, todavia, nos últimos tempos, temos a sensação de que elas acontecem de forma muito mais aceleradas. Talvez, a denominada “Era da Informação”, a qual vivemos na contemporaneidade, tenha influenciado esse dinamismo.

No que concerne ao trabalho do professor, essas mudanças sociais trazem grandes implicações. Há uma falta de clareza e de delimitação das funções do professor. Ele desenvolve muitos papéis para dar conta de problemas advindos do contexto social, além de se preocupar com o “aumento de exigências e competências no campo educacional” (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

A realidade social das instituições escolares reflete os conflitos vividos hoje em dia nas famílias, nos relacionamentos, no ambiente social, nos grandes meios de comunicação, nos sistemas políticos etc. E os professores do ensino básico sofrem esses conflitos, mas assumem novos papéis educativos, novos desafios que exigem

estar atualizados sobre o que acontece no campo científico e social. A maioria do grupo sempre procurou soluções, tanto na teoria como na prática, embora muitas vezes a sociedade não tenha consciência disso (IMBERNÓN, 2016, p. 51).

Nessa conjuntura, a formação continuada, vista como um processo interativo e dinâmico (NÓVOA, 2002), em qualquer situação “que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional” (GATTI, 2008, p. 57), é uma estratégia fundamental que contribui com a melhoria do trabalho do professor.

De acordo com Gatti (2008), nos últimos anos do século XX, nos diversos setores profissionais e universitários, especialmente nos países desenvolvidos, começou-se a discutir a necessidade da formação continuada, como uma exigência para o trabalho, atualização constante em função das mudanças do mundo globalizado. Esse discurso se difundiu também no meio educacional, o que obrigou o desenvolvimento de políticas públicas, em âmbito nacional ou regional, para encontrar respostas aos problemas existentes.

No Brasil, a formação continuada se difundiu como forma de suprir as lacunas de uma precária formação inicial de professores, em nível de graduação, conforme se observa nas palavras da autora:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Segundo Savianni (2005), em 1982, uma crise na educação relacionada à formação docente fez com que o Ministério da Educação – MEC – criasse os CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) em algumas capitais do brasileiras. Esses centros tinham como objetivo melhorar a qualidade do ensino nas instituições escolares por meio da formação de professores. Contudo, mesmo obtendo resultados significativos, esses centros de formação foram descontinuados por motivações políticas.

Somente em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – foi que a formação continuada de professores passou a fazer parte do discurso oficial. Assim, surgiram diversas iniciativas de formação continuada, ora concebidas como cursos estruturados e oficializados oferecidos após a graduação, ora concebidas como qualquer estudo ou iniciativa que pudesse contribuir com o desenvolvimento profissional (GATTI, 2008), como grupos de estudo, de reflexão, tematização da prática etc.

De acordo com Ferreira (2003, p. 32), as formações continuadas de professores passaram por muitas transformações ao longo dos tempos. Inicialmente, os cursos eram desenvolvidos como “treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo adestramento”;

depois, passaram a ser desenvolvidos por meio de projetos em parceria entre formadores (geralmente professores universitários) e professores das escolas.

Essas formações, durante muito tempo, foram calcadas em uma perspectiva técnica ou instrumental da atividade profissional. De acordo com Pérez Gómez (1992), essa perspectiva se baseia em uma concepção epistemológica positivista, tida como referência para a educação, que perdurou ao longo do século XX.

O modelo de formação fundamentada na *racionalidade técnica* “é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 96). Dessa forma, o professor é visto como um técnico, que coloca em prática o conjunto de técnicas oriundas do conhecimento científico. Nesse modelo, a experiência do docente e seus saberes práticos não são considerados.

Ainda para Pérez Gómez, nas últimas décadas do século XX a formação de professores acontecia de forma linear e simplista, abrangendo dois componentes: científico-cultural e psicopedagógico. Cabe destacar que, nesse último componente, existiam duas fases principais: na primeira, o professor adquiria o conhecimento teórico que dá explicações para o processo de ensino e aprendizagem e origina as normas e regras para a aplicação prática; já na segunda, acontecia a simulação dessa prática, para que o professor obtivesse as competências necessárias para uma atuação eficaz.

Esse modelo foi amplamente questionado diante da “necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2006, p. 21).

Para Pimenta, foi nesse contexto que a ideia de Donald Schön, de formar professor como profissional reflexivo se difundiu e se ampliou no Brasil. A ideia desse profissional como prático reflexivo é fundamental quando o que se deseja é melhorar a qualidade do ensino e promover inovações no contexto da sala de aula.

Para melhor compreender a atividade do profissional prático reflexivo, é preciso distinguir três conceitos que fazem parte dessa concepção: *conhecimento na ação*, *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação* e *sobre a reflexão na ação*. o primeiro diz respeito ao “componente inteligente que orienta toda atividade humana e se manifesta no *saber fazer*”; o segundo diz respeito ao pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que atua; e o terceiro diz respeito à análise que se faz em momento posterior a ação, “é a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.104-105).

Segundo esse autor, quando o professor reflete na ação e sobre a ação se afasta da racionalidade instrumental e passa a ser um pesquisador da própria sala de aula. Dessa forma,

ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação *na* e *sobre* a ação, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.106).

Para Pimenta (2006, p. 43), a ideia do ensino como prática reflexiva se mostrou significativa nas pesquisas sobre a educação. Sobretudo, por valorizar a produção do saber docente e considerar o ensino como ponto de partida e de chegada para a formação de professores. Contudo, há uma preocupação quanto às seguintes questões: “o individualismo da reflexão, ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva [...] ênfase na prática, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto”.

A partir dessas críticas, baseadas em diversos autores e em pesquisas empíricas, Pimenta sugere algumas possibilidades para superar esses limites: i) da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo; ii) da epistemologia da prática à práxis; iii) do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração da universidade; iv) da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um deslocamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional; v) da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Para a autora, os desdobramentos de tais possibilidades colocam em tela a valorização do professor e da escola, principalmente, da sua capacidade de pensar e de articular os saberes científicos e pedagógicos à sua experiência. Assim, além da valorização da prática, se enfatiza, também, a importância do conhecimento teórico como subsídio para as reflexões. Dessa maneira, os professores e as escolas são considerados sujeitos autônomos, capazes de promover transformações no ensino e elevar a qualidade da educação.

No campo da formação do professor alfabetizador, interessa-nos, neste capítulo, lançar um olhar para a formação continuada, especialmente para os programas ofertados pelo Ministério da Educação que foram implementados no Acre em diferentes momentos da nossa história recente, a fim de identificar as diferentes perspectivas dessa formação, bem como as implicações destas para as práticas escolares

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa, tendo em vista que busca a interpretação dos fenômenos de uma forma não quantitativa, o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é visto como um instrumento-chave, privilegiando a interpretação e a atribuição de sentidos aos fenômenos (GODOY, 1995). No que se refere aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, por proporcionar maior familiaridade com o problema, explicitá-lo, assumindo, assim, a forma de um estudo de caso (GIL, 2008).

Quanto aos procedimentos técnicos, associaremos o levantamento bibliográfico à pesquisa documental, uma vez que nosso estudo se volta para uma reflexão acerca da formação continuada do professor alfabetizador e para os registros e memórias de programas de formação continuada implantados no estado do Acre.

No que se refere à pesquisa documental, analisamos materiais disponíveis no site do Ministério da Educação, para tratar do Profa, do Pnaic e do Tempo de Aprender. São guias de apresentação, guias de formadores, relatórios, cadernos e informações gerais encontradas nas páginas dos referidos programas. Também revisitamos as memórias de uma das autoras deste texto, que atuou como formadora na Secretaria Municipal de Educação (Rio Branco – Acre), para destacar também, uma ação de formação em nível local.

De acordo com Gil (2002, p. 45): “a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que ainda podem ser relacionados de acordo com o objeto da pesquisa”. Ou seja, permite estudar materiais não analisados, mas também documentos de “segunda mão”, que de alguma forma já foram investigados e compuseram outros estudos, como os que aqui são utilizados.

Como critério de seleção dos programas em destaque, optamos pelos dois que tiveram maior alcance e repercussões nas práticas alfabetizadoras que hoje se desenvolvem nas escolas acreanas, e no Brasil, de um modo geral, a saber: Profa e Pnaic. Também selecionamos o mais recente – Tempo de Aprender – pelo que ele representa em termos de políticas educacionais e por suas preocupantes implicações.

Como embasamento teórico, no tocante aos estudos no campo da alfabetização, apoiamos-nos em Braggio (1992), Freire (1989), Smolka (2012), Goulart; Gontijo (2017), Mortatti (2019). Para sustentar nossas reflexões no campo específico da formação docente, estabeleceremos diálogos com Imbernón (2010), Nóvoa (2002), Gatti (2008) e outros.

Apoiados nesses referenciais, lançamos um olhar para os dados coletados, buscando analisar as propostas de formação continuada em destaque e suas implicações para a prática pedagógica do professor alfabetizador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO - PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ACRE: PROFA, PNAIC E TEMPO DE APRENDER

A partir da promulgação da nova LDB 9394/96, diversos cursos de formação continuada foram oferecidos aos professores brasileiros. No Acre, os professores da Educação Básica participaram de alguns desses cursos oferecidos pelo Ministério da Educação e Cultura, como PCNs em Ação, Gestar, Profa e Pnaic. Todos esses programas contribuíram de alguma maneira com a formação profissional dos professores. Neste trabalho, abordaremos mais especificamente dois desses programas oferecidos especialmente aos professores alfabetizadores: o Profa e o Pnaic.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa – foi implementado pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios no ano de 2001. Destinado a professores que lecionam em classes de alfabetização para crianças e adultos, o Programa tem como objetivo “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2001, p. 5).

O Profa, como um curso de aprofundamento de saberes, nasceu da necessidade de propiciar aos professores o acesso ao conhecimento teórico e, sobretudo, metodológico construído nos últimos anos do século XX. As pesquisas desenvolvidas nessa época contrariam a ideia de que para se alfabetizar o sujeito precisa exercitar a repetição e a memorização. Assim, diante dessa mudança de paradigma, o grande desafio do curso é propiciar aos alfabetizadores o saber de como alfabetizar crianças e adultos por meio da reflexão e interação com a escrita, tornando-se capazes de participar ativamente da sociedade letrada.

O Programa se fundamenta na pesquisa desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), em sua obra intitulada *Psicogênese da língua escrita*, embasada na Teoria Construtivista de base piagetiana. Essa investigação remete a pensar e a rever as concepções de alfabetização estabelecidas ao longo dos tempos. Segundo o Caderno de Apresentação do Programa,

isso tem demandado uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização. Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes. (BRASIL, 2001, p. 8).

Por isso, o Programa considera teoria e prática como indissociáveis e, assim, promove um “diálogo com o passado” (BRASIL, 2001, p. 4) para buscar compreender as fundamentações das práticas dos professores que nos alfabetizaram, para compreender o presente e transformar práticas futuras. Dessa perspectiva, o Guia do formador (Módulo 1) orienta que os formadores auxiliem os professores na identificação da teoria que subsidia seu trabalho, pois, assim, o docente terá mais autonomia para planejar ações didáticas de forma mais consciente.

A metodologia de formação do Profa tem como base os saberes construídos pelos professores e a valorização de suas experiências. Isso é o ponto de partida para uma dinâmica de reflexões, problematizações e busca de soluções coletiva para problemas práticos da sala de aula. Visando o desenvolvimento profissional, o Programa foi organizado em 3 módulos, compostos por unidades. O Módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação teórica relativos à alfabetização e à didática. Os Módulos 2 e 3 abordam situações didáticas de alfabetização. O Módulo 3 aborda, ainda, conteúdos da Língua Portuguesa importantes para a alfabetização.

Cada módulo é acompanhado de vídeos que evidenciam práticas de avaliação diagnóstica, atividades de leitura e de escrita. Um dos pontos fortes do curso é a notoriedade que dá à avaliação diagnóstica, especialmente a reflexão que promove em torno do como e do porquê fazer. Acreditar que a criança ou o adulto já chega à escola com uma bagagem de conhecimentos é fundamental para se pensar em práticas de ensino que propiciem novas aprendizagens significativas. A partir da identificação do que o sujeito já sabe e pensa sobre a escrita, o professor pode planejar atividades

condizentes com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, que sejam desafiadoras, mas possíveis de serem resolvidas.

Após o Profa, em 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – SEME - implementou o Programa de Formação Continuada “Rio Branco: aqui é lugar de ensinar aprendendo”, com objetivo de continuar garantindo aos professores o direito de refletir com seus pares sobre a sua prática de sala de aula e buscar soluções para os problemas relacionados a aprendizagem. Esse Programa se estendeu aos demais municípios do Acre por intermédio da Secretaria Estadual de Educação.

Assim, a equipe da SEME de Rio Branco, em parceria com o Instituto Abaporu de Educação e Cultura, instituiu o Programa de Avaliação da Aprendizagem – Proa – para, a partir dos seus resultados, selecionar os conteúdos para a formação. O Programa ganhou esse apelido (Proa) por se acreditar que a avaliação é o ponto de partida, o direcionamento do processo de ensino e aprendizagem, análoga à ponta de um barco que direciona a navegação.

Inicialmente, o foco da avaliação foi saber os conhecimentos sobre a escrita dos alunos de 6 anos (à época da Educação Infantil) e da 7 anos (antiga primeira série), pois o objetivo era garantir o direito à alfabetização a todos os alunos no início da escolaridade. Em 2009, passaram a ser avaliados alunos do 1º, 2º e 4º anos, em Língua Portuguesa e Matemática e, a partir de 2014, passaram a ser avaliados todos os alunos do Ensino Fundamental 1, em Língua Portuguesa e Matemática, pois o intuito, além da alfabetização, era diagnosticar os conhecimentos básicos acerca da leitura, da escrita e da matemática.

Dessa maneira, paulatinamente, a formação continuada foi oferecida a todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, aos coordenadores pedagógicos e gestores das escolas. Esse Programa foi estruturado sob a consultoria do Instituto Abaporu, anteriormente mencionado. Esse instituto foi responsável pela formação da equipe de formadores responsáveis pela formação e acompanhamento dos professores, dos coordenadores pedagógicos e dos gestores. Cada grupo discutiu nos encontros formativos assuntos inerentes à sua prática e que implicavam direta ou indiretamente na aprendizagem dos estudantes.

Outra ação estratégica das Secretarias de Educação do Acre foi o acompanhamento às escolas. Essa ação foi considerada uma modalidade de formação estratégica e imprescindível para assessorar as escolas na organização e desenvolvimento do seu projeto de ensino. Assim, o formador dentro da escola junto com o professor, com o coordenador pedagógico e com o gestor puderam discutir situações reais de aprendizagem, gestão de sala de aula, organização do ensino etc., condizentes com a realidade de cada instituição.

O impacto dessas ações formativas pode ser comprovado nos Índices da Educação Básica, o Ideb, que avalia o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no final de cada etapa de escolaridade a cada biênio.

Tabela 1 - Resultados do Ideb no Estado do Acre e na capital Rio Branco

Anos	Ideb - 5º ano	
	Rio Branco	Acre
2005	3.9	3.3
2007	4.2	3.7
2009	4.9	4.2
2011	4.9	4.5
2013	5.5	5.0
2015	5.8	5.3
2017	6.4	5.7
2019	6.5	5.8

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –Inep.

O Ideb é um instrumento de avaliação que tem como finalidade produzir informações para elaboração de políticas públicas voltadas para a educação. Para tanto, utiliza avaliações padronizadas para todo o Brasil, desconsiderando, assim, a realidade de cada região. Todavia, os resultados são utilizados como parâmetro para as escolas observarem a qualidade do ensino e da aprendizagem e planejarem suas ações. De acordo com o *síte* do Inep, em 2019, o Acre ultrapassou a meta de 5.6 estabelecida para 2021.

Outro programa de formação continuada oferecido aos professores alfabetizadores do Acre foi o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic. Esse Programa é fruto do compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE de 2007, firmado entre o governo federal, Estados e Municípios, com o intuito de garantir que todos os alunos até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, sem exceção, sejam alfabetizados plenamente em Língua Portuguesa e Matemática.

O Programa tem como objetivo “contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012, p. 5), comprometidos com a formação de cidadãos alfabetizados, que utilizam plenamente a leitura e a escrita nos diferentes contextos, no caso das crianças, que isso ocorra até os oito anos de idade. “A formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012, p. 28).

Para alcançar esse objetivo e possibilitar que os professores reflitam sobre a concepção de alfabetização subjacente à sua prática, o Pnaic retoma o Programa Pró-Letramento, lançado pelo MEC em 2008, sobretudo no que tange às diferentes concepções de alfabetização. Assim, defende a alfabetização na perspectiva do letramento, entendendo-a “como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia”, e o letramento “como o processo de inserção e participação na cultura escrita” (BRASIL, 2008, p. 12).

Fica evidente que tal Programa atribui importância ao trabalho pedagógico focado nos gêneros textuais, uma vez que as crianças interagem com eles antes mesmo de chegarem à escola, em sua participação nas diferentes práticas sociais. Essa interação

com a diversidade de gêneros se prolonga por toda vida e cada vez mais o indivíduo é colocado em situações em que se faz necessário o uso da escrita. Dessa maneira, o Pnaic vê a alfabetização e letramento como dois processos diferentes, todavia, indissociáveis, complementares e indispensáveis para a aprendizagem plena da leitura e da escrita, conforme se observa nas seguintes palavras:

Considerando-se que os alfabetizandos vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, possibilitando que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto. Por outro lado, deixar de explorar a relação extra-escolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania.

Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento (BRASIL, 2008, p. 13).

Para propiciar esse entendimento aos professores e conseguir alcançar a meta de alfabetizar os alunos até o fim do ciclo da alfabetização (3º ano), o Pnaic estabeleceu quatro eixos de trabalho: formação continuada de professores alfabetizadores; avaliação; materiais didáticos e pedagógicos; e gestão, controle e mobilização social.

De acordo com o Manual do Pnaic (BRASIL, 2012, p. 12-14), a formação continuada de professores é o eixo principal do programa. Assim, é oferecida na modalidade presencial, com dois anos de duração, com carga horária total de 120h por ano. Os encontros são ministrados por orientadores de estudo, no caso do Acre, membros da equipe das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, os quais receberam curso específico, com 200h por ano, ministrado por professores das universidades públicas.

As formações abordaram temáticas gerais imprescindíveis para a formação de todos os professores, como: reflexões sobre a formação de professores, seus princípios e estratégias formativas; alfabetização e letramento; alfabetização de crianças com deficiência dentro de uma proposta inclusiva; acesso a fontes de informações do professor alfabetizador; a ludicidade na alfabetização por meio da utilização de jogos pedagógicos etc; e temáticas específicas inerentes ao currículo estabelecido para cada ano do ciclo da alfabetização e de classes multisseriadas, que é a realidade dos professores da zona rural.

O eixo avaliação reúne três componentes: avaliação processual desenvolvida pelo próprio professor das salas de aula, discutidas nos cursos de formação; os resultados da Provinha Brasil no início e no final do 2º ano; avaliação ao final do 3º ano, avaliação externa universal realizada pelo Inep, que pretende aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, que dará elementos para as redes de ensino implementarem medidas necessárias.

O eixo relacionado aos materiais didáticos e pedagógicos conta com a distribuição de materiais específicos para a alfabetização como os livros didáticos (entregues pelo PNLD) acompanhados de manuais do professor, de obras pedagógicas, dicionários de língua portuguesa, jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE), obras de apoio pedagógico aos professores e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

O eixo gestão, controle e mobilização social é formado por quatro instâncias: i) um Comitê Gestor Nacional; ii) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; iii) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

O Pnaic foi um curso de extrema importância para os professores alfabetizadores do Acre, pois fez emergir situações e conceitos importantes para a alfabetização, como é o caso do conceito de letramento. Articulou o conhecimento acerca das hipóteses de escrita, presente na pesquisa de Ferreiro e Teberosky, *Psicogênese da língua escrita*, já aqui mencionada, com esse conceito. Esclareceu a importância de alfabetizar letrando, em que o texto, materializado nos gêneros textuais, pertencentes às diferentes esferas de circulação, é o centro do trabalho. Esclareceu, ainda, que o trabalho realizado em sala de aula deve priorizar a reflexão dos alunos sobre a língua em uso nos variados contextos sociais.

Todos os programas desenvolvidos no Acre, em tempos recentes, especialmente o Profa e o Pnaic, implementaram mudanças significativas nas práticas escolares, como podemos observar nos dados apresentados até aqui. No entanto, todos têm seus limites, bem como tem limites o modo como tais propostas foram compreendidas e colocadas em ação.

O Profa, por meio das discussões em torno da Psicogênese da língua escrita, deu visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças, suas hipóteses, sua trajetória na busca pela (re)construção da escrita, enfim, tirou o foco dos métodos, do como se ensina para o como se aprende, destacando o papel do sujeito que aprende. Por outro lado, resultou, na prática, em um foco exacerbado na “classificação” das crianças por hipóteses de escrita, de modo que todo o trabalho pedagógico passa a girar em torno desse processo, o que se expressa nas avaliações diagnósticas e nas atividades que visam “empurrar” a criança de uma hipótese para outra.

É preciso observar que a criança faz uso de diversas estratégias semióticas para dar sentido à sua escrita (GOULART, GONÇALVES, 2013), que não se resumem às análises propostas por Ferreiro e Teberosky, embora precisem ser consideradas. Sobre isso, Smolka destaca:

[...]as análises epistemológicas de Ferreiro, Teberosky e Palácio não podem dar conta, em termos político-pedagógicos, do fracasso da alfabetização escolar; porque, se bem que elas apontem para o significado e a importância das interações, elas investigam e

procuram explicar o processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita, independentemente das relações sociais e das situações de ensino (formais ou informais). Elas mostram mais um fator que precisa ser conhecido e observado no processo de alfabetização, mas não resolvem - nem pretendem resolver - o problema (SMOLKA, 2012, p. 79).

Quanto ao Pnaic, como já destacado, são inegáveis as suas contribuições em relação às discussões em torno do letramento, da leitura e da produção de textos de diferentes gêneros, propondo um trabalho que se afaste da aprendizagem mecanicista do sistema de escrita e da língua como um todo, evidenciando que a base para a aprendizagem são os textos que circulam nas práticas sociais e que são significativos para as crianças.

Porém, na prática, resultou, de certa forma, em um ensino muito centrado em gêneros pré-determinados, trabalhados por meio de sequências didáticas. Basicamente, são apresentadas aos alunos as características de um determinado gênero textual (especialmente as estruturais). Nele, são analisados alguns aspectos gramaticais (análise linguística) e segue-se em direção à produção desse mesmo gênero, muitas vezes, sem que haja um contexto para essa produção ou a apresentação dos aspectos interacionais dessa escrita.

Enfim, apesar dos limites, reiteramos que houve um avanço nas concepções sobre alfabetização e nas práticas pedagógicas. Entretanto, mais recentemente (2020), o Ministério da Educação lança o Programa Tempo de Aprender, voltado para a formação dos professores da alfabetização, que compõe a Política Nacional de Alfabetização (PNA) gestada pelo atual Governo. No Acre, 95,5% dos municípios fizeram a adesão A proposta de formação, assim como a PNA, parece ameaçar essas conquistas e desconsiderá-las.

O Tempo de Aprender, segundo consta na página do MEC,

é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Para isso, o programa realiza ações que atuam no sentido de aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; disponibilizar materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais; aprimorar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada; e valorizar os professores e gestores da alfabetização (BRASIL, 2020a).

Para atingir esses objetivos, o Programa propõe ações estruturadas em quatro eixos: 1- formação continuada de profissionais da Educação; 2- apoio pedagógico e gerencial para alfabetização; 3- aprimoramento das avaliações da alfabetização; 4- valorização dos profissionais de alfabetização. O eixo 1, que nos interessa neste estudo, prevê “formação prática” para professores alfabetizadores e gestores educacionais da alfabetização (com o curso Formação Continuada em práticas de alfabetização), bem como intercâmbio de professores e desenvolvimento profissional cooperativo. Este último ainda aguarda lançamento.

Ao navegar pelo site do Programa, encontramos, claramente, a concepção de alfabetização que está na base da proposta, concepção esta que se mostra limitada, se

considerarmos todos os avanços e pesquisas no campo, especialmente no século XX, que impactaram fortemente o ensino da leitura e da escrita no país. Vejamos esta citação de Catherine Snow, doutora em Psicologia, que aparece em destaque na página: “Devemos ensinar explicitamente as crianças a converter letras em sons? Sim, claro. Essa é uma das principais habilidades que os bons leitores adquirem” (BRASIL, 2020b).

Como se pode observar, a alfabetização é entendida como um processo de aprender a converter letras em sons, considerado uma das principais habilidades dos bons leitores, ou seja, a alfabetização se resume ao domínio das relações grafofônicas, desconsiderando todos as suas outras facetas, tendo como foco os aspectos fônicos.

Há, também, uma supervalorização dos aspectos cognitivos da aprendizagem, como nos mostra a citação, de autoria do doutor em Psicologia Genética, Jean-Émile Gombert:

As pesquisas em psicologia cognitiva e em neurociências nos permitem compreender os mecanismos cognitivos e neurobiológicos que entram em ação na aprendizagem. Esses conhecimentos são importantes, porque nos permitem distinguir o que é simples crença daquilo que são fatos cientificamente estabelecidos. Assim, hoje é possível afirmar que a leitura deve ser objeto de um ensino explícito em suas diferentes dimensões e que, para alcançar as habilidades de bom leitor, é necessário que a atividade seja repetida de modo regular e frequente, a fim de se tornar automática. A automatização só acontecerá para os alunos que tiverem uma prática suficiente de leitura e de escrita. Para que essa prática seja importante, na sala de aula e em casa, é necessário que as atividades propostas suscitem e desenvolvam nos alunos a vontade de ler, a vontade de escrever. Não há, portanto, nenhum sentido em opor aprendizagem sistemática e prazer de ler. Não se trata de dois métodos opostos entre os quais se deve escolher um, mas de duas condições que o pedagogo deve levar em conta para um ensino bem-sucedido.

Esse destaque para os aspectos fônicos e psicológicos é, na verdade, uma característica da atual PNA, sua fundamentação teórica, que se manifesta na ação de formação continuada e em todos os demais eixos do Programa Tempo de Aprender. O que vemos, na verdade, é um retrocesso no campo da alfabetização.

Ao analisar a Política Nacional de Alfabetização, Mortatti considera:

A redução às ciências cognitivas como única e autoritariamente consensuada fundamentação teórica válida para a alfabetização,[...]e a declaração de imparcialidade da PNA, além de infringirem princípios como os da pluralidade de ideias e da relatividade de conceitos científicos, visa à destruição simbólica de extenso corpo de conhecimento sobre alfabetização (e sua complexa multifacetação) construído por pesquisadores brasileiros, especialmente na segunda metade século XX, em diversas áreas e campos de pesquisa [...] (MORTATTI, 2019, p. 29).

Como nos diz Mortatti, tal política ignora toda a produção em torno da alfabetização, todas as conquistas das últimas décadas, advindas de diversas áreas como a linguística e a Educação, deixando de lado as discussões propostas por Paulo Freire, os estudos sobre letramento, gêneros textuais e as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Essas contribuições teóricas, como vimos, compõem, de alguma forma, as propostas dos cursos de formação continuada anteriores ao Tempo de Aprender.

Olhando para esse percurso formativo no Acre, vale a pergunta: quais os desafios que se impõem e que perspectivas se apresentam à formação do professor alfabetizador e à prática pedagógica?

Acreditamos ser necessário oferecer aos professores momentos de reflexão sobre as orientações que cada curso apresenta, que lhes permita confrontá-las e construir sua prática de forma crítica, momentos que podem se dar tanto na formação inicial quanto na formação continuada. É necessário que os docentes tenham a compreensão de que a alfabetização é multifacetada e envolve a inserção da criança no universo da escrita, envolve atuação social.

Enquanto alfabetizadores, precisamos ter claras as concepções que assumimos, compreender que uma concepção de linguagem traz, em seu bojo, uma concepção de língua, de sujeito, de cultura, de sociedade e implicações para a prática pedagógica (BRAGGIO, 1992). É importante definirmos, portanto, o que é alfabetização e que alfabetização queremos.

Um dos caminhos que podemos seguir é discutir e compreender a alfabetização como um processo discursivo. Nessa concepção, a alfabetização é vista como “processo de aprender a significar por escrito”, em condições concretas de enunciação (GOULART, GONÇALVES, 2013, p. 22). E a apropriação depende da participação ativa das crianças em práticas sociais envolvendo oralidade e escrita, um trabalho reflexivo que lhe permita ocupar lugares e exercer modos de participação (NOGUEIRA, 2013). Envolve interação com o outro pelo trabalho da escritura e da leitura: para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por quê? Para que e para quem eu leio? Por quê?

Como vemos, tal compreensão afasta-se de uma prática centrada apenas na identificação e classificação de hipóteses de escrita, de um estudo artificial e mecanicista dos gêneros textuais ou mesmo de uma redução da alfabetização a aspectos fônicos e psicológicos, levando em consideração todos os aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os passos já dados no Acre no campo da alfabetização de crianças, jovens e adultos, bem como na formação de professores alfabetizadores, com a oferta de programas como o Profa e o Pnaic, os quais, mesmo com seus limites, impactaram fortemente as práticas escolares locais e disponibilizaram aos docentes um referencial teórico consistente, fruto das pesquisas desenvolvidas no campo nas últimas décadas.

No momento, vivemos a implantação de uma nova Política Nacional de Alfabetização, que vem se mostrando um retrocesso diante das conquistas alcançadas até aqui. Exemplo dessa política é o Programa Tempo de Aprender, o qual, entre outras ações, oferece aos professores alfabetizadores uma “formação prática”, com foco exacerbado nos aspectos fônicos e psicológicos da alfabetização.

Assim, precisamos discutir, especialmente no momento atual: o que concebemos como alfabetização? Que alfabetização queremos?

Certamente, a alfabetização não se resume às relações grafofônicas, ao SEA ou a aspectos cognitivos, mas permite aprender a ler e a escrever, permite inserção no universo da escrita, envolve garantir ao outro “o direito do outro de dizer a sua palavra” (FREIRE, 1989).

REFERÊNCIAS

- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**: Programa Tempo de Aprender. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa**. Manual PNAIC [online]. Disponível em: < [http://Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa \(mec.gov.br\)](http://Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (mec.gov.br))> Acesso em: 01 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa**. Caderno de Apresentação de Língua Portuguesa [online]. Disponível em: [http://Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa \(mec.gov.br\)](http://Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (mec.gov.br)) Acesso em: 01 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa**. Guia do Formador [online]. Disponível em: [http://Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa \(mec.gov.br\)](http://Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (mec.gov.br)) Acesso em: 01 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação continuada de Professores (Pró-Letramento)**. **Caderno alfabetização e linguagem** [online] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Caderno de apresentação [online] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/aapres.pdf> Acesso em 25 mai. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Guia do formador Módulo 1 [online] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/aapres.pdf> Acesso em 25 mai. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **INEP** [online]. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/> Acesso em 6 jun. 2021.
- FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. n. 37, jan/abr, 2008. Autores Associados, p. 57- 70 Apontar o título do periódico.
- GOULART, C. M. A; WILSON, V. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.
- GOULART, C. M. A; GONTIJO, C. M. M; FERREIRA, N.S.A. (Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MORTATTI, M.R.L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista Olhares**, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua profissão**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 193-114.

- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.17-52
- SANTOS, C. R. **As representações sociais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**: o olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do município de Natal-RN. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2017.
- SANTOS, C. R. ; MELO, E. S. do N. Formação continuada, uma necessidade permanente na Educação Básica: O PNAIC. In: SANTOS, C. R.; MELO, Elda S. do N. (Org.) **Políticas públicas na educação brasileira** [recurso eletrônico]: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental 2. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 37-51.
- SAVIANNI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: **Revista Educação**, v.30 – n.02, p.02-10, 2005.
- SILVA, R. A. **A gênese da formação continuada de professores no Brasil**: Um resgate histórico. EDUCERE, 2015.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Capítulo 5

A IRONIA NOS MEMES:

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lucas Fernando Gonçalves Souza
Rosane Garcia

A dificuldade dos alunos, principalmente das escolas públicas do Brasil, com a interpretação e compreensão textual é frequentemente apontada por professores e também posta em evidência nos resultados das avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A cada edição do SAEB, o que se constata, especialmente no que diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa, é que grande parte dos alunos não desenvolveram as habilidades necessárias para fazer a compreensão textual de forma efetiva.

Nesta pesquisa, consideramos que a habilidade de interpretação e compreensão textual seja desenvolvida a partir da ironia como objeto de ensino e o meme como o seu suporte, julgando que o humor, muitas vezes está entrelaçado à ironia, acreditamos que o professor, ao trabalhar essas habilidades, obterá êxito em sua prática para atrair a atenção dos alunos.

Sendo assim, propomos a utilização do gênero textual meme para, a partir dele, desenvolver a habilidade de interpretação e compreensão textual, especificamente para a compreensão da ironia. Além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugerir que o ensino da ironia seja realizado por meio do gênero meme, o adotamos justamente por fazer parte do dia a dia dos alunos o que contribui para alcançar a atenção deles, colaborando, assim, para o sucesso na prática de ensino.

A IRONIA: ORIGEM E DEFINIÇÃO

Para Muecke (2008), o conceito do vocábulo *ironia* ainda é muito vago, instável e multiforme, pois não há consenso entre os teóricos que estudaram o assunto desde a antiguidade até a contemporaneidade. Nesse sentido, a multiformidade conceitual pode ocorrer conforme a região e os diferentes grupos sociais.

O termo ironia, de acordo com Moisés (2001, p. 294), originou-se a partir do grego *eironeia*, que significa interrogação dissimulada. Conforme Muecke (2008, p. 31), o primeiro registro do termo *eironeia* surge na *República*, de Platão e complementa que ironia para Sócrates significou algo como “uma forma lisonjeira, abjeta de tapear as pessoas”. *Eiron*, para Demóstenes, era aquele se dizia incapaz a fim de fugir de suas responsabilidades de cidadão, enquanto para Teofrasto, um *eiron* era engenhoso e

discreto, pois não revelava suas inimizades alegando amizade, dava uma falsa impressão dos seus atos e nunca era direto em suas respostas.

O sentido de *eironeia*, para Aristóteles, de acordo com Muecke (2008, p. 31), era considerado como dissimulação autodepreciativa. Mais ou menos na mesma época, o termo, que primeiramente caracterizava um comportamento, passou a ser aplicada ao uso enganoso da linguagem. Atualmente, *eironeia* é empregada como figura retórica e significa realizar a censura através de um elogio irônico ou elogiar através da censura irônica.

O autor acrescenta que, no inglês, o termo “ironia” não aparece antes de 1502 e não entrou para o uso literário até o início do século XVIII. “Contudo, o inglês era tão rico em termos coloquiais para usos verbais que podemos considerar como um embrião de ironia os vocábulos: *fleer, flout, gibe, jeer, mock, scoff, scorn, taunt* (todos com o sentido de mofa, escárnio, zombaria, motejo, chasco, sarcasmo etc.)” (MUECKE, 2008, p. 32).

Na Inglaterra, assim como no resto da Europa moderna, o conceito de ironia se desenvolveu de forma lenta. Muecke (2008, p. 32-33) afirma que os significados mais interessantes de Cícero e Quintiliano, que consideravam a ironia como um modo de tratar o oponente num debate e estratégia verbal de argumento completo, foram ignorados a princípio.

Durante duzentos anos e mais a ironia foi encarada principalmente como uma figura de linguagem. Definia-se o termo como algo que “diz uma coisa mas significa outra”, como uma forma de “elogiar a fim de censurar e censurar a fim de elogiar”, e como de “zombar e escarnecer”.

Com base nesse trecho, é possível constatar que o conceito de ironia se aproxima da concepção tradicional atual do termo: a ironia como figura de linguagem. Essa definição também pode ser relacionada ao conceito de Knox (1961), quando enumera as principais funções da ironia descritas até o século XVIII:

- 1) Dizer o contrário do que significa;
- 2) Dizer coisa diferente do que significa;
- 3) Censurar com falso elogio e elogiar sob a simulação de censurar;
- 4) Zombar ou caçoar (KNOX, 1961, p. 9-23 *apud* SEIXAS, 2006, p. 37).

É importante destacar que na segunda função, o autor diverge de Muecke (2008), pois afirma que é uma função da ironia dizer uma coisa diferente do que significa. Dessa forma, Knox, ao fazer o uso do termo *diferente*, engloba qualquer enunciado que seja diferente ao que foi dito.

Seixas (2006), citando Knox (1961), afirma que, entre os retóricos do Renascimento, as palavras *antífrase, sarcasmo* e *alegoria* foram usadas para se relacionar à ironia de maneira bem próxima.

Antífrase foi usada como sinônimo, sem qualquer diferença. Sarcasmo foi considerada muito próxima à ironia, com a diferença de que se referia menos a um método retórico específico. Já alegoria se aproximaria de ironia com base na observação de que ambas dizem coisas diferentes do que significam. A concepção foi usada por alguns autores, até que uma diferença foi estabelecida entre elas, significando a alegoria ‘uma

similitude entre as coisas faladas e pretendidas' e a ironia, 'uma contrariedade entre elas' (SEIXAS, 2006, p. 38).

Além dessas palavras, a autora menciona a aproximação entre *ironia* e *dissimulação*. “Quando a ironia grega foi adotada pelo latim, não foi sempre traduzida como *ironia*, mas, também, como *dissimulatio*. Assim, vários manuais renascentistas discutiram os diversos recursos da ironia retórica sob o nome de *dissimulação*.” (SEIXAS, 2006, p. 38).

A partir do século XVIII e começo do século XIX, o vocábulo ironia apropriou-se de novos significados, entretanto os antigos não se perderam e os modos de ser irônico não foram suspensos. Os significados são novos em vários aspectos e acrescentam uma transformação radical ao conceito do vocábulo.

Onde antes se encarava a ironia como algo essencialmente intencional e instrumental, alguém que realiza um propósito usando a linguagem ironicamente [...] agora é possível considerar a ironia como algo que, ao invés, podia ser não-intencional, algo observável e, por conseguinte, representável na arte, algo que aconteceu ou de que alguém se tornou ou se podia tornar consciente [...] de agora em diante a ironia tem natureza dupla, ora instrumental, ora observável (MUECKE, 2008, p. 34-35).

Nesse sentido, o referido autor dividirá o termo em duas categorias: a ironia situacional ou observável e a ironia verbal ou instrumental. A ironia situacional ou observável é aquela que é vista ou apresentada como irônica. Sobre esse tipo de ironia, Muecke, citando Schlegel, afirma que “a situação básica metafisicamente irônica do homem é que ele é um ser finito que luta para compreender uma realidade infinita, portanto incompreensível. A isto podemos chamar Ironia Observável da Natureza que tem o homem como vítima” (SCHLEGEL *apud* MUECKE, 2008, p. 39). Na ironia verbal ou instrumental ocorre uma inversão semântica, dessa forma, a ironia consiste em dizer uma coisa, entretanto significando outra. Conforme Muecke (2008, p. 77), “nem sempre é possível distinguir a Ironia Instrumental e apresentação da Ironia Observável, mas geralmente a distinção é clara: na ironia instrumental o ironista diz uma coisa para vê-la rejeitada como falsa”. Enquanto é possível encontrar na ironia instrumental um sujeito sendo irônico, na ironia observável o ironista apenas “apresenta algo irônico – uma situação, uma sequência de eventos, uma personagem, uma crença etc. – que existe ou pensa que existe independentemente da apresentação”. (MUECKE, 2008, p. 77). Entretanto, de acordo com o referido autor, é importante que haja a consciência do emissor sobre o modo como a ironia observável é apresentada, pois, caso contrário, ela pode não ser compreendida. As ironias observáveis existem “apenas potencialmente nos fenômenos observados” e tornam-se efetivas “somente através da apresentação; quanto mais hábil for a apresentação, mais clara é a situação irônica observada.” (MUECKE, 2008, p. 85). Dessa maneira, para evitar o risco de o receptor não compreender a ironia observável evidenciada pelo emissor, é necessário que este saiba muito bem sobre como será feita a sua transmissão.

Como vimos, a ironia instrumental pressupõe um sujeito irônico, o que, em certa medida, exige um comportamento. Na ironia observável, o sujeito apenas expõe uma

situação irônica, sem necessitar de nenhum tipo de comportamento, entretanto, precisa refletir sobre a maneira de sua apresentação. Para exemplificar o conceito da ironia verbal consideramos pertinente o seguinte exemplo de Alavarce:

É possível imaginar, por exemplo, a seguinte situação: ao chegar à sala de aula, após o intervalo, a professora perde muito tempo de sua aula até que os alunos, agitados, tome os seus devidos lugares e fiquem quietos. Então, ela espera pacientemente e de braços cruzados até que o silêncio seja instaurado. Quando pode finalmente falar e ser escutada, ela diz, calmamente: 'É por esses e outros motivos que eu simplesmente adoro lecionar nesta sala de aula! A educação de vocês me comove!' (ALAVARCE, 2009, p. 26).

No excerto, podemos perceber claramente a presença da ironia instrumental. É nítido que se tomado o sentido literal, a interpretação da fala da professora levaria ao sentido totalmente oposto ao pretendido pela educadora que é evidenciar a sua insatisfação com o comportamento dos alunos. Desse modo, conforme Alavarce (2009, p. 26), é preciso que haja a compreensão oposta daquilo que é dito, essa exigência será feita justamente pelo contexto da enunciação. Dessa maneira, quando analisada a situação em que o enunciado foi produzido, o próprio contexto fará com que o receptor conclua que a interpretação não pode ser tomada em seu sentido restrito.

Mesmo se tratando de ironia verbal, é de suma importância que o contexto ou a situação em que o enunciado foi produzido sejam analisados. Caso contrário, o receptor não alcançará o sentido desejado pelo emissor. Sendo assim, em relação ao trecho citado, Alavarce (2009, p. 27) exemplifica que “se a diretora daquele colégio passasse em frente à sala de aula apenas no instante em que a professora dizia aquelas palavras irônicas, provavelmente entenderia o enunciado de forma literal.”

Para Alavarce (2009), tanto para a ironia observável quanto para ironia verbal é necessária a participação do receptor para que a significação irônica aconteça. A autora ainda destaca que a ironia verbal é aquela em que a linguagem é o instrumento, portanto, se materializa na linguagem.

No que se refere às definições em dicionários e gramáticas:

Ironia s.f. **1** Rubrica: retórica: figura por meio da qual se diz o contrário do que se quer dar a entender; uso de palavra ou frase de sentido diverso ou oposto ao que deveria ser empr., para definir ou denominar algo [A ironia ressalta do contexto.] **1.1** Rubrica: literatura: esta figura, que se caracteriza pelo emprego inteligente de contrastes, us. Literariamente para criar ou ressaltar certos efeitos humorísticos. **2** m.q. **asteísmo** ('uso sutil e delicado da crítica irônica'). **3** qualquer comentário ou afirmação irônica. **4** Derivação: por extensão de sentido, uso de palavra, expressão ou acepção de caráter sarcástico; zombaria. **5** Derivação: sentido figurado, contraste ou incongruência entre o resultado real de uma sequência de acontecimentos e o que seria o resultado normal ou esperado. **5.1** Derivação: sentido figurado, acontecimento ou resultado marcado por esse contraste ou incongruência Ex: uma i. do destino. (HOUAISS, 2001).

A acepção trazida relaciona a ironia ao asteísmo, que, de acordo com o mesmo dicionário, significa “uso sutil e delicado da crítica irônica”. Nesse entendimento, por meio do asteísmo podemos fazer uma censura ou uma crítica de maneira sutil e elegante. A definição dicionarizada de ironia também relaciona o termo à zombaria, que significa

“ação ou dito depreciativo; atitude ou manifestação de desdém, menosprezo ou ridicularização de alguém ou algo; escárnio, achincalhão”. De acordo com Matias (2010), a ironia é relacionada à zombaria principalmente pelo fato dela, muitas vezes, criticar comportamentos ou acontecimentos através do escárnio e/ou ridicularização.

Na concepção trazida nas gramáticas, a ironia é compreendida como uma “expressão que contém o oposto do que se quer dizer, com a intenção de criticar ou desprezar” (ANDRÉ, 1982, p. 349). Para Mesquita (1994, p. 542), “a ironia é uma figura que exprime um conceito contrário do que se pensa ou do que realmente se quer dizer. Por isso, muitas vezes, só pode ser percebida quando se considera o contexto”. Na visão de Cegala (2010, p. 627), a ironia é concebida como “figura pela qual dizemos o contrário do que pensamos, quase sempre com intenção sarcástica”. Dentre as concepções do termo com base nas gramáticas que apresentamos, a proposta de Mesquita (1994) se destaca justamente por não desprezar o contexto que é elemento base para a sua interpretação.

Como se pode inferir, tanto os dicionários como as gramáticas apresentam a ironia em seu sentido tradicional. As acepções apresentadas se assemelham à definição da ironia verbal ou instrumental de Muecke (2008), pois, grosso modo, compreendem a ironia como uma forma de dizer o contrário do que é dito, isto é, diz-se uma coisa para significar outra com o sentido totalmente oposto. Dessa forma, a ironia passa a ter semanticamente o mesmo valor de antífrase, conforme Romualdo (2000, p. 86), “diz-se ‘A’ para levar a entender ‘não-A’”. Considerada unicamente como uma figura, a ironia busca modificar o sentido literal primitivo para obter um sentido derivado. Os sentidos ‘A’ e ‘não-A’ também são imputados a um único responsável”. Nesse sentido, Matias (2010, p. 60) afirma que a ironia “é um jogo em que uma expressão, uma imagem, um gesto duplicam seu sentido e o explícito leva a um implícito. Há sempre um não dito que se esconde por traz do dito e só será revelado se associarmos o texto a um contexto e o enunciado a um referente”. Portanto, nesse jogo com a linguagem, o receptor deve saber quando interpretar o que é dito no sentido literal ou figurado, sem se esquecer do contexto no qual a comunicação está inserida.

Para muitas pessoas, a ironia é um termo que está associado somente à fala ou à escrita. Entretanto, ela é um recurso de linguagem que também se concretiza em gestos, pinturas, desenhos, em comportamentos e até em desfechos de história (MATIAS, 2010, p. 55).

DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE OS TIPOS DE IRONIA

Neste tópico consideraremos o vocábulo ironia a partir de diferentes perspectivas. Para Castro (1997a), existem quatro perspectivas de abordagem para o estudo da ironia: a retórica, a filosófica, a psicanalítica e a linguístico-pragmática. Conduziremos o estudo em duas abordagens: a filosófica e a retórica.

A ironia vista à luz da Filosofia é dividida em duas categorias: a *ironia socrática* e a *ironia romântica*. A ironia socrática, como o próprio nome sugere, está relacionada diretamente ao filósofo grego Sócrates, mais precisamente em sua maneira de dialogar.

Para Aubé,

a ironia socrática, a arte de se fazer humilde, de colocar suavemente as pessoas em contradição com elas mesmas, sob o pretexto de obter esclarecimento, de expor a presunção e a impertinente ignorância, essa arte é tão própria de Sócrates que se pode dizer que ele não recebeu de ninguém e não legou a ninguém. A ironia, além disso, é arma de polêmica, e não edificação e construção dogmática (AUBÉ, 1874, p. LXVI *apud* BRAIT, 1996, p. 22).

Em outras palavras, *perguntar* é o verbo que melhor se associa ao conceito da ironia socrática. Afirmamos isso porque Sócrates, ao questionar as pessoas e não se contentando com as respostas dadas, formulava uma nova pergunta, era como se ele quisesse chegar ao porquê das coisas. Nesse sentido, o filósofo conseguia colocar as pessoas em contradição por meio dessas perguntas.

A ironia romântica, por sua vez, distancia-se da ironia socrática e principalmente do conceito de ironia conhecido atualmente. Para Alvarce (2009), a ironia romântica surge da intervenção do narrador no fato narrado. Dessa maneira, “a narrativa prossegue normalmente até que, em determinado momento, e, obviamente, almejando fins específicos, o narrador ‘intromete-se’, revela-se, tecendo comentários, críticas ou mesmo refletindo sobre a criação literária”. (ALAVARCE, 2009, p. 32). Nesse sentido, é possível perceber que na ironia romântica, a subjetividade do narrador é evidenciada, pois ele intromete-se tecendo suas considerações sobre o fato narrado.

Brait (1996) define a ironia romântica como:

‘O meio em que a arte tem para se autorrepresentar’, como articulação entre filosofia e arte, poesia e filosofia, na medida em que não estabelece fronteiras entre princípio filosófico e estilo literário. Além desse aspecto caracterizador [...] há ainda outros a serem sublinhados: a ideia de contradição, de duplicidade como traço essencial a um modo de discurso dialeticamente articulado; o distanciamento entre o que é dito e o que o enunciador pretende que seja entendido; a expectativa da existência de um leitor capaz de captar a ambiguidade propositalmente contraditória desse discurso. (BRAIT, 1996, p. 29).

Desse modo, na ironia romântica o narrador, articulando a linguagem, não dá ao seu receptor a possibilidade de interpretar de maneira diferente o que está sendo narrado, pois o próprio narrador induz o seu receptor a compreender o fato evidenciado conforme o seu ponto de vista.

Na perspectiva da ironia retórica, a associação entre os conceitos nos leva às considerações de Aristóteles quando entende que o objetivo da retórica “não consiste em persuadir, mas discernir os meios de persuadir a propósito de cada questão”. O filósofo acrescenta que o papel da retórica seria diferenciar “o que é verdadeiramente suscetível de persuadir do que é só o é na aparência”. (ARISTÓTELES, s.d, p. 31 *apud* SEIXAS, 2006, p. 51).

Para Lausberg (1982, p. 75), a retórica é dividida em sentido “lato” e sentido “restrito”. A retórica de sentido lato se refere à “arte do discurso em geral, que é exercida por qualquer indivíduo participante na vida da sociedade”, por sua vez, a retórica de sentido estrito ou escolar é compreendida como a arte do discurso partidário,

principalmente em ocasiões em que se tem que discursar diante dos tribunais. O autor ainda afirma que a retórica é “um sistema mais ou menos bem elaborado de formas de pensamento e de linguagem, as quais podem servir à finalidade de quem discursa para obter, em determinada situação, o efeito que pretende”.

Vossius (1978, p. 448) destaca que a ironia, na perspectiva da retórica, ocorre toda vez que “através do que dizemos significamos o contrário”, além disso, na retórica, a ironia é classificada ou como *tropo* ou como *figura*. A concepção de tropo para Quintiliano (1944, p. 378) é dada como “a mudança do significado de uma palavra para outra, mas com graça”, faz ainda a subdivisão em *tropos por razão de comunicação* (metáfora, sinédoque, metonímia, antonomásia, onomatopeia, catacrese) e *tropos de adornos* (epíteto, alegoria, enigma, ironia, perífrase, hipérbato e hipérbole).

Aquele tropo em que se mostram coisas contrárias é ironia: chamam-na irrisão ou mofa e se conhece pelo modo de dizer, pela pessoa ou pela natureza do assunto. Pois se alguma dessas coisas não se conforma com o que soam as palavras, claro está que se quer dizer coisa diversa do que se diz. (QUINTILIANO, 1944, p. 387).

Como se pode perceber, a própria natureza do assunto e o modo de dizê-lo já indicam a presença da ironia, dessa maneira, se o que é dito não está em conformidade com o contexto, é sinal de que o que foi dito pelo locutor só pode ser entendido pelo sentido figurado.

Já a concepção de ironia como figura, para Quintiliano (1944, p. 392-393) “é uma maneira de falar mais afastada do modo comum e mais óbvio [...] figura não é outra coisa que um modo de dizer com algum artifício. Nesse sentido, a ironia como figura refere-se a uma maneira de falar diferente do habitual, seu principal objetivo não era o seu entendimento ao contrário do que é dito, mas sim levar o seu ouvinte a perceber uma informação oculta. O autor explica que esse recurso é utilizado quando é arriscado dizer o que se deseja abertamente, é inconveniente ou simplesmente por questão de adorno.

Vossius (1978, p. 497) faz uma importante reflexão sobre a ironia na perspectiva da retórica, ao considerar quatro tropos como principais - a metáfora, a metonímia, a sinédoque e a ironia – que se assemelham justamente por causar a “mudança de significação de uma palavra, em decorrência de uma atração mútua das coisas entre elas”. Há sobretudo, segundo o autor, a diferenciação devido à natureza dos conceitos que são originados de retóricos e de escritores. Nesse sentido, para os escritores, a ironia era vista como dissimulação (*dissimulatio*), a arte de esconder seu pensamento (*dissimulantia*), em contrapartida, para os retóricos,

há ironia quando, através do que nós dizemos, nós significamos o contrário. E isso a etimologia mesma indica. IRONIA provém do verbo EĪREĪN (dizer), se bem que literalmente o termo signifique ‘palavra’ ou ‘boa palavra’ (*dicterium*). O fato é que, pelo emprego da ironia, nós dizemos qualquer coisa, mas nós nada significamos do que dissemos em termos próprios. (VOSSIUS, 1978, p. 498).

É possível afirmar que a perspectiva retórica sobre a ironia se perpetua até hoje, pois ela se relaciona ao conceito do termo exposto tanto nos dicionários como nas gramáticas. Por essa razão, nesse estudo, analisaremos a ironia sob o viés da gramática

e da retórica: ‘diz-se uma coisa para significar outra’ atrelada ao sentido de escárnio/zombaria.

A partir do nosso objetivo de estudo voltado para o ensino da ironia por meio dos memes, na próxima seção, versaremos sobre esse gênero textual tão proeminente na atualidade.

O MEME DE INTERNET

Conforme Recuero (2007) e Martino (2014), o termo *meme* foi originado na palavra grega *mimeme*, que significa imitação. O termo foi utilizado pela primeira vez em 1976, mais precisamente na obra *O gene egoísta*, de Richard Dawkins que a respeito da etimologia, significado e emprego faz a seguinte afirmação:

Mimeme provém de uma raiz grega adequada, mas eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como “gene”. Espero que meus amigos classicistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Meme guarda relação com memória, ou com a palavra francesa *même*. (DAWKINS, 2015, p. 330).

Exemplos de memes são melodias, ideias, slogans, as modas no vestuário, as maneiras de fazer potes ou construir arcos. Tal como os genes se propagam no pool gênico saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os memes também se propagam no pool de memes saltando de cérebro para cérebro através de um processo que, num sentido amplo, pode ser chamado de imitação. (DAWKINS, 2015, p. 330).

Nesse sentido, para o autor, o meme era visto como um “gene” da cultura que sobrevive ao ser transmitido para as pessoas, pois da mesma forma que os genes carregam informações no estabelecimento das características físicas, os memes carregam informações culturais, sendo “parte do DNA da cultura.” (MARTINO, 2014, p. 215). Desse modo, o meme seria então o termo empregado para as produções capazes de multiplicarem-se e transformarem-se.

Apesar do meme ser concebido dentro do contexto da imitação por Dawkins (2015), a nosso ver, sua característica principal não está apenas na imitação e na cópia, mas “na alteração de conteúdos”. (INOCÊNCIO, 2016, p. 6), fato de justifica nossa forma de abordagem.

Para que ocorra a alteração dos conteúdos transmitidos nos memes, “é necessário que agentes externos realizem transmissões, contribuindo com alterações, ou seja, o público não é um mero receptor, sendo infectado passivamente, mas sim parte atuante nos desenvolvimentos dos memes”. (EMANUEL; RODRIGUES; LIMA, 2015, p. 845).

Não é novidade que a sociedade contemporânea está cada vez mais conectada ao mundo da internet. Entretanto, até o ano de 2005, as pessoas que faziam uso desse espaço virtual contavam apenas com a *Web 1.0*, que era “predominantemente empresarial, não interativa que permitia apenas o consumo de informação quase que exclusivamente textual” (ARAÚJO; LEFFA, 2016, p. 86). Com o advento da *Web 2.0*, oportunizou-se uma nova maneira para as pessoas interagirem; nesse sentido, os usuários deixam de ser consumidores passivos de informação para tonarem-se

“colaboradores ativos de uma cultura partilhada.” (DUEENEY; HOCKY; PREGRUM, 2016, p. 18).

O aumento significativo do número de usuários da internet e de redes sociais, proporciona o surgimento do meme de internet, gênero textual que se materializa por meio das redes e que depende da interação e compartilhamento para existir.

No ambiente virtual, os memes são textos imagéticos que se constituem de formas verbais ou não verbais, amplamente divulgados e reformulados de maneira muito rápida. Nesse sentido, são exemplos de memes, desenhos, imagens, vídeos/*gifs* que se espalham virtualmente em determinado momento. De acordo com Barbosa (2017, p. 10), memes “são aqueles vídeos, fotomontagens ou frases que aparecem de repente, como uma brincadeira e se espalham numa velocidade absurda, sofrendo mutações e ganhando novos contextos e significado.” Dessa forma, os memes apresentam-se de forma multimodal, uma vez que não se limitam apenas a um texto em que aparece uma imagem atrelada. Para Guerra e Botta (2018, p. 1863), os memes “são formas de comunicação rápida utilizadas repetidamente na internet. Podem ser compostas por uma imagem ou montagem, associada a uma gíria ou bordão.”

A imagem abaixo ilustra essa conceituação acerca das características dos memes e como eles são constituídos.

Figura 1 – Meme sobre a rotina de estudantes



Fonte: <https://bityli.com/0gfFC8>

A Figura 1 é um meme geralmente compartilhado por estudantes, como se pode perceber, ele é composto tanto pela linguagem verbal como pela linguagem não verbal.

Como os memes se propagam facilmente pelas redes, Martino (2014, p. 177) afirma que “ao se espalharem, memes se tornam diferentes, mas reconhecíveis: ao serem compartilhadas, as informações dos memes ganham as características particulares relacionadas ao novo contexto”. Dessa forma, é possível afirmar que o meme da Figura 1 pertence ao contexto dos estudantes e foi compartilhada rapidamente pelo fato de o receptor entender e se identificar com a mensagem transmitida.

Muitas vezes, o meme é construído de forma a provocar o humor, por isso, é de suma importância que o destinatário compreenda o humor presente nesse gênero textual, pois, conforme Guerra e Botta (2018, p. 1863),

quando o destinatário não compartilha a referência, ele não entende o meme, que acaba parecendo sem graça. Ele só faz sentido quando colocado dentro de um determinado contexto e visualizado por pessoas que compreendam aquela referência. Se o meme não é entendido, ele não é compartilhado, e perde sua característica fundamental, que é a capacidade de viralizar (espalhar-se na rede de maneira tão rápida quanto um vírus).

Assim sendo, para que o meme alcance um dos seus objetivos principais, que é ser compartilhado, o seu receptor precisa compreender o conteúdo das informações e o contexto ao qual o meme está se referindo. Em relação ao poder da rápida disseminação dos memes, Martino (2014) afirma que primeiramente os memes são compartilhados para um grupo de indivíduos específicos. No entanto, por conta da sua possibilidade de viralizar, os memes

se tornam fenômenos culturais e sociais que ultrapassam a ligação entre as pessoas. Essa relação entre o nível micro do compartilhamento individual e o nível macro do alcance social tornam os memes particularmente importantes para se entender a cultura contemporânea (MARTINO, 2014, p. 178).

Portanto, o meme de internet também pode ser considerado como um fenômeno da cultura popular, pois se faz presente no cotidiano das pessoas quando estão conectadas, fazendo re-contextualização de personagens e fatos propiciando, assim, múltiplas possibilidades de interpretação conforme o meio em que é compartilhado.

O ENSINO DA IRONIA POR MEIO DOS MEMES

Nesta seção, apresentaremos sugestões para o ensino da ironia. Como nos referimos, concepção de ironia idealizada neste estudo está atrelada à concepção do termo para a gramática e para a retórica: “diz-se uma coisa para significar outra.” Entretanto, vamos acrescentar a essa concepção tradicional o conceito de escárnio e zombaria que também, em alguns casos, são manifestações de ironia.

Sugerimos que o ensino da ironia seja por meio dos memes justamente porque o ensino da Língua Portuguesa precisa ser atrelado a algum gênero textual, ou seja, a língua em seus usos, evitando, assim, o ensino de forma descontextualizada. Conforme Antunes (2009), o ensino de língua é mais produtivo se for a partir dos “*textos em circulação nos mais variados gêneros e suportes*” (ANTUNES, 2009, p. 39, grifos da autora).

Assim como Antunes (2009), o ensino de língua a partir dos textos também é uma concepção defendida por Geraldi (2013, p. 105) ao considerar que “se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos”.

Como vimos, o ensino nas aulas de língua portuguesa precisa ser através dos textos. Nesse sentido, sugerimos o ensino da ironia nos memes justamente por ser um gênero com que os alunos têm grande familiaridade atualmente. Além disso, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente nas habilidades (EF69LP03) e (EF69LP05), fazendo referência ao ensino da ironia, dá a possibilidade para que este ensino seja por meio do gênero textual meme.

(EF69LP03) Identificar [...] em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia, ou humor presente.

(EF69LP05) Inferir e justificar em textos multissemióticos – tirinhas, charges, *gifs* etc, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas [...] (BRASIL, 2018, p. 135, grifos do autor).

Dessa forma, a proposta aplica-se aos alunos do 8º ano do ensino fundamental, mas pode ser ampliada ou adaptada para outros segmentos do ensino fundamental. Assim, recomendamos que ela seja dividida em três aulas.

PRIMEIRA AULA:

A CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O GÊNERO TEXTUAL MEME

Na primeira aula, o professor dialogará com os alunos sobre o gênero textual meme. Nesse sentido, é importante que o educador comece pela investigação sobre o conhecimento dos alunos acerca desse gênero textual. Apresentaremos, duas possibilidades de perguntas que o educador pode fazer oralmente para o início dessa investigação:

- 1) *Você sabe o que é o meme?*
- 2) *Em que lugar frequentemente encontramos memes?*

Espera-se que os alunos contribuam para o desenvolvimento da aula a partir das suas concepções sobre esse gênero textual. Nesse sentido, o professor iniciará sua aula a partir dos conhecimentos prévios dos alunos sobre esse gênero textual.

Após o professor ter explicado a origem do conceito de meme, e o meme enquanto gênero textual que se materializa na internet, também é importante que o professor mostre aos alunos alguns memes com o objetivo principal de mostrar sua característica, como ele é formado, suas variações.

SEGUNDA AULA: O ENSINO DA IRONIA POR MEIO DOS MEMES

Na segunda aula, o professor avançará para o principal objetivo deste estudo: o ensino da ironia por meio dos memes. Para tanto, o professor explicará o conceito tradicional de ironia: “diz-se uma coisa para significar outra”. Também é importante que o educador mencione o conceito de zombaria e escárnio, visto que frequentemente são utilizados com teor de ironia para criticar alguma situação.

Após a conceituação sobre o termo de ironia, sugerimos que o professor analise a presença da ironia nos memes seguintes.

Figura 2 – Meme sobre mães



Fonte: <https://bityli.com/O1YyNX>

Pode-se dizer que algum aluno se identificará com o meme da Figura 2, justamente porque frequentemente esses dizeres “ninguém me ajuda nessa casa” são enunciados pelas mães.

É importante que o professor explique aos alunos que nessa figura a ironia está entrelaçada à zombaria, pois o filho oferece sua ajuda à mãe, ela recusa e minutos depois afirma que ninguém a ajuda. Dessa forma, a Figura 2 utiliza-se da ironia para destacar uma situação que é muito corriqueira nos contextos domésticos com a finalidade de provocar o humor no seu receptor.

Após ter discutido com os alunos a maneira como a ironia se materializa no meme da Figura 2, o professor analisará com os alunos a o meme da Figura 3.

Figura 3 - Meme sobre o meio ambiente



Fonte: <https://bityli.com/6Wjc52>.

Em relação à Figura 3, é importante que o professor destaque que da mesma forma que a Figura 2, a ironia presente na Figura 3 se realiza a partir da zombaria. Entretanto, a ironia presente nesse meme não é utilizada com a finalidade de provocar o humor no seu receptor, mas, sim, para criticar uma situação que todos os anos é muito discutida: o aumento significativo do desmatamento.

Desse o modo, memes como o da figura 3, reafirmam que, muitas das vezes, a ironia é utilizada para fazer críticas a alguma situação – que normalmente está em evidência na sociedade – e não somente para provocar o humor no seu receptor.

Figura 4 - Meme sobre segunda-feira



Fonte: <https://bityli.com/NebEqU>.

Com o meme da Figura 4, o professor levará os alunos a percepção do significado tradicional sobre o termo ironia: “diz-se uma coisa para significar outra”. Nesse sentido,

se considerássemos somente o enunciado verbal “segunda-feira começando super animada” desvinculado da imagem do meme, certamente o receptor desse enunciado concluiria que o autor estava se referindo a um início de segunda-feira realmente animado e/ou feliz. Entretanto, quando o enunciado é associado à imagem do meme, ele provocará no seu receptor outra significação que não é a literal, porque os sentidos que a imagem produz são totalmente opostos ao sentido de ânimo.

Portanto, podemos afirmar que, se o enunciado fosse desvinculado da imagem, não teríamos a materialização da ironia, pois a significação seria literal. Todavia, quando associado à imagem, produz uma significação divergente daquela que é enunciada, caracterizando-se, assim, a forma tradicional do conceito de ironia.

A TERCEIRA AULA: A PRODUÇÃO DE MEMES IRÔNICOS AUTORAIS

Nas duas primeiras aulas sugeridas para o ensino da ironia, a ênfase foi dada sobre a conceituação do gênero textual meme e da ironia. Na terceira e última aula, o professor dará a oportunidade aos alunos para eles criarem seus próprios memes irônicos.

Para tanto, ao término da segunda aula, é importante que o professor peça aos alunos que tragam imagens para a partir delas os memes irônicos serem criados.

Dessa forma, caberá ao professor, com o auxílio de um projetor, expor na lousa cada imagem e mediar para que coletivamente a turma desenvolva o meme irônico de cada imagem.

Para a melhor estética dos memes, o professor poderá contar com ferramentas específicas na elaboração de memes, que é o caso do aplicativo *Meme Generator*.

Diante das sugestões dadas para a elaboração dos memes autorais, a Figura 5 é o resultado da aplicabilidade para a produção de memes irônicos, porém realizada dentro do contexto do ensino remoto.

Figura 5 - Meme autoral produzido pelos alunos



Fonte: arquivo pessoal.

O meme da Figura 5 é composto pelo enunciado “quando cai a internet do professor na aula online” e a junção de duas imagens: a primeira produzindo uma significação de tristeza externalizada, a segunda, felicidade internalizada.

Nesse sentido, a ironia que se constitui no meme autoral da Figura 5 está diretamente relacionada ao conceito tradicional do termo, porque ao cair a internet do professor desejou-se externalizar uma tristeza, quando na verdade se estava feliz com o ocorrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e compreensão textual nos alunos não é uma tarefa simples, pelo contrário, é muito complexa e não existe nenhuma fórmula a ser seguida. Dessa maneira, o presente estudo não pode ser entendido como uma fórmula para se trabalhar essas habilidades específicas, mas, sim, como uma sugestão de como desenvolvê-las direcionando o foco para a interpretação e compreensão da ironia a partir do gênero textual meme.

Dentre as competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está a cultura digital. Nesse sentido, a BNCC já reconhece a era digital que estamos vivenciando e não a descarta no processo de ensino. Desse modo, a escolha do gênero meme se deve ao fato de ser um gênero que se materializa na cultura digital e que também é sugerido pela própria BNCC para práticas de ensino.

Sabemos que a língua é heterogênea e que está sujeita à variação. Também é sabido que os gêneros textuais só se materializam na/pela linguagem. Dessa forma, os gêneros textuais são variáveis, justamente porque a língua é variável. Nesse sentido, constantemente surgem novos gêneros, outros são reformulados e outros caem no desuso. O advento da tecnologia contribuiu significativamente para o surgimento de novos gêneros, o próprio meme de internet é um exemplo dos gêneros emergentes dos ambientes virtuais. Embora existam autores que discordem da classificação do meme como gênero textual, nesse estudo, ele é conceituado como tal justamente porque possui sua estrutura e finalidade próprias, e, principalmente, é construído na/pela linguagem fazendo uso de multisssemioses.

O ofício de ensinar a língua portuguesa atrelado aos gêneros textuais é defendido por diversos autores que citamos ao longo deste estudo. Dessa forma, o trabalho das habilidades de interpretação e compreensão a partir do gênero meme pode ser muito exitoso porque é um gênero com o qual os alunos se identificam e interagem no cotidiano. Todavia, o fato de os alunos utilizarem o meme com frequência não significa que eles compreendam ou interpretem a ironia que, muitas vezes, se materializa nesse gênero. Nesse sentido, o professor, ao fazer a conceituação da ironia e levar os alunos a compreendê-la nos memes, trabalhará as habilidades de interpretação e compreensão textual a partir de um gênero muito utilizado pelos alunos, o que contribuirá para uma melhor qualidade na metodologia de ensino e, por conseguinte, estará colaborando para

que o problema da falta do desenvolvimento dessas habilidades, sempre evidenciado em avaliações externas, seja minimizado.

REFERÊNCIAS

- ALAVARCE, C. S. **A ironia e suas refrações**: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- ANDRÉ, H.A. **Gramática ilustrada**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 1982.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARAÚJO, J; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, K. **Os 198 maiores memes brasileiros que você respeita**: Os fenômenos mais criativos e malucos que bombaram online e provaram que o melhor do Brasil é o brasileiro. São Paulo: Abril, 2017.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. [Tradução de Ângela Dionísio e Judith C. Hoffnagel]. São Paulo, Cortez, 2005.
- BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CASTRO, M. L. D. Ironia: uma reflexão interdisciplinar. **Verso & Reverso**, nº23, p 45-57, São Leopoldo: UNISINOS, 1997a.
- CEGALLA, D.P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- DUDENEY, G; HOCKJY; PEGRUM, M. Da pesquisa às implicações. In: DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- EMANUEL, B.; RODRIGUES, C; LIMA, E. C. **Memória gráfica digital**: colecionando memes de internet. Anais [Oral] do 7º Congresso Internacional de Design da Informação/Proceedings. São Paulo: Bluecher, 2015. Disponível em: http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/cidi2015/cidi_10.pdf. Acesso em 30 out. 2021.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- GUERRA, C.; BOTTA, M. C. O meme como gênero discursivo nativo no meio digital: principais características e análise preliminar. **Domínios de linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 3, 2018, p. 1859-1877.
- HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 1.0 Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- INOCÊNCIO, L. **May the memes be with you**: uma análise das teorias dos memes digitais. In: Simpósio de Pesquisadores em Ciberultura, 9., 2016. Anais [...]. São Paulo: ABCiber, 2016. Disponível em: https://abciber.org.br/anais eletronicos/wp-content/uploads/2016/trabalhos/may_the_memes_be_with_you_uma_analise_das_teorias_dos_memes_digitais_luana_ellen_de_sales_inocencio.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.
- LAUSBERG, H. **Elementos da retórica literária**. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.
- LIMA-NETO, V. Meme é gênero? questionamentos sobre o estatuto genérico do meme. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2246–2277, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8659859>. Acesso em: 30 out. 2021.
- MATIAS, A. F. **Intertextualidade e ironia na interpretação de charges**. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernaculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 2010. Disponível em http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3596/1/2010_dis_afmatias.pdf. Acesso em 30 out. 2021.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A, P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MARTINO, L. M. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes, redes. São Paulo: Vozes, 2014.
- MESQUITA, R. M. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1994.

- MOISÉS, M. **A criação literária** – Prosa II. São Paulo: Cultrix, 2001.
- MUECKE, D. C. **Ironia e irônico**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- QUINTILIANO, M. F. **Instituciones oratórias**. Buenos Aires: Joaquin Gil editor, pp 378-407, 1944.
- RECUERO, R. C. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista Famecos**. Porto Alegre, n. 32, p. 23-31, abril de 2007.
- ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo. Maringá: Eduem, 2000.
- SEIXAS, N. S. A. **Jornalismo e ironia**: produção de sentido em jornais impressos no Brasil. 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- VOSSIUS. “Rhétorique de l’ironie. **Poétique**, 36, Paris: Seiuil, 1978.

Capítulo 6

TOPONÍMIA, ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE: PROPOSIÇÃO DE OBJETOS DE ENSINO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Márcia Sipavicius Seide

No Brasil, tem havido experiências exitosas de aplicação pedagógica de estudos toponímicos, a exemplo de Silva (2018), que desenvolveu um projeto de pesquisa com alunos de uma escola pública de Mundo Novo, no Mato Grosso do Sul e de Santos (2019), que realizou uma intervenção pedagógica a alunos do 6º.ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Acre. Há também a análise de livro didático de Geografia sob o viés toponímico realizada por Nunes (2015), as propostas de Oficinas Pedagógicas criadas por Andrade e Reis (2019), as pesquisas visando o desenvolvimento de um software toponímico com propósitos pedagógicos (ANDRADE et.al.,2019) e propostas voltadas ao ensino de médio (FIGUEREIDO; CASTRO, 2019, SOUSA, 2017).

Também tendo por fito a aplicação pedagógica dos estudos toponímicos, são apresentadas, ao longo deste capítulo, propostas de objetos de ensino interdisciplinar que abordam as habilidades citadas na matriz curricular proposta da Base Comum Curricular Nacional para o segundo ciclo do Ensino Fundamental e estão relacionadas com o conhecimento toponímico do falante ideal (SEIDE, 2021a, 2021b).

O conhecimento toponímico do falante ideal faz parte de seu conhecimento onomástico, o qual abrange tudo que o falante conhece a respeito dos nomes próprios e de como eles são usados nas comunidades de fala das quais ele participa. Ao que se sabe, o primeiro pesquisador que descreveu este conceito foi Ortega-Ojeda (1994). Anos mais tarde, López-Franco (2014) fez outra proposta de descrição do conhecimento onomástico do falante. As propostas destes pesquisadores foram sintetizadas e reinterpretadas tendo em vista as peculiaridades do signo toponímico resultando na descrição do conhecimento toponímico do falante ideal a qual está visualizada no quadro a seguir. Ressalte-se, contudo, que esse conhecimento pode variar muito de uma pessoa para a outra, tendo em vista que ele depende da vivência das pessoas e de seu interesse sobre os nomes próprios de lugares.

Quadro 1 - Descrição do conhecimento toponímico do falante ideal

1. Significado denominativo procedural na linguagem cotidiana (como os topônimos são usados no cotidiano).
2. Relação entre nome e referente para topônimos conhecidos ou mencionados no cotidiano (pareamento entre topônimos e lugares).
3. Repertório (conjunto de topônimos conhecidos).
4. Pronúncia dos topônimos e regras supostas para pronúncia de nomes desconhecidos (como os nomes são pronunciados).
5. Conhecimento sobre a grafia dos nomes).
6. Informação gramatical (como gênero e número dos topônimos ¹).
7. Regras de derivação usadas na formação de gentílicos.
8. Constituição (quantidade de nomes que um topônimo pode ter).
9. Processos morfológicos envolvidos na criação dos topônimos.
10. Significado associativo (forma-se de acordo com as vivências do falante com os lugares nomeados).
11. Maneira alternativas de nomear os lugares (toponímia popular).
12. Processo de nomeação (quem nomeou e quando o fez).
13. Motivação histórica da nomeação (conhecimento sobre a história da escolha dos topônimos, do porquê um determinado nome foi escolhido).
14. Significado etimológico dos topônimos.

Fonte: Adaptado de Seide (2021a, 2021b)

Dentre os aspectos elencados no quadro 1 é preciso distinguir os que apresentam caráter gramatical, os que costumam fazer parte do conhecimento da maioria dos falantes nativos, os que dependem de peculiaridades dos topônimos conhecido pelos indivíduos e os que são de natureza erudita, isto é, os que, normalmente, são conhecidos mediante estudo sistemático.

Os itens 1 a 3 evidenciam aspectos que remetem ao conhecimento cotidiano da maioria dos falantes, e já deve fazer parte dos saberes dos alunos do 6º.ano em diante. Com relação ao repertório de nomes de lugares conhecidos e os gentílicos a eles correspondentes, é preciso ressaltar que este conjunto lexical vai aumentando com o passar dos anos, de acordo com o aumento dos anos de escolarização e as vivências dos alunos e sempre está em construção, uma vez que se trata de uma classe aberta haja vista que sempre se pode conhecer novos nomes de lugares.

Os itens 4 a 9 descrevem aspectos gramaticais do saber toponímico que podem ser mais bem explorados nas aulas de LP como língua materna e nas aulas e nas aulas de língua estrangeira junto com os conteúdos de análise linguística dos substantivos comuns. Para tanto, é preciso que os professores façam um esforço no sentido de aplicar as regras ortográficas e morfológicas aos nomes próprios de lugares. Cumpre ressaltar aqui que esse esforço é necessário tendo em vista que nem as gramáticas nem os livros didáticos dão a mesma atenção aos substantivos próprios e aos substantivos comuns. Via de regra, os substantivos próprios são mencionados apenas quando se trata de diferenciá-los dos substantivos comuns e os topônimos apenas quando se mencionam os gentílicos.

¹A informação gramatical depende da língua em questão, no caso de línguas declinatórias, com a língua lituana, há também informação sobre os casos e suas declinações.

Com relação ao item 10, é importante sublinhar que ele remete diretamente às vivências dos alunos e também àquilo que eles ouvem e escutam nas mídias, pois se trata de tudo aquilo que é associado aos lugares que os nomes simbolizam. Este conhecimento é fruto de associações subjetivas que dão origem aos processos pelos quais os espaços se tornam um lugar (TUAN 2012) aos sentimentos de topofilia (afeto ou apreço por um lugar), e às conotações sociais atreladas aos topônimos (SEIDE, 2010). Quanto à influência da mídia neste processo, se notícias positivas são sistematicamente divulgadas acerca de uma cidade, por exemplo, haverá associações positivas entre o lugar e o seu nome, ao contrário, se houver divulgação sistemática de notícias negativas, as associações entre o lugar e o seu lugar serão negativas resultando em conotações sociais pejorativas.

O item 11, por sua vez, depende das peculiaridades dos topônimos conhecidos pois não há topônimos não oficiais para todos os nomes de lugares, se bem seja frequente o uso de apelidos para se referir a certos lugares, como, por exemplo, os estádios de futebol (SANTOS; COSTA, 2017).

Os itens 12 a 14 são os mais interdisciplinares. Se bem não façam parte dos aspectos funcionais envolvidos no uso cotidiano dos topônimos, seu cabal conhecimento necessita do concurso da Geografia, da História e da Toponomástica como o demonstram as aplicações pedagógicas citadas no começo deste capítulo.

Descritos os aspectos que compõem o conhecimento toponímico do falante ideal, a seção seguinte apresenta as habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa que podem ser relacionados, mesmo que indiretamente, a alguns dos aspectos dos componentes do conhecimento toponímicos descritos no quadro 1.

O CONHECIMENTO TOPONÍMICO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Os aspectos gramaticais do conhecimento toponímico podem ser abordados nas aulas de Língua Portuguesa que focam a ortografia, a morfologia, a lexicologia e os processos de referenciação discursiva. Estes conteúdos são recorrentes da Base Curricular Comum Nacional (BRASIL, 2019), há, ao todo, dez menções a estes conteúdos, conforme se visualiza no quadro 2 a seguir:

Quadro 2- Menções aos aspectos gramaticais do nome relacionáveis ao conhecimento toponímico

1	(EF67LP32)	Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. (p. 170).
2	(EF07LP03)	Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português (p. 170).
3	(EF67LP35)	Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas. (p. 170).
4	(EF06LP04)	Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo. (p. 170) [grifos nossos].
5	(EF06LP11)	Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas , pontuação etc. (p. 170) [grifos nossos].

Continua.

Quadro 2- Menções aos aspectos gramaticais do nome relacionáveis ao conhecimento toponímico
Continuação.

6	(EF06LP12)	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes) , recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto) (p. 170) [grifos nossos]
7	(EF08LP04)	Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia , regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc. (p. 184) [grifos nossos].
8	(EF08LP14)	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (p. 188) [grifos nossos].
9	(EF08LP05)	Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas. (p. 184).
10	(EF08LP14)	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (p. 188) [grifos nossos].
11	(EF09LP12)	Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso. (p. 188).

Os aspectos ortográficos da Língua Portuguesa são mencionados na descrição de quatro habilidades distribuídas ao longo do ciclo: no 6º ano (item no. 4), 6º e 7ºanos (item no.1), 8º.ano (item no.7) e 9º.ano (item no.11). No cotidiano da sala de aula, essas habilidades podem ser trabalhadas tirando-se proveito do conhecimento toponímico mediante a complementação de exemplos e exercícios que foquem os nomes de lugares ao invés dos substantivos comuns, como é mais comum nos livros didáticos de língua materna. Com relação às regras de acentuação, por exemplo, sabe-se que são acentuadas as oxítonas que terminam com a letra *o*. Esta regra abrange substantivos comuns como *dominó* e topônimos como *Timbó*, município do estado de Santa Catarina. Outro exemplo é o uso da crase, obrigatório quando há a união do artigo feminino e da preposição independente de *o* substantivo ser comum ou próprio como na frase: “As fotos remetiam o migrante à Bahia de sua infância”. Outro aspecto que pode ser explorado relaciona-se à questão da ortografia dos nomes estrangeiros, tendo em vista que topônimos também são incorporados à língua portuguesa: há os casos de conservação da grafia original como em *Buenos Aires*, mudança de apenas um grafema como em *Uruguai* (*Uruguay* na língua espanhola), tradução de parte do nome como em Nova York e tradução integral como no topônimo *Estados Unidos* (*United States*).

Os itens 2, 3, 4, e 9, por sua vez, remetem aos aspectos morfológicos do conhecimento toponímico. Para além da derivação de gentílicos a partir dos topônimos mediante sufixos como *-ense* (*paranense* por exemplo), *-ista* (*paulista*), *-ano* (*curitibano*) e *-eiro* (*mineiro*), há outros processos morfológicos presentes nos topônimos. Há, por exemplo, o sufixo aumentativo *-ão*, muito usado na formação de apelidos toponímicos como no apelido de estádio *Mendonção* (refere-se ao estágio do município de Itabaiana

do estado de Sergipe oficialmente chamado Estádio Etevilno Mendonça) (SANTOS; SILVA, 2016, p. 152).

Na toponímia, também há palavras compostas, como é o caso dos nomes de lugares que remetem a outro, anterior, mediante a adjunção do adjetivo novo com em *Nova Santa Rosa* (nome de um município paranaense); há também os casos em que o nome é composto por indicações geográficas como em *Rio Grande do Sul* e *Rio Grande do Norte* e formações que envolve numerais como em *Quatro Pontes* (nome de município do estado do Paraná).

Há também uso de terminações de outros idiomas como *-lândia* proveniente da palavra inglesa *landy*, usado na formação do nome de município no Paraná *Itaipulândia* e *-ópolis*, proveniente do grego no nome de município paulista *Cosmópolis*. Estes dois últimos exemplos ilustram, também, como a criação de topônimos pode envolver elementos de outros idiomas, o que remete também ao estudo dos estrangeirismos mencionado no item 11 do quadro 2.

Os demais itens do quadro (itens 6, 8 e 10) se relacionam entre si por tratarem do processo de construção discursiva do referente. Seu estudo requer, num primeiro momento, a observação do uso de recursos coesivos lexicais em textos, e, num segundo momento, a utilização desses recursos em produções textuais. Em ambos os processos, é possível enfatizar os casos nos quais os nomes próprios de lugares são usados em textos para introdução ou retomada de um referente discursivo.

Esses itens do quadro apontam para o uso linguístico, os gêneros discursivos, a leitura e a produção de textos. Estes tópicos têm sido enfatizados nos documentos educacionais de língua portuguesa há décadas, inclusive na BNCC, que foca as práticas de linguagem e seus campos de atuação. Um desses campos interessa mais de perto ao ensino-aprendizagem dos topônimos: o campo das práticas de estudo e pesquisa assim descrito:

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA 6º.ao 9ºanos

Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar;- reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e- desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. (BRASIL, 2019, p. 148).

Ao longo do ciclo, a base propõe o desenvolvimento das seguintes habilidades no referido campo:

(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como \artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete e enciclopédia digital colaborativa , infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em

vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.(BRASIL, 2019, p. 150).

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.(BRASIL, 2019, p. 152).

Outro campo de atuação relacionado ao anterior e no qual o estudo toponímico também se insere é o a seguir reproduzido

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO

Oralidade Planejamento e produção de entrevistas orais

(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. (BRASIL, 2019, p. 164).

Tendo em vista estes objetivos mais amplos de ensino, pode-se dizer que muitas experiências pedagógicas de utilização e criação de conhecimento toponímico podem ser realizadas tendo por foco os textos de divulgação científica, por exemplo, costumam conter muitos nomes de lugares, especialmente, os nomes das universidades às quais os pesquisadores estão filiados e os nomes dos lugares onde as pesquisas são realizadas.

Pensando no cotidiano da sala de aula e em situações triviais que não requeiram a elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos (como foi o caso as intervenções citadas no início deste artigo), há alguns possíveis percursos a serem seguidos pelo professor de português: pode-se tirar proveito dos exemplos de textos de divulgação científica e reportagens do próprio livro didático e propor análises sobre os topônimos ali presentes ou buscar e analisar, em sala de aula, textos jornalísticos sobre os nomes de lugares, textos de enciclopédias *on line* sobre alguns lugares e seus nomes, além de *sites* de prefeituras que também podem contemplar a história da nomeação dos

municípios. Tais atividades contemplam os aspectos mais eruditos do conhecimento toponímico.

Esta seção do capítulo focou as habilidades e os conteúdos propostos especificamente para a disciplina de Língua Portuguesa na BCCN e os relacionou aos aspectos do conhecimento toponímico do falante ideal. A seção seguinte, aponta para conteúdos de interesse toponímico presentes em outras disciplinas da base e os relaciona à disciplina de Língua Portuguesa.

O CONHECIMENTO TOPONÍMICO EM LÍNGUA INGLESA

Na base, a matriz curricular de Língua Inglesa se organiza conforme as habilidades linguísticas ativas (falar e escrever) e passivas (ouvir e ler), de um lado, e as habilidades interculturais, de outro. Do conjunto de habilidades a serem focadas pelo ensino de língua inglesa como língua franca, há dez que podem ser relacionadas ao conhecimento toponímico do falante ideal, conforme se pode ver no quadro 3 a seguir

Quadro 3- Habilidades de Língua Inglesa como língua franca relacionáveis ao conhecimento toponímico

1	(EF06LI18)	Pronúncia. Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas. (p. 249).
2	(EF06LI25)	Presença da língua inglesa no cotidiano. Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade. (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado. (p. 249).
3	(EF06LI26)	Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade. (p. 249).
4	(EF07LI02)	Práticas investigativas. Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida. (p. 251).
5	(EF07LI05)	Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado. (p. 251).
6	(EF07LI14)	Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogs, entre outros) (p. 251).
7	(EF07LI21)	Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado. (p. 251).
8	(EF08LI13)	Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras (p. 256).
9	(EF09LI17)	A língua inglesa no mundo, expansão da língua inglesa: contexto histórico. Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania. (p. 256).
10	(EF09LI18)	Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial. (p. 256).

As três primeiras habilidades estão relacionadas entre si e podem ser desenvolvidas pelo estudo de anglicismos na língua portuguesa, observando-se como palavras deste idioma são pronunciadas por falantes da língua português do Brasil e falantes nativos do idioma. Este trabalho pedagógico pode focar os crematônimos em língua inglesa que usamos no nosso cotidiano como é o caso dos nomes de lojas, empresas e marcas multinacionais a exemplo do nome *Oracle*. Cumpre ressaltar que os estrangeirismos também são estudados em Língua Portuguesa, porém, em outro

momento do ciclo: enquanto na disciplina de língua inglesa, o assunto é proposto para o 6º.ano, em língua materna, ele está previsto para o 9º. ano.

As habilidades no. 4 e 5 e 6 previstas para o 7º.ano, por sua vez, convergem com a habilidade (EF67LP14) proposta em Língua Portuguesa para os 6ºe 7ºanos. Esta convergência pode propiciar um trabalho pedagógico interdisciplinar bilíngue e bicultural que tire proveito do fazer tradutório com fins pedagógicos. Por exemplo, uma pesquisa sobre o significado e a história das ruas do bairro pode ser feito nas aulas em Língua Portuguesa com base em entrevistas aos moradores e em pesquisa documental. Finalizada a pesquisa, nas aulas de Língua Inglesa, os alunos podem planejar e fazer entrevistas aos colegas com o objetivo de comunicar os resultados da pesquisa em língua inglesa. Por fim, os alunos podem escrever textos breves em língua inglesa sobre o assunto.

A habilidade no.8 prevista para o oitavo ano do ciclo também pode ser trabalhada sob um viés toponímico focando-se os recursos morfológicos usados na criação de topônimos em língua inglesa e de modos esses recursos são traduzidos de um idioma para outro. Este estudo pode incluir os topônimos terminado em *-landy*, terminação que foi exportada para a língua portuguesa e cujo estudo foi proposto para o 9º.ano do ciclo. Adotando-se a concepção multiculturalista de ensino de língua inglesa que a base defende pode-se abordar, também, uma peculiaridade do inglês australiano: o uso recorrente de apelidos toponímicos hipocorísticos: há, para o nome do país Austrália, o hipocorístico *Oz*, para o estado da Tasmânia, o hipocorístico *Tazzie* e para a cidade *Adelaide* o hipocorístico *Adders* (SEMPSON, 2000,p. 90).Cumprir lembrar que o estudo os apelidos toponímicos em língua portuguesa pode ser abordado nos 6º, ,7º. e 8º.anos do ciclo, mas poderiam se concentrar no 8ºano para possibilitar o estudo concomitante e comparativo nas aulas de língua materna e de língua estrangeira.

A habilidade no.10, prevista para o 9º ano, converge com a proposta em Língua Portuguesa de estudo do gênero divulgação científica. Considerando-se que boa parte dos textos publicado nos jornais brasileiros são oriundos de textos originalmente escritos em inglês (SEIDE, 2011), seria interessante o estudo dos textos originais nas aulas de língua inglesa e de sua versão traduzida nas aulas de língua portuguesa. Nesse estudo, pode-se focar o modo como os nomes de lugares são usados e traduzidos nesses textos.

As habilidades no.7, 8 e 9 propostas, respectivamente, para os anos 7º, 8º e 9º remetem, diretamente, à História e à Geografia do mundo anglófono e podem ser relacionadas às habilidades propostas para as disciplinas de Geografia e de História as quais são tratadas nas seções a seguir.

O CONHECIMENTO TOPONÍMICO EM GEOGRAFIA

O quadro 4 a seguir visualiza as habilidades nesta disciplina passíveis de serem abordadas sob um viés toponímico e indisciplinar.

Quadro 4- Habilidades de Geografia relacionáveis ao conhecimento toponímico

1	(EF06GE01)	Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (p. 383).
2	(EF06GE02)	Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários. (p. 383).
3	(EF07GE02)	Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. (p. 385).
4	(EF07GE03)	Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. (p. 385).
5	(EF08GE07)	Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil. (p. 387) (especialmente língua inglesa).
6	(EF08GE01)	Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes (p. 387).
7	(EF08GE02)	Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial. (p. 387).
8	(EF08GE03)	Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). (p. 387).
9	(EF08GE04)	Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região. (p. 387).
10	(EF08GE05)	Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra. (p. 387).
11	(EF08GE08)	Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra. (p. 387) (especialmente língua inglesa).
12	(EF08GE09)	Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). (p. 387) (especialmente língua inglesa).
13	(EF08GE16)	Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho. (p. 389).
14	(EF09GE01)	Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares. (p. 391) (especialmente língua inglesa).
15	(EF09GE02)	Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade. (p. 391) (especialmente língua inglesa).
16	(EF09GE03)	Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (p. 391).
17	(EF09GE05)	Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização. (p. 391) (especialmente língua inglesa).
18	(EF09GE06)	Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias. (p. 391).

As habilidades 1 a 2 do quadro 4 podem ser abordadas sob o viés toponímico via inclusão da análise dos topônimos como parte da paisagem linguística dos espaços urbanos, como fazem Seide (2018) e Teis, Seide e Lucas (2018) que analisaram a paisagem linguística da Av. Zelina, principal via do bairro da Vila Zelina na região leste de São Paulo e por Seide e Lucas (2018) que estudaram os nomes de comércios na cidade paraguaia de *Naranjal* colonizada por paranaenses. Com relação a este último estudo, ele também é proveitoso para se abordar a habilidade número 09, sobre os fatores de atração e repulsão dos movimentos migratórios na América Latina. Além disso, considerando que o estudo sobre a Vila Zelina retrata um caso de migração minoritária no Brasil, a habilidade no. 16 de Geografia também poderia ser abordada na transposição pedagógica desta pesquisa.

A habilidade no.4, por sua vez, pode ser abordada através da Toponímia crítica. Podem-se fomentar discussões em sala de aula sobre porque, a despeito da migração massiva de afrodescendentes, há tão poucos topônimos de origem africana inclusive em regiões onde eles são demograficamente majoritários. Sobre este assunto, há o estudo de Abbade e Prudente (2016) sobre a discreta presença de topônimos de origem africana na Bahia.

No que tange as habilidades 5 e 6 e 9, elas podem ser trabalhadas pelo estudo da corotoponímia no Brasil, na América Latina e na América do Norte. No caso específico dos países anglófonos, cumpre lembrar que, enquanto na disciplina de Geografia, a habilidade 9 está proposta para o 8º.ano, em língua inglesa, esta questão está prevista para o 9º.ano (itens no. 09 e 10 do quadro 3), convergência propiciadora de trabalhos interdisciplinares. Nesta direção também são convergentes com as citadas habilidades em língua inglesa as habilidades de Geografia dos itens 11, 12, 14, 17 e 18.

A habilidade no. 7, em específico, pode ser abordada motivando-se os alunos a realizarem pesquisas toponímicas sobre os nomes de rua do bairro e nomes das escolas de seu entorno. Ressalte-se que esta aplicação pedagógica da pesquisa toponímica já foi realizada com sucesso por Silva (2018) e Santos (2019).

Com relação às habilidades ainda não comentadas, enquanto a habilidade no.10 pode ressaltar a importância da nomeação no processo de territorialização do espaço, a exemplo de Seide (2019) quando analisa as reações dos moradores da Vila Zelina perante a nomeação de uma praça que enaltecia a cultura russa; a habilidade 13 pode ser abordada sob viés toponímico, analisando-se a carga semântica eufórica de bairros em regiões marginalizadas das grandes metrópoles da América Latina fazendo-se um contraponto entre o desejo dos nomeadores, o significado dos topônimos e os sentimentos de topofobia (aversão a um lugar).

Apresentadas as habilidades de Geografia com potencial de serem abordadas pelo viés toponímico, a seção seguinte analisa as habilidades propostas para a disciplina de História.

O CONHECIMENTO TOPONÍMICO EM HISTÓRIA

As habilidades passíveis de serem abordadas pelo viés toponímico nesta disciplina estão visualizadas no quadro 5 a seguir. Enquanto algumas habilidades convergem com as habilidades na disciplina de Geografia, para outras, o conhecimento etimológico dos topônimos é mais relevante. Contudo, tanto para as habilidades propostas em História quanto para as propostas em Geografia, existem pesquisas toponímicas já realizadas que podem ser transpostas didaticamente para a sala de aula.

Quadro 5- Habilidades de História relacionáveis ao conhecimento toponímico

1	(EF06HI08)	Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras. (p. 419).
2	(EF06HI14)	Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. (p. 419).
3	(EF07HI11)	Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. (p. 421).
4	(EF07HI12)	Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). (p. 421).
5	(EF08HI12)	Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira. (p. 423).
6	(EF08HI14)	Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (p. 423).
7	(EF08HI18)	Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito. (p. 425).
8	(EF08HI19)	Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (p. 425).
9	(EF09HI11)	Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico. (p. 427).
10	(EF09HI13)	Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto). (p. 427).
11	(EF09HI18)	Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais. (p. 391).
12	(EF09HI21)	Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. (p. 391).

As habilidades cujo ensino – aprendizagem pode ser potencializado pelo estudo etimológico dos prenomes se concentram no 6º ano (habilidade no.1) e no 7º. ano (habilidade no.4). O estudo histórico dos topônimos, por sua vez, poderia ser abordado na habilidade no.5, proposta para o 8º.ano, à medida que é possível reconstruir a história da corte portuguesa do Rio de Janeiro pelo estudo histórico da toponímia do centro velho da então capital do Brasil.

Outras habilidades convergem com as de Geografia, para elas há pesquisas toponímicas que poderiam ser utilizadas em sala de aula. A habilidade 2 de História proposta para o 6º.ano converge com a habilidade 6 de Geografia proposta para o

8º.ano. Para ambas são úteis as pesquisas toponímicas que focam a corotoponímia. A mesma habilidade da História também converge com a habilidade 10 de Geografia proposta para o 8º. ano, para ambas são proveitosas as pesquisas que relacionam os processos de territorialização e nomeação (SEIDE, 2018). A habilidade 3 de História, prevista para o 7º.ano, a habilidade 8, prevista para o oitavo ano e a habilidade 12, prevista para o 9ºano, por sua vez, convergem com a habilidade 4 de Geografia, motivo pelo qual se pode adotar a mesma abordagem, pelo viés da Toponímia Crítica e transposição didática de pesquisas como a de Abade e Prudente (2016) já citada.

A habilidade 9 de História, por sua vez, converge com a habilidade 16 de Geografia, para ambas são úteis estudos como o realizado na Vila Zelina (SEIDE, 2018). A pesquisa de Seide também é relevante para a abordagem da habilidade 10 de História que trata dos regimes totalitários que emergiram com a 1ª. e a 2ª. Guerras Mundiais, especialmente no que diz respeito aos desdobramentos da revolução bolchevique e às vítimas do regime totalitário comunista que afligiu aqueles que participaram da criação e consolidação do bairro por ela estudado.

Para a habilidade 11 proposta para o 9º. ano e para a habilidade 7 proposta para o oitavo, contudo, parece não haver pesquisas já realizadas. Seria interessante o desenvolvimento de pesquisas que relacionassem o *boom* urbanístico de cidades como São Paulo ao auge de nomeações toponímicas dele decorrentes. Para a segunda habilidade citada, as diferentes visões sobre a Guerra do Paraguai poderiam ser abordadas comparando-se os antrotopônimos urbanos em cidades fronteiriças como a cidade brasileira de Guaíra e a cidade paraguaia de Salto del Guairá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo pretendeu apresentar objetos de ensino relacionáveis aos estudos toponímicos. Com este objetivo, foi feita uma descrição das habilidades que podem ser abordadas no segundo ciclo do ensino fundamental acompanhada de sugestões de como se pode tirar proveitos dos achados, dos métodos e dos paradigmas da Toponomástica. A identificação dos objetos passíveis de transposição didática feita ao longo do capítulo objetivou facilitar a colocação dos estudos toponímicos do cotidiano da sala de aula. Espera-se que esta abordagem dos conteúdos de Língua Portuguesa, de Língua Estrangeira, de História e de Geografia sob um viés toponímico interdisciplinar funcione como um guia para a elaboração de propostas inovadoras de ensino e de pesquisa que congregue as citadas disciplinas, os achados da Toponomástica. e sua transposição didática nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ABBADE, Celina Márcia.; PRUDENTE, Clese Mary. A discreta presença africana na toponímia da Bahia. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 24, p. 47-59, 2016.
- ANDRADE, Karylleila dos Santos; NASCIMENTO, Rodrigo Vieira; BASTIANI, Carla; NUNES, Verônica Ramalho. Toponymical software for educational purposes. **Revista Philologus**, v. 25, p. 387-398, 2019. Disponível em: <http://filologia.org.br/rph/ANO25/74/26.pdf> . Acesso em 20 ago 2021.
- FIQUEIREDO, Suzan Cleyde Martins; CASTRO, Maria Célia Dias de. Onomástica para Jovens: uma abordagem sobre os nomes para as aulas de língua materna e estrangeira. In: SIMÕES, Darcília.;

- TEIXEIRA, Madalena. (Orgs.) **Propostas didático-pedagógicas para as aulas de Português**. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019, v.1, p.169-198.
- ORTEGA-OJEDA, Gonzalo. La competencia onomástica dialectal, a propósito del caso canario. **Revista de Filología de la Universidad de La Laguna** no.13, 1994, p. 291-307.
- NUNES, Verônica Ramalho. **Toponímia e ensino**: estudo dos logradouros de origem indígena no livro didático de Geografia. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação: ensino de língua e literatura-PPGL, Universidade Federal de Tocantins, campus de Araguaina, 2015, 114p.
- REIS, Anna, Inez Alexandre; ANDRADE, Karylleila. S. Propostas de oficinas pedagógicas para o ensino médio: os topônimos inseridos na prática escolar. In: Alexandre Melo de Sousa; Rosane Garcia; Tatiane Castro dos Santos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**. 1ed.São Carlos - São Paulo: Pedro & João Editores, 2019, v. 1, p. 75-84. 2.
- SANTOS. Michelly Moura dos. **Toponímia e interdisciplinaridade**: uma proposta para o estudo do léxico para turmas do 6º.ano do ensino fundamental (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras -Prof.Letras – da Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019, 101p.
- SEIDE, Márcia Sipavicius. “Nomes de lugares: o viés enunciativo e o viés onomástico” In: ISQUERDO, Aparecida Negri.; BARROS, Lídia Almeida (orgs). **As Ciências do Léxico**. Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, vol.V..Campo Grande: Edufms, 2010, p.117-134.
- SEIDE, Márcia Sipavicius. Esferas de produção do gênero discursivo divulgação científica. Anais Eletrônicos/DVD-Rom da 14ª Jornada Regional e 4ª Jornada Nacional de Estudos Linguísticos e Literários: 'As Línguas em Diálogo: Desafios e Perspectivas na Atualidade' (15 a 18 de junho de 2011) ISSN 2237-3292 Unioeste / Marechal Cândido Rondon, 2011.
- SEIDE, Márcia Sipavicius. Nomeação e territorialização no bairro Vila Zelina em São Paulo, no Brasil. **Revista Fórum Identidades**, v. 26, p. 161-178, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/9180>. Acesso em 20 ago 2021.
- SEIDE, Márcia Sipavicius. Prenomes cristãos: constituição, etimologia, motivação para a escolha antroponímica e conhecimento onomástico. **Revista Estudos da Linguagem** v.29, n.1, p.49-76, 2021a. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/16765>. Acesso em 20, ago, 2021.
- SEIDE, Márcia Sipavicius. Proposta de redefinição de nome próprio. *Onomástica Desde América Latina*, n.4, v.2, julho - dezembro, 2021b, p. 70-94.
- SEIDE, Marcia Sipaviciu LUCAS, Patrícia.Os topônimos comerciais na cidade de Naranjal, Paraguai Confluência, n. 54, p.164-195, 2018. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/238> Acesso em 20 ago 2021.
- TEIS, Denise. T.; SEIDE, Marcia. Sipavicius.; LUCAS, Patricia. Os topônimos na paisagem linguística da Av.Zelina em São Paulo: um encontro na interdisciplinaridade. **Revista do GELNE**, v. 20, p. 16-20, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/issue/view/829>. Acesso em 20 ago, 2021.
- SILVIA, Silmara Cristina Batista da. **Toponímia e ensino**: um estudo dos logradouros de Mundo Novo, MS. (Dissertação de Mestrado). Mestrado Profissional em Letras- Prof. Letras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013,150p.
- SIMPSON, Jane. “Hypocoristics of place names”. In: BLAIR, David.; COLLINS, Peter. (eds). **English in Australia**. Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins, 2000, p.89-112.
- SANTOS, Cezar Alexandre. Neri; COSTA, Cleverson Franclin Tavares. (2017). O apelidamento de estádios de futebol em Sergipe. **Revista GTLex**,2(1), 141-169.
- SOUSA, Alexandre. Melo. Para a aplicação da toponímia na escola. In: SOUSA, Alexandre Melo; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro; KICKHOFEL, Juliana Radatz. (Org.). **Questões de linguística aplicada ao ensino**: da teoria à prática. Curitiba: Appris Editora, 2017.
- TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. 2. ed. Londrina: Eduel, 2012.

Capítulo 7

ANÁLISE DE NOVAS UNIDADES LEXICAIS SINALIZADAS NO ÂMBITO DO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

*Ester Fernandes Nunes
Ana Cláudia Castiglioni
Bruno Gonçalves Carneiro*

É notório que os surdos estão ocupando novos espaços e um deles é o ambiente acadêmico. A partir da presença de pessoas surdas nesses espaços, de maneira cada vez mais protagonista, as informações passam a circular em língua brasileira de sinais. Conseqüentemente, textos (vídeos) nessa língua são produzidos para diferentes fins como verificação de conhecimento, registro e disseminação de resultados de pesquisas, divulgação científica, promoção de acessibilidade, circulação de informações, entretenimento, comunicação em pequenos grupos, etc. Os vídeos em libras também são veiculados aos pronunciamentos institucionais e públicos.

Além disso, o advento da internet impulsionou a criação de comunidades virtuais em que os grupos com interesses comuns se utilizam de meios como as redes sociais, o que potencializa a circulação de conhecimento em língua de sinais. Os surdos, por meio de vídeos produzidos originalmente em Libras, abordam assuntos de interesses dos surdos, socializam novos sinais, atendem demandas cotidianas e profissionais, dentre uma vasta gama de possibilidades, conforme os diferentes tipos e gêneros textuais.

No estado do Tocantins existe a oferta do curso de licenciatura em letras libras, na Universidade Federal do Tocantins – UFT/ Campus de Porto Nacional, que se configura como um desses espaços que promovem a circulação de conhecimento e de informações em libras.

O curso de letras libras da UFT reserva vagas para candidatos surdos e a forma de ingresso acontece por meio de vestibular específico, cujo certame envolve questões sobre e em libras. O campus de Porto Nacional possui 9 professores surdos e a UFT possui mais 4 quatro professores surdos em outros Campus, totalizando 13 professores surdos efetivos, promovendo a Universidade Federal do Tocantins dentre as universidades do Brasil com o maior quantitativo de professores surdos efetivos. Além disso, o Campus de Porto Nacional possui ainda o Programa de Pós-graduação em Letras, que apresenta uma linha de pesquisa intitulada Língua Brasileira de Sinais. O processo seletivo de candidatos para esta linha apresenta uma bibliografia específica e os candidatos surdos tem o acesso às provas e a opção de responder às questões do certame em língua de sinais (CARNEIRO, et. al. 2019).

A presença protagonista de pessoas surdas promove a produção e a democratização de conhecimento na perspectiva da diferença e, conseqüentemente,

promove a libras enquanto língua acadêmica. Dessa forma, o espaço vinculado ao curso de letras libras é considerado um lugar de pertencimento e de prestígio da libras. Naturalmente, novas unidades lexicais sinalizadas surgem.

Neste capítulo, apresentamos o recorte de uma pesquisa sobre o processo de criação de novas unidades lexicais sinalizadas (ULS) na língua brasileira de sinais, a partir de dados da língua em uso no ambiente acadêmico do curso de letras libras da Universidade Federal do Tocantins. A análise da expansão lexical da libras, nesse ambiente, pode nos esclarecer nuances sobre o processo de formação de palavras na língua brasileira de sinais.

LEVANTAMENTO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

As ULS que compõem o nosso *corpus* de análise advêm de dados produzidos pela comunidade surda no âmbito do ambiente acadêmico do curso de letras libras da Universidade Federal do Tocantins.

Os dados analisados foram obtidos através de três fontes. A primeira fonte de dados se refere aos vídeos em libras que circulam na rede social WhatsApp veiculada ao curso de letras libras. Neste ambiente virtual, circulam informativos institucionais, informativos em geral, além de conversas formais e informais. As informações circulam em libras e em português escrito. A partir dos vídeos em libras, foi feito um levantamento de sinais-termos atrelados às atividades acadêmico-administrativas do curso, durante o período de abril a dezembro de 2019. A segunda fonte de dados foi um material impresso (CARNEIRO, et. al. 2019) com o registro de sinais topônimos que nomeiam os diferentes Campus da Universidade Federal do Tocantins. Por fim, a terceira fonte de dados envolveu vídeos atrelados ao movimento *TCC oralizado não*, por encontrarmos expressões que parecem contemplar o nosso interesse de investigação. Esse movimento foi protagonizado por aluno surdo que se posicionaram contrários à apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso em português oral, feito por alguns alunos ouvintes. No contexto desse movimento, vídeos foram produzidos e publicados em redes sociais problematizando o ouvintismo¹ e ressaltando a importância da valorização e do prestígio da língua de sinais nos cursos de formação de professores de libras. Fizemos uma busca e análise de vídeos com essa temática entre o fim de 2018 e o início de 2019, nas plataformas *Instagram*, *YouTube*, *Facebook* e grupos de *WhatsApp*.

Novamente, fizemos o levantamento de (1) sinais-termos atrelados às acadêmico-administrativas do curso de letras libras, (2) sinais topônimos que nomeiam os campus da Universidade Federal do Tocantins e (3) sinais atrelados ao contexto de manifestação intitulado *TCC oralizado não*. Ao todo foram elencados vinte ULS para a análise e descrição do processo de formação desses sinais.

Elaboramos ainda um roteiro de perguntas para a entrevista com dois colaboradores surdos que validaram os significados e contextos de usos das ULS

¹ Ouvintismo é a posição de superioridade do ouvinte em relação ao surdo. Do ponto de vista acadêmico, o ouvintismo significa o estudo da surdez e das línguas de sinais sob o viés da deficiência e da necessidade de normalização (PERLIN, 2005).

elencadas neste trabalho. Visando organizar a etapa de apresentação dos dados, adaptamos uma ficha lexicográfica com base em Nascimento (2016). O esquema abaixo descreve os microparadigmas adotadas na ficha.

Esquema – Ficha Lexicográfica de apresentação dos dados

Ficha de apresentação das ULS	
ULS	Apresentamos a ordem numérica e as imagens das ULS/sentenças. As imagens foram extraídas de vídeos disponíveis em redes sociais, retiradas de material impresso (capítulo de livro), outras ainda, foram elaboradas com o auxílio de um ator surdo para esse trabalho.
Base morfológica/lexical	Nesse item são apresentadas as formas (morfológica/lexical) que serviram de base para a formação da ULS/ sentenças.
Descrição	Apresentamos as ULS/sentenças a partir dos parâmetros articulatórios: Configuração de Mãos (CM), Ponto de Articulação (PA), Movimento (M), Orientação da Palma (OP), e Expressões Faciais (EF).
Contexto de uso	Apresentamos os contextos de uso das ULS/sentenças.
Processo de formação	Categorizamos os processos de formação de sinais que as ULS/sentenças se enquadram, a saber: flexão (modificação de parâmetro), derivação (modificação de parâmetro, composição, fusão) e lexicalização de processo mimético/icônico.
Validação	Nesse item apresentamos as respostas dos participantes surdos em relação as perguntas das entrevistas. As respostas estão apresentadas obedecendo o seguinte esquema: <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o significado da ULS? 2. Quais ULS (ou aspectos icônicos) serviram de base para a criação dela? <p>Ressaltamos que excepcionalmente as fichas de apresentação das ULS do contexto da manifestação contra o TCC oral e as fichas de apresentação dos sinais-termos do curso Letras Libras trazem esse item.</p>
Link e data de acesso	Apresentamos os endereços eletrônicos (<i>links/sites</i>) e datas de acesso de onde retiramos as imagens apresentadas nas fichas (quando houver).

Fonte: Elaborada pelos autores

Para a categorização dos dados, baseamo-nos em Alves (1994), Biderman (2001), Ferreira-Brito (1995), Quadros e Karnoop (2004), Felipe (2006), Faria-Nascimento (2013), Xavier e Neves (2016) e Zeshan (2003). A partir da descrição dos autores sobre processos de formação de palavras e, mais especificamente, sobre processos de formação de sinais, categorizamos as ULS em: **(1) processo de flexão**, que envolve a alteração de sinais e, conseqüentemente, veiculação de um novo significado, mas não resultam na formação de um novo sinal (grosso modo, processo semelhante à flexão em línguas orais); **(2) processo de derivação**, que envolve a formação de um novo sinal a partir da alteração de parâmetros, de composição e de fusão; **(3) lexicalização de formas miméticas/icônicas**, que envolve os processos de mimese de ações/estado de um referente e descrição de formas geométricas. Nas seções seguintes, discutimos alguns dados das três categorias.

(1) ULS – PROCESSO DE FLEXÃO (ALTERAÇÃO DE SINAIS): MODIFICAÇÃO DE SINAIS A PARTIR DO PARÂMETRO CONFIGURAÇÃO DE MÃO

Ficha lexicográfica – APLAUSOS (ironia)	
ULS APLAUSOS (ironia)	
Base morfológica/lexical	 APLAUSOS
Descrição	Sinal bimanual simétrico. Configuração de mão: dedos médios estendidos e demais dedos fletidos. Palmas das mãos voltadas para medial. Movimento repetido de torção do antebraço.
Contexto do uso	Aplausos de maneira irônica e provocativa (ofensiva), como uma forma de crítica às relações de poder entre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais no contexto acadêmico.
Processo de formação	Flexão por mudança da Configuração da mão (CM) para expressar ironia.
Validação	1- Significa 'APLAUSOS' para o TCC apresentado de forma oral. 2- De características do sinal APLAUSOS
Link e data de acesso	https://www.youtube.com/watch?v=UD4WBMaoWhY/ Acessado em 23/10/2019.

Fonte: Elaborada pelos autores

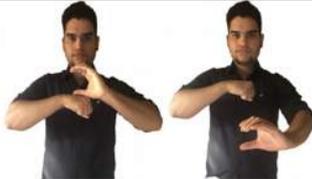
Nessa categoria, algumas ULS apresentam mudanças nas Configurações de Mão (CM) que acrescentam significados à unidade lexical base, tais como ironia e, em alguns casos, acrescentam o significado de quantidade, ou ainda, de número plural. No dado reportado, a ULS tem sua base o sinal APLAUSOS, com mudança na CM e manutenção dos demais parâmetros.

Ficha lexicográfica - PRÉ-REQUISITOS (intensidade)	
ULS PRÉ-REQUISITOS (quantidade/número plural)	
Base morfológica/lexical	 PRÉ-REQUISITO
Descrição	Sinal bimanual assimétrico. Configuração de Mão: mão passiva configurada em 'L' e palma da mão voltada para medial, mão ativa aberta com os dedos estendidos e aduzidos, fazendo contato com o polegar da mão não dominante. Há um movimento retilíneo para trás.
Contexto de uso	Sinal-termo para se referir a PRÉ-REQUISITOS (quantidade/número plural)
Processo de formação	Flexão por mudança da configuração de mão para indicar quantidade/número plural.
Validação	1- Significa PRÉ-REQUISITOS. 2- De características do sinal PRÉ-REQUISITO.
Link e data de acesso	Vídeo coletado em grupo de WhatsApp.

Fonte: Elaborada pelos autores

Nesse caso, há uma alteração da configuração da mão dominante da ULS base, acrescentando o significado de quantidade/número plural ao sinal PRÉ-REQUISITO. Podemos considerar ainda que essa unidade lexical é formada por um morfema-base (mão passiva em 'L'), cujo dedo indicador supõe uma determinada disciplina. A mão dominante (configurada em 'X') faz um movimento “puxando” a CM base para trás, indicando metaforicamente o requisito necessário à realização da disciplina. Nesse caso, o dedo polegar da mão dominante representa o pré-requisito para que a mesma aconteça. Mais uma vez, a mudança na configuração da mão dominante, com movimento para trás, indica a flexão do sinal PRE-REQUISITO (quantidade/número plural).

(2) ULS – PROCESSO DE DERIVAÇÃO: ULS DERIVADA POR MODIFICAÇÃO DO PARÂMETRO MOVIMENTO

Ficha lexicográfica – CONDIR (Conselho Diretor)	
ULS CONDIR (Conselho Diretor)	
Base morfológica/lexical	
	COLEGIADO
Descrição	CM – mão dominante em 'C' com movimento circular em cima do dorso da mão passiva (configurada em 'S').
Contexto de uso	Sinal-termo que se refere ao CONDIR (Conselho Diretor).
Processo de formação	Derivação por processo de modificação de parâmetro.
Validação	1- Significa CONDIR 2 - Deriva do sinal-termo COLEGIADO
Link e data de acesso	Vídeo coletado em grupo de WhatsApp.

Fonte: Elaborada pelos autores

O sinal-termo CONDIR² é derivado do sinal base COLEGIADO. Neste processo de derivação, há uma modificação no parâmetro movimento da mão dominante, que está configurada em “C”. A mão dominante está localizada no dorso da mão não dominante, sem fazer contato, e realiza movimento circular. Metaforicamente, essa disposição da mão dominante remete à ideia de que CONDIR é uma instância colegiada superior ao significado que é codificado pelo sinal COLEGIADO.

² Órgão máximo consultivo e deliberativo de um Campus Universitário para definir a política de ensino, pesquisa, extensão, pós-graduação e administração geral do Campus, em conformidade com as diretrizes gerais da UFT.

(2) ULS – PROCESSO DE DERIVAÇÃO: ULS DERIVADA POR COMPOSIÇÃO

Ficha lexicográfica – CHUPETA ORAL	
ULS CHUPETA ORAL	
Base morfológica/lexical	
	CHUPETA FALAR (ORAL).
Descrição	Uma mão fazendo o sinal de CHUPETA e a outra ORALIDADE. Uso de EF de obstinação.
Contexto de uso	Imaturidade dos ouvintes frente a uma situação de desconforto linguístico (mais especificamente do fato de apresentar o TCC em Libras)
Processo de formação	Derivação por composição (simultânea).
Validação	1. Significa IMATURIDADE-DOS-OUVINTES 2. De características dos sinais CHUPETA e ORALIDADE
Link e data de acesso	https://www.youtube.com/watch?v=UD4WBMaoWhY/ Acessados em 26/10/2019.

Fonte: Elaborada pelos autores

A ULS CHUPETA-ORAL é composta por duas unidades lexicais, a saber, CHUPETA e FALAR-ORAL, que se aglutinam para formar uma nova unidade. Sobre isso, Oliveira (2015) menciona o processo de aglutinação em línguas de sinais como uma junção de unidades dotadas de significado, resultando em uma nova unidade lexical cujo conceito está atrelado aos conceitos das unidades formadoras.

(2) ULS – PROCESSO DE DERIVAÇÃO: ULS DERIVADA POR FUSÃO

Ficha lexicográfica – UFT/ Porto Nacional	
ULS – Sinal topônimo UFT/Porto Nacional	
Base morfológica/lexical	
	CAJU UFT (Geral)
Descrição	CM – Mão passiva configurada em 'T' e mão dominante configurada em 'A' (ou em 'X'), fazendo contato com a região inferior do dedo da mão não dominante. A mão dominante realiza um movimento repetido de torção do antebraço.
Contexto de uso	Sinal topônimo que se refere ao campus da UFT de Porto Nacional.
Processo de formação	Processo derivação em que há uma fusão de parte do sinal de UFT e parte do sinal de CAPU, formando uma nova unidade lexical.
Link e data de acesso	Fonte: Carneiro et al (2019, p. 27).

Fonte: Elaborada pelos autores

A ULS mencionada acima é um sinal topônimo e se refere ao Campus da UFT/Porto Nacional. Este sinal é formado por partes de dois itens lexicais que se fundem gerando uma nova unidade. Um deles é parte do sinal de UFT, considerado o morfema-base (mão em T), e a outra é parte do sinal CAJU (CAPOVILLA, 2006, p. 476). A motivação dessa ULS parte da característica física do campus que dispõe de bastante cajueiros (CARNEIRO et.al, 2019, p. 27).

(3) ULS – LEXICALIZAÇÃO DE FORMAS MIMÉTICAS/ICÔNICAS: ULS A PARTIR DA LEXICALIZAÇÃO DE AÇÕES MIMÉTICAS

Ficha lexicográfica – reclamação (mimese)	
ULS Reclamação (mimese)	
Base morfológica/lexical	Características icônicas da mimese corporal de alguém reclamando (fazendo birra).
Descrição	O uso de expressões corporais e faciais para simular alguém berrando.
Contexto de uso	Imaturidade dos ouvintes reclamando para não sinalizar.
Processo de formação	Lexicalização de ações miméticas.
Validação	1- Significa RECLAMAÇÃO 2- IMITAÇÃO DE MANEIRA DEBOCHADA
Link e data de acesso	https://www.youtube.com/watch?v=UD4WBMaoWhy/ Acessado em 26/10/2019.

Fonte: Elaborada pelos autores

Nessa ULS, o corpo e as expressões faciais foram usados de forma icônica para ilustrar uma espécie de reclamação, de maneira intensa e imatura, semelhante a uma criança fazendo birra. Vemos aqui a performance do corpo do sinalizante construindo significado a partir da mimese da ação/estado de um referente.

Felipe (2006) parece nomear essa estratégia de ampliação lexical na libras de processo mimético com uma. Zeshan (2003) denomina esse processo de construções semi-lexicalizadas e afirma que tais construções tendem à lexicalização. Taub (2004, p. 55-56) nomeia esse processo de iconicidade mimética ou de imitação não linguística, em que o sinalizante faz uso de habilidades de imitação da concepção de uma ação no mundo real.

(3) ULS – LEXICALIZAÇÃO DE FORMAS MIMÉTICAS/ICÔNICAS: ULS A PARTIR DA LEXICALIZAÇÃO DE DESCRIÇÕES ICÔNICAS

Ficha lexicográfica - PADI	
<p>ULS PADI Programa de Apoio ao Discente Ingressante</p>	
<p>Base morfológica/lexical</p>	 <p>Logomarca</p>
<p>Descrição</p>	<p>PADI - CM- mão não dominante aberta com a palma para cima, servindo de apoio para a outra mão configurada em "L", com os dedos levemente flexionados.</p>
<p>Contexto de uso</p>	<p>Sinal-termo para se referir ao PADI.</p>
<p>Processo de formação</p>	<p>Lexicalização de descrição de formas geométricas</p>
<p>Validação</p>	<p>1- Significa PADI 2- De características visuais do referente (logomarca).</p>
<p>Link e data de acesso</p>	<p>Vídeo coletado em grupo de WhatsApp.</p>

Fonte: Elaborada pelos autores

O sinal-termo PADI³ apresenta, de alguma maneira, as características visuais da logomarca do referente. A mão com a palma para cima e a outra mão em 'L' busca representar a imagem um capelo⁴ que está presente na logomarca. Dessa maneira, podemos inferir que se trata de um processo de formação de ULS a partir da lexicalização de formas geométricas, já que busca descrever características visuais da logomarca que o representa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse capítulo, apresentamos o levantamento e a análise de novas ULS na língua brasileira de sinais que foram criadas no contexto do curso de letras libras da Universidade Federal do Tocantins. Este é um ambiente em que a libras circula de maneira intensa, o que favorece a renovação e ampliação lexical.

A proposta de realização deste estudo foi motivado pelo desejo de maior compreensão sobre os processos de formação de sinais na libras. A coleta de dados aconteceu a partir de três fontes: (1) rede social WhatsApp veiculada ao curso de letras libras, (2) material impresso com o registro de sinais topônimos e (3) vídeos atrelados ao

³ Programa de Apoio ao Discente Ingressante, criado pela Pró-Reitoria de Graduação, tem o objetivo de auxiliar os estudantes ingressantes que estejam matriculados no 1º e/ou 2º período (s) e àqueles reprovados nas disciplinas básicas curriculares. Fonte: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/prograd/programas-especiais-em-educacao/padi>. Acesso em 21 mar 2020.

⁴ Nas cerimônias de formatura, o capelo é usado por quem recebe e por quem outorga o grau. E representa o poder temporal, em analogia com o símbolo da coroa real.

movimento *TCC oralizado não*, nas plataformas *Instagram, YouTube, Facebook* e grupos de *WhatsApp*. Dessa forma, fizemos o levantamento e analisamos sinais-termos atrelados às acadêmico-administrativas do curso de letras libras, sinais topônimos que nomeiam os campus da UFT e sinais atrelados ao contexto de manifestação intitulado *TCC oralizado não*.

Ao todo, categorizamos 20 ULS a partir dos processos de formação de sinais, a saber: **(1) processo de flexão**, que envolve a alteração de sinais e, conseqüentemente, acréscimo de um novo significado à base lexical, mas não resultam na formação de um novo sinal (grosso modo, processo semelhante à flexão em línguas orais); **(2) processo de derivação**, que envolve a formação de um novo sinal a partir da alteração de sinais, de composição e de fusão; **(3) lexicalização de formas miméticas/icônicas**, que envolve os processos de mimese de ações/estado de um referente e descrição de formas geométricas.

Ressaltamos os processos de flexão (mudança de parâmetros) e derivação (mudança de parâmetros, composição e fusão) como processos regulares de formação de sinais. Mencionamos também o processo de lexicalização de ações miméticas e de descrição geométricas que evidenciam o uso criativo da língua. O entendimento acerca da iconicidade como elemento cognitivo e o uso de ações gestuais evidenciam processos complexos de formação de sinais. Nos dados aqui apresentados, mais especificamente nas ULS levantadas no contexto da manifestação *TCC oralizado não*, vemos a expressão de crítica e ironia.

Este estudo contribui para maiores discussões sobre os processos de formação de novas ULS. Nosso desejo é que outras análises nesse nível sejam efetivadas, aumento as pesquisas no ramo da lexicologia e da morfologia da libras.

REFERÊNCIAS

-
- ALVES, Ieda Maria. **Neologismo: criação lexical**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Fundamentos da Lexicologia. In BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CARNEIRO, Bruno Gonçalves; SOUZA, José Divino Mendes de; COSTA, Delismar Palmeira; LUDWIG, Carlos Roberto. Um território surdo na Universidade Federal do Tocantins: o lugar como espaço vivido. In: CARNEIRO, Bruno Gonçalves; LEÃO, Renato Jefferson Bezerra; MIRANDA, Roselba Gomes de. **Língua de Sinais, Identidades e Cultura Surda no Tocantins**. Volume 1. North Charleston: Amazon Digital Services, 2019, p. 13-32.
- FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia. A organização dos morfemas livres e presos em LSB: reflexões preliminares. In: QUADROS, Ronice Müller de, STUMPFM, Marianne Rossi, LEITE, Tarcísio de Arantes (orgs) **Estudos da língua brasileira de sinais**. Séries Estudos de Língua de Sinais. V. I. Florianópolis: Insular. 2013.
- FELIPE, Tanya Amara. Os processos de formação de palavra na Libras. ETD - **Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, n.2, p.200-217, jun. 2006.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro. 1995.
- PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- OLIVEIRA, Janine Soares de **Análise Descritiva da Estrutura Querológica de unidades Terminológicas do lossário letras-libras**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina,

Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2015.

NASCIMENTO, Cristiane Batista do **Terminografia em Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário ilustrado semibilíngue do meio ambiente, em mídia digital**. 2016. xviii, 222 f., il. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

TAUB. Sarah. Florence. **Language from the body Iconicity and Metaphor in American Sign Language**. Cambridge University Press 2004.

XAVIER, André Nogueira; NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Descrição de aspectos da morfologia da libras**. Revista Sinalizar, v. 1, n. 2, 2016.

ZESHAN, Ulrike. 'Classificatory constructions in Indo-Pakistani sign language: Grammaticalization and lexicalization processes. In: EMMOREY, Karen. (Ed.). **Perspectives on classifier constructions in sign languages**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003, p. 113-141.

Capítulo 8

ELEMENTOS PERTENCENTES À INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM RIO BRANCO/ACRE

*Babi Rodrigues da Silva
Danielle Freitas Cavalcante
Ademárcia Lopes de Oliveira Costa
Rosane Garcia*

A Educação inclusiva surge com abordagens e metodologias diferenciadas, defendendo o respeito à diversidade e à inclusão de todas as crianças no sistema regular de ensino. Devido à amplitude de seu conceito, o paradigma inclusivo dialoga com diversas áreas de estudos, dentre elas, a Educação especial. Importa ressaltar que, no Brasil, a partir dos anos 2000, essa modalidade de ensino foi sendo remodelada visando uma perspectiva inclusiva definindo como público-alvo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto, apresentamos um recorte sobre os elementos pertencentes à inclusão escolar do aluno surdo em uma escola do campo no município de Rio Branco - Acre, com o objetivo de apresentar um relato das principais dificuldades enfrentadas pelo docente no contato com o aluno surdo.

A partir dessas considerações, quanto ao aspecto metodológico, adotamos uma entrevista semiestruturada analisada sob a perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com um docente¹ de uma escola do campo no município de Rio Branco-Acre.

As pesquisas direcionadas ao público do campo são escassas, devido à dificuldade de acesso a informações e à coleta de dados, o que desencadeia em poucas produções científicas na área. Seguindo este pensamento, acredita-se que outro motivo para que a promoção da inclusão no campo ainda não ocorra, como na zona urbana, seja a escassez de profissionais capacitados, pois os poucos que o são preferem não se deslocar ou mudar-se para o campo.

Nessa perspectiva, Ferreira e Brandão (2011) afirmam que os alunos que querem ter acesso à educação de “qualidade”, deslocam-se para as cidades grandes e/ou capitais de seus estados.

O processo de exclusão social está intrínseco na construção da história do Brasil, isso muitas vezes é tratado de forma natural. Contudo, os resíduos desse processo refletem diretamente na educação, principalmente nas escolas que estão afastadas dos centros urbanos, como as escolas do campo, que passam por diversas dificuldades

¹ O profissional é graduado em Pedagogia na modalidade presencial, Pós-graduação em Educação Especial, na modalidade semipresencial e atua há 3 anos na educação; ministra Artes no ensino infantil e do 6º a 9º ano ministra a disciplina de Língua Portuguesa.

educacionais, especialmente, quando se trata de promover uma educação de “qualidade” e evitar a evasão de seus alunos.

Para esse cenário, Kassar (2012) leva em consideração dois aspectos históricos: a desigualdade e a diversidade, nos quais o país foi construído. Assim, a economia e as características da organização social do país interferem no seu desenvolvimento, além disso são problemas que afetam diretamente as crianças e jovens. A exemplo disso, observa-se que no regime escravocrata “muitas famílias não foram incorporadas diretamente ao setor produtivo, passando a sobreviver nas grandes cidades, sem acesso a condições de vida minimamente satisfatórias” (KASSAR, 2012, p. 835).

Travessini (2015), por sua vez, discorre que a educação no campo ocorreu por meio de reivindicações populares, por volta do século XX, que buscavam uma educação voltada para os interesses e as necessidades da população que ali moravam, respeitando sua cultura e identidade, bem como, revelando o desejo popular por uma educação inclusiva, autônoma e de “qualidade”.

Portanto, “a educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos” (ROSA; CAETANO, 2008, p. 23). Por esse motivo, a educação nessa área ainda precisa de muita atenção para ser desenvolvida, pois as políticas educacionais estão limitadas, visam apenas o público da zona urbana e desvalorizam as pessoas do campo. Isto significa que os currículos não consideram a perspectiva dos alunos do campo, tampouco preocupam-se com a realidade vivenciada naquele ambiente social, o que acarreta na maioria das vezes no deslocamento das pessoas que ali residem para a zona urbana, a fim de buscar uma educação de “qualidade”.

Rosa e Caetano (2008) revelam que, em meados de 1950, ainda não havia chegado investimento educacional para as pessoas que moravam no campo, assim, tinham um corrompimento educacional enorme e eram discriminadas por conta de sua localidade, descartando que lá viviam indivíduos que também tinham necessidades educacionais como quaisquer outras pessoas.

Historicamente, podemos constatar que, até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, principalmente no espaço rural, onde o Estado brasileiro não mostrou empenho na implementação de um sistema educacional que viesse ao encontro das necessidades dos sujeitos do campo. O Estado, em suas formulações de diretrizes políticas e pedagógicas, nunca deixou regulamentado como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; omitiu-se na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis de ensino, além de não implantar uma política efetiva de formação continuada e de valorização de carreira do professor do campo. Isso mostra que o campo nunca foi um espaço prioritário para ação planejada e institucionalizada do Estado. Tal situação fez com que a população do campo fosse privada do acesso às políticas e serviços públicos em geral, o que contribuiu para o aceleramento do processo de êxodo rural. A partir dos anos 90, esse quadro começa a dar sinais de mudança, pois os movimentos sociais começam a pressionar de forma mais articulada a construção de políticas públicas para a população do campo (ROSA; CAETANO, 2008, p. 22).

Diante disso, a proposta pedagógica não se preocupava em melhorar a escolarização desta população, algo que prejudicava a construção do conhecimento e a valorização da identidade, além disso, contribuía para o deslocamento aos centros urbanos ou até mesmo findava na desistência.

Em relação a educação das pessoas com deficiência, principalmente as pessoas com surdez, não encontramos na literatura vigente nenhuma política, programa, compromisso que viabilizasse a educação para essa camada da população que vivia no campo.

De acordo com Santos (2017), esse cenário começou a mudar a partir de movimentos sociais e cita como exemplo a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, derivada de uma parceria entre o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, UnB – Universidade de Brasília, Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância, Unesco – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura e CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

Essas colaborações garantiram direitos às pessoas do campo e possibilitaram a inclusão desses no processo de ensino. Entretanto, o ensino inclusivo do campo tem apresentado problemas, pois existe uma desvantagem da população que vive no campo, no que se refere a uma educação que atenda suas especificidades. Isso se deve, sobretudo, por sua cultura própria, seus costumes e práticas que são pouco difundidos e valorizados pela sociedade, praticamente a educação para pessoas com surdez é invisível.

Ramos, Moreira e Santos (2004) explanam os Princípios da Educação do Campo, que constituem a Política Educacional:

- I - O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana.
- II - O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo.
- III - O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem.
- IV - O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculada à realidade dos sujeitos.
- V - O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável.
- VI - O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 37-39).

Assim, resta demonstrado os seis princípios, pelos quais está pautada a Educação do campo, visando a promoção da educação. O primeiro consiste em mostrar o papel da escola, enquanto formadora de sujeitos autônomos capazes de produzir conhecimento, sempre respeitando as especificidades de cada aluno. O segundo princípio, por sua vez, alude sobre a valorização dos saberes, tendo em vista a diversidade cultural que se faz presente no ambiente escolar, de modo a transforma esses saberes em instrumentos no processo educacional.

No que tange ao terceiro princípio, consiste nos diferentes saberes, sendo necessário sistematizar, analisar e reunir os conhecimentos de áreas específicas para o ensino de “qualidade”. Já o quarto princípio, refere-se à realidade de cada aluno para a

construção de um sujeito autônomo. O penúltimo, baseia-se no reconhecimento e na participação da população do campo nas decisões do processo educacional, sem abandonar a pluralidade como origem dos conhecimentos em diversas áreas. Por fim, o último princípio aborda sobre a autonomia e a colaboração entre os povos do campo e o sistema nacional de ensino, que deve atender para as especificidades e particularidades dos alunos.

Vale ressaltar, que tais princípios não abrangem os alunos com deficiência, em particular do nosso objeto de estudo, pois observa-se que nesse período não se encontra nenhum programa ou projeto que viabilizasse a participação dos alunos surdos nas políticas de educação do campo.

Sobre esse assunto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, em seu artigo 28 esclarece que na oferta da educação básica, para a população do campo, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida no campo e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 9).

Fica evidenciado, assim, que se deve pensar na realidade educacional do campo, direcionando e adequando os conteúdos e metodologias curriculares, para atender as especificidades destes alunos, mas também se faz necessário estimular a produção de novos conhecimentos pelos alunos com surdez, é preciso pensar na forma de trabalhar os conteúdos e as metodologias, ou seja, pensar em uma educação que contemple suas necessidades.

Mediante esboçado anteriormente, na busca por sua inclusão e a valorização da cultura, tradições e hábitos dos alunos do campo, houve a realização da I Conferência Nacional por uma educação do campo, realizada em 1998. A partir disso, a “expressão campo passa a substituir o termo rural. Entende-se que, em tempos de modernização, com esta expressão campo, há uma abrangência maior de sociedades diversas que habitam as regiões do país que não se dizem urbanas” (ROSA; CAETANO, 2008, p. 23).

Consequentemente, a inclusão há de se atender para os detalhes mais precisos, pois sua execução deve ocorrer de maneira a atender as especificidades das pessoas. Com isso, o Decreto nº 7.352/2010 estabelece, em seu artigo 2º, os seguintes princípios para a Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

Nesse caso, é possível perceber a necessidade do reconhecimento da educação para todos como um direito, considerando a diversidade, para que se consiga a transformação das escolas no seu processo de ressignificação de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial.

O ALUNO SURDO

O aluno surdo é definido por Strobel (2009), como o sujeito que constrói ou ajusta sua percepção de mundo através da questão visuo-espacial com os mesmos níveis linguísticos, que compõem qualquer língua oral. Isso contribuiu para a construção da identidade surda, pois o que diferencia o surdo do ouvinte é a percepção oral-auditiva.

Para Kalataí e Streiechen (2013), a comunidade surda, para garantir um futuro melhor, passou por muitos momentos difíceis e atualmente colhe os frutos dessas lutas, como exercer sua cidadania a partir de leis aprovadas pelo Congresso Nacional, que garantiu suporte legal para a inclusão dos surdos na sociedade brasileira. Ademais, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais é um dos grandes destaques das conquistas pela comunidade surda, bem como, a presença do tradutor intérprete nas salas de aula, em espaços públicos e privados.

A história da educação de surdos atravessa três correntes filosóficas, a saber: o “oralismo”, que visava desenvolver a fala do surdo, dado que a língua falada era considerada a única forma desse sujeito ser inserido na sociedade, seguindo os padrões ouvintista. Assim, em meados de 1880, ocorreu o Congresso de Milão, onde o método oral foi defendido e votado como a forma de comunicação do sujeito surdo. Além disso, cabe ressaltar que o número de surdos que participavam da votação, neste congresso, era extremamente inferior em relação aos ouvintes. Esse período transformou escolas em clínicas de tratamento, profissionais surdos foram demitidos e substituídos por ouvintes, os alunos tinham suas mãos amarradas ou eram obrigados a sentarem em cima das próprias mãos, para que não fizessem nenhum gesto e obedecessem a supremacia ouvinte (KALATAI; STREIECHEN, 2013).

A segunda corrente corresponde à “comunicação total”, surgida após o fracasso do oralismo. Essa nova corrente defendia qualquer estratégia, a fim de recuperar a comunicação das pessoas surdas combinando a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial e qualquer outro meio que estabelecesse e colaborasse para o desenvolvimento da língua oral. Todavia, não defendia de fato a língua de sinais ou os surdos, apenas buscava qualquer estratégia que possibilitasse interação, ou seja, se

diferenciando do oralismo apenas por permitir o uso da língua de sinais e outros mecanismos que possibilitassem a comunicação (KALATAI; STREIECHEN, 2013).

Por fim, a última corrente refere-se ao “bilinguismo” que se contrapõe à comunicação total. O bilinguismo é utilizado atualmente, e consiste em trabalhar duas línguas, a língua oral em modalidade escrita e a língua de sinais em sinais. Nessa corrente, primeiramente é trabalhada sua língua materna e aos poucos é inserida uma nova língua. Isso é uma reivindicação dos próprios surdos, pois possibilita o acesso a duas línguas dentro de um contexto, diferentemente da comunicação total, que não respeitava os surdos, tampouco contextualizava as estratégias adotadas (KALATAI; STREIECHEN, 2013).

Kalatai e Streiechen (2013) explicam que, no Brasil, o marco inicial da educação dos alunos surdos é a chegada de um professor surdo francês, chamado H Ernest Huet, trazido por Dom Pedro II. Os ensinamentos de Huet fizeram com que os sinais se difundissem no Brasil. Assim, em 1957 foi fundada a primeira escola de surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, atualmente reconhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Ainda, a Língua de Sinais é denominada Língua Brasileira de Sinais – Libras, e foi regulamentada por meio da Lei nº 10.436/2002, que garante que o poder público em geral e as empresas de serviços públicos apoiem e difundam a Língua Brasileira de Sinais, como forma de comunicação das comunidades surdas do Brasil.

Outro marco na educação dos surdos do Brasil foi a inserção nas salas de aulas e espaços públicos do tradutor/intérprete de Libras. Isso se deu por meio do Decreto nº 5.626/2005, que dispõe as seguintes atribuições: a inclusão de Libras como disciplina curricular; formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; do uso difusão da Libras e da Língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; da formação do tradutor e intérprete de Libras; e da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

A partir do instituído, no mencionado Decreto, é necessário pensar em uma didática que atenda às especificidades dos alunos surdos. Sobre isso, Perlin e Rezende (2011) defendem o que denominam “Didática surda”. Explicam que essa didática auxilia o professor surdo a desconstruir e construir a didática na visão do próprio surdo, pois assim é possível uma aproximação do conhecimento, a partir de sua capacidade; além de se caracterizar como didática de forma cultural própria, independentemente de interferência do ouvinte.

Desta maneira, quando um aluno surdo vê um professor surdo ensinando, é uma fonte cultural de inspiração e que não há necessidade de que seja igual aos ouvintes. Vale ressaltar que se trata de ensinar culturalmente, ou seja, as identidades surdas devem estar presentes no ensino e no planejamento, que servem como contestação das lutas pela cultura surda (PERLIN; REZENDE, 2011).

Refletindo criticamente sobre isso, pode-se dizer que a didática surda não é diferente de qualquer outra didática, que se faça necessária para atender as

especificidades de quem quer que seja, pois, a didática está a serviço do ensino. Para tanto, precisa adaptar-se a necessidade de qualquer aluno: surdo, ouvinte, cego, autista ou outro. Sendo assim, a didática deve ter a preocupação de, no cotidiano da prática pedagógica, atender a todos, adequando-se à necessidade de cada aluno.

Nesse sentido, Ferreira e Brandão (2011) afirmam que os camponeses, ao precisar de uma educação efetiva, de “qualidade” e que atenda a todos os níveis educacionais, são obrigados a procurar os centros urbanos para dar continuidade aos estudos básicos formativos. Dado que, muitas escolas do campo, na maioria das vezes, só ofertam as séries iniciais da educação básica, e quando se trata de alunos com deficiência, a inclusão escolar se faz ausente, embora as propostas inclusivas apontem o que deve ser feito.

Para a efetivação de uma educação de “qualidade”, algumas leis e decretos colaboram para essa efetivação. Exemplos claros de políticas voltadas para os alunos surdos e suas especificidades, são: o reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira e a inserção dessa língua como disciplina curricular, nos cursos de Licenciatura.

Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, houve instaurações de medidas nunca utilizadas para o acesso e a inclusão de pessoas surdas em escolas da rede regular de ensino. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como um meio de comunicação e expressão no país, além disso dispõe em seu artigo primeiro que “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, p. 1). Também estabelece no parágrafo único, do artigo 1º, que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Nota-se, assim, que a lei contribuiu em vários aspectos para a educação de surdos. Por exemplo, a partir dela foi dada visibilidade aos professores surdos bilíngues, intérpretes de língua de sinais, à gramática e o uso legal da língua, bem como à própria disciplina Libras.

Somente com o Decreto nº 5.626/2005 foi regulamentada a Lei nº 10.436/2002. Dessa forma, a Libras passou a ser citada como disciplina curricular obrigatória e optativa em alguns cursos, conforme se verifica no art. 3º:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, p. 1).

Percebe-se, portanto, que ocorreram significativos avanços na educação dos surdos e no seu processo de inclusão escolar. Com vistas a promover a inclusão dessas pessoas, destacam-se: o reconhecimento de sua língua e a sua inserção nos cursos de licenciaturas, como disciplina curricular optativa.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ressaltamos que este estudo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras-Libras em 2021, intitulado: “A inclusão do aluno surdo em uma Escola do Campo em Rio Branco Acre”. Esclarecemos que, para este artigo, apresentamos os dados advindos apenas de uma categoria de análise denominada “Elementos pertencentes à inclusão escolar do aluno surdo”.

A primeira temática desta categoria é intitulada “Atendimento Educacional Especializado”. Ao questionar se na escola em que o participante atua existe sala de recursos multifuncionais e como funciona essa sala no atendimento do aluno surdo, o participante explicou que:

Sim, temos a coordenadora do AEE, duas vezes por mês temos o psicólogo aqui na escola, para tá orientando e trabalhando. A questão do aluno surdo é trabalhada com a coordenadora do AEE, que é formada na área de língua de sinais e ela desenvolve já há 3 anos, desde o 7º ano, desenrolando a língua de sinais com ele. Funcionando normalmente ela atende duas vezes por semana, mas se ele precisa sempre no contraturno. E o psicólogo veio só conversou com ele umas duas vezes só, as conversas com ele é mais a questão dele ser jovem, adolescente, tá na fase de curiosidade, então o psicólogo fala e explica para ele essas situações todas que acontecem durante a adolescência (P.P, 2020).

Nota-se que, apesar das limitações presentes na escola, é ofertado um serviço de acompanhamento ao aluno surdo. O Decreto nº 7.611/2011 sanciona, em seu segundo parágrafo, que o AEE “deve integrar a proposta pedagógica da escola, [...] atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”. Sendo assim, o papel do AEE deve ser desenvolvido com vistas a atender as especificidades dos alunos, possibilitando sua inclusão com profissionais devidamente capacitados.

Com base nas diretrizes da Política Educacional da Educação Especial, Camargo; Gomes e Silveira (2016) destacam a formação de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado, e explicam que as parcerias, estabelecidas entre as diversas instituições de ensino, resultaram na criação do Curso de Especialização em Formação Continuada para professores do Atendimento Educacional Especializado.

Importa salientar que a formação desses profissionais é indispensável, principalmente por ter base no cotidiano, nas realidades vivenciadas nos ambientes

escolares, onde tem acesso à solução de problemas, muitas vezes detectados dentro das instituições, e ainda encontram a melhor maneira de oferecer uma educação de “qualidade”, de forma a atender as especificidades dos alunos.

Retomando, o Decreto nº 7.611/2011, em seu artigo 3º, dispõe os seguintes objetivos para o AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011 p. 1)

Como exposto, a função desempenhada pelo AEE está diretamente ligada à ideia de suplementação e complementação à escolarização das pessoas com deficiência, que frequentam uma escola de caráter inclusivo que conhece as particularidades e estimula as capacidades cognitivas desse público.

Logo, parte-se à segunda temática desta categoria, nomeada “Planejamento educacional e avaliação do aluno surdo”. Primeiramente, questionou-se: “como faz para incluir o aluno surdo na sala de aula? Como por exemplo, avaliação, recursos utilizados para interação e desenvolvimento de atividades extraclasse para a turma”. O participante esclareceu que, para o aluno surdo, não tem adaptação pedagógica, já que foi alfabetizado na língua portuguesa, acredita também, ser a língua materna do aluno; finaliza afirmando que o aluno surdo sabe ler e interpretar muito bem.

Percebeu-se, nos esclarecimentos do participante, o engano quanto à definição de língua materna. Gesser (2010, p. 9-10) elucida que a primeira língua é aquela na qual o sujeito possui conforto linguístico e é estimulada no anseio familiar de maneira natural; a segunda língua, por sua vez, refere-se a uma língua na qual o sujeito é predisposto a ter contato, de forma metódica, onde o sujeito já possui uma primeira língua e passa pelo processo de aprendizagem de uma outra língua. Exemplo disso, são os surdos brasileiros que possuem a Libras como primeira ou língua materna e a língua portuguesa escrita como segunda língua.

No que concerne à avaliação do ensino, o participante afirma que o aluno não apresenta nenhuma dificuldade em acompanhar as atividades, inclusive àquelas extraclasse, mas se fosse necessário elaboraria uma “avaliação diferenciada”.

Partindo desse entendimento, o participante evidencia que sua percepção sobre inclusão se confunde com o conceito de integração escolar. Conforme já evidenciado no referencial teórico, Mantoan (2015) explica que há diferença entre inclusão e integração, e que a falta de distinção dos conceitos cria inúmeras polêmicas, que apesar das semelhanças, ambas são empregadas para expressar situações de inserção diferentes. Desse modo, ressalta que no processo de integração, a escola não muda e os alunos é que devem se adequar às exigências estabelecidas. Entretanto a inclusão tem em sua essência incluir os alunos, sem discriminar ou separar, isso significa que não há

necessidade de elaborar avaliações mais fáceis para os alunos com deficiência, visando estabelecer o valor, o respeito, a igualdade e a emancipação desse público-alvo (MANTOAN, 2015).

Por fim, apresenta-se a última temática desta categoria, definida como “Elementos facilitadores para a inclusão do aluno surdo”, na qual retoma-se a indagação sobre como se dá o atendimento ao aluno surdo na sala de recursos multifuncionais. Acerca disso, o participante enfatizou que “[...] a questão do aluno surdo é trabalhada com a coordenadora do AEE, que é formada na área de língua de sinais e ela desenvolve já há 3 anos, desde o 7º ano, desenrolando a língua de sinais com ele” (P.P., 2020).

Nesse processo de efetivação, o Atendimento Educacional Especializado trata dos elementos facilitadores para incluir o aluno surdo. Com isso, Camargo; Gomes e Silveira (2016, p. 23) afirmam que a Sala de Recursos Multifuncionais é denominada assim por dispor de “mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva, e outros tipos de equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial”, tem desempenhado um papel fundamental, pois esse espaço físico da escola, em sua maioria, é onde se desenvolvem as atividades pedagógicas do AEE.

Ressalta-se que, conforme já explicitado nesse estudo, o Atendimento Educacional Especializado tem três momentos educacionais pedagógicos, sendo eles: Atendimento Educacional Especializado de Libras, o outro, Atendimento Educacional Especializado em Libras e o terceiro Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa para pessoas surdas (ALVES; DAMÁZIO, 2016).

A partir da Lei nº 10.436/2002 outros elementos passam a contribuir em vários aspectos da educação de surdos, como a implementação de professores surdos, bilíngues e intérpretes da língua de sinais, para que assim seja possível difundir a história, a gramática e o uso legal da língua, com o objetivo de melhorar a educação das pessoas surdas.

Após a explanação dos dados analisados, concluiu-se que o processo inclusivo precisa que suas especificidades sejam supridas, através da implementação de recursos financeiro e humano aptos a desencadear a proposta inclusiva. Logo, caso haja falha em fornecer esses recursos, seria inviável a ascensão da inclusão em qualquer âmbito, seja, educacional, social ou político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a Educação do Campo passou por muitas dificuldades e, ainda hoje, sente a ausência de uma educação, pois muitos recursos não chegam até o campo e os alunos sentem o prejuízo causado pela ausência desta, dado que, muitas vezes, os alunos são obrigados a procurarem os centros urbanos para terem acesso a uma educação contínua e de “qualidade”. Desta forma, os alunos público-alvo da Educação Especial, que frequentam uma escola do campo, também estão sujeitos a mudar para a cidade quando necessitam de um atendimento educacional.

Sendo assim, o caminho para uma educação inclusiva efetiva e de “qualidade” está sendo traçado, ainda que lentamente. Contudo, faz-se necessário repensar e reinventar as práticas pedagógicas adotadas até aqui e fazer com que as transformações educacionais, que são imprescindíveis, cheguem, de fato, a todos os alunos.

No que tange a categoria apresentada, “Elementos pertencentes a inclusão escolar do aluno surdo” nota-se que, na escola em que se desenvolveu o estudo, a escola oferece Atendimento Educacional Especializado, com a colaboração da coordenadora do AEE, que possui formação na área de língua de sinais e desenvolve atividades há 3 anos com o aluno surdo.

Entende-se que o AEE tem a função de complementar e suplementar o ensino regular. Outra consideração, refere-se ao equívoco do professor participante com relação à língua materna do sujeito surdo, partindo da compreensão de que a língua portuguesa seria a primeira língua, induzindo-o a pensar que o surdo não teria nenhuma dificuldade no desenvolvimento das atividades em sala de aula e, conseqüentemente, não produz avaliações para atender às particularidades do aluno surdo. Dessa forma, desencadeia-se o processo de integração escolar, no qual o aluno, por conta própria, adequa-se às exigências estabelecidas pela escola, inserindo-se nas atividades educacionais e no ambiente escolar, o que não se configura inclusão.

Ressalta-se que a pesquisa tem limitações, sobretudo, por ser realizada apenas com um participante, o que não evidencia um resultado amplo do que acontece nas escolas do campo, mas o fato é que a escola pesquisada não está em condições favoráveis para efetivação das práticas inclusivas, embora perceba-se muito esforço por parte do docente. Enfatiza-se que não se tem a intenção de prejudicar a imagem de nenhuma instituição de ensino, pois são compreensíveis as dificuldades em efetuar o processo de implantação da educação inclusiva, especialmente na educação do campo.

É possível concluir que as práticas adotadas na escola do campo, não diferem daquelas adotadas na zona urbana. Persiste, portanto, a necessidade de investimento tanto em infraestrutura quanto nas políticas e programas inclusivos. Além disso, é preciso valorizar a individualidade e possibilidade dos alunos no espaço da sala de aula, visando o respeito no processo ensino-aprendizagem e o distanciamento da tão propalada homogeneidade, que se sabe, nunca existiu.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Carla Barbosa. DAMÁZIO Mirlene Ferreria Macedo. Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva para pessoa com Surdez: seu pensar, sentir e fazer. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli.; GOMES Robéria Vieira Barreto; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; FIGUEIREDO, Rita.Vieira de. (Orgs.). **Política de inclusão e estratégias pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado**. Fortaleza: UFCE, MC e C p. 17-137, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43208/1/2016_capliv_mfmdamazio.pdf. Acesso em 4 mai. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 1 abr. 2020.

- BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em 1 abr. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 1 fev. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 13 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 1 abr. 2020.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli.; GOMES Robéria Vieira Barreto; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Dialogando sobre a política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli.; GOMES, Robéria Vieira Barreto; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; FIGUEIREDO, Rita.Vieira de. (Orgs.). **Política de inclusão e estratégias pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado**. Fortaleza: UFCE, MC e C p. 17- 29, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43200/1/2016_capliv_amfcamargo.pdf. Acesso em 2 jun. 2020.
- FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista eletrônica de Educação**, Paraná, v. 9, p. 58-71, Dez. 2011. Disponível em: <https://www.unifil.br/portal/images/pdf/documentos/revistas/revista-eletronica/educacao/jul-dez 2011.pdf>. Acesso em 13 mar. 2020.
- GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino em LIBRAS como L2**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2010.
- GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- KASSAR, Mônica Carvalho de Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>. Acesso 4 mar. 2020.
- KALATAI, Patrícia; STREIECHEN, Eliziane Manosso. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. In: **Anais Unicentro**, Irati, 2013. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>. Acesso 1 mar. 2020.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é, por que, como fazer? São Paulo Editora Summus, 2015.
- PERLIN, Gladis; REZENDE, Patrícia: **Didática e educação de surdos**. Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://www.librasufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/didaticaEEducacaoDeSurdos/asets/489/textobaseDidatica2008.pdf>. Acesso em 1 mar. 2020.
- RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... seus desafios e suas perspectivas. **Colóquio Revista Científica da Faccat**, Taquara, v. 6, n. 1-2, Dez. 2008. Disponível em: http://www2.faccat.br/download/pdf/coloquio/6/da_educacao_rural.pdf. Acesso em 1 abr. 2020.
- SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**: Micropolítica, democracia e educação., v. 18, n. 51, p. 210-224, Dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758/22819>. Acesso em 1 abr. 2020.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed da UFSC, 2009.
- TRAVESSINI, Desideri Marx. **Educação do Campo ou Educação Rural?** Os conceitos e a prática a partir de São Miguel do Iguçu, PR. 2015. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar). Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguçu, 2015. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/383>. Acesso 10 abr. 2020.

Capítulo 9

DEFINIÇÃO E USO DE ETNÔNIMOS INDÍGENAS BRASILEIROS NO ENSINO DE PORTUGUÊS

Jorge Domingues Lopes

INICIANDO A JORNADA

O ensino de língua portuguesa como língua materna tem se beneficiado, nas últimas décadas, de um conjunto de reflexões e práticas cujo resultado têm se refletido tanto na formação docente nas universidades quanto no aprendizado linguístico mais consciente e efetivo por parte dos discentes em todo o país. No entanto, imensos ainda são os desafios nesse campo do conhecimento.

Dessa forma, a fim de contribuir para a reflexão e a prática do desenvolvimento da competência metalinguística, especificamente a do saber compreender e saber construir uma definição por meio da língua portuguesa é que recorreremos à lexicografia aplicada ao ensino de língua. Para isso, acreditamos na necessidade de instrumentalizar docentes cada vez mais sobre a leitura, análise e uso de materiais lexicográficos, e aqui, em particular, dirigimos o foco sobre a etnonímia indígena brasileira, presente em diversas obras lexicográficas de língua portuguesa.

UM CAMINHO POSSÍVEL

A partir da escolha de um dicionário de português língua materna, fizemos um levantamento das ocorrências de etnônimos indígenas brasileiros (doravante etnônimos), considerando seu lugar na macroestrutura da obra e também as características das microestruturas construídas para esse grupo de palavras.

Com isso, esperamos compreender os critérios adotados pelo dicionário para registrar os etnônimos, bem como sua classificação e apresentação do descritor das suas definições, a fim de descobrir padrões de constituição da microestrutura e como isso pode vir a ser usado no ensino de língua, de modo a ampliar a competência linguística discente.

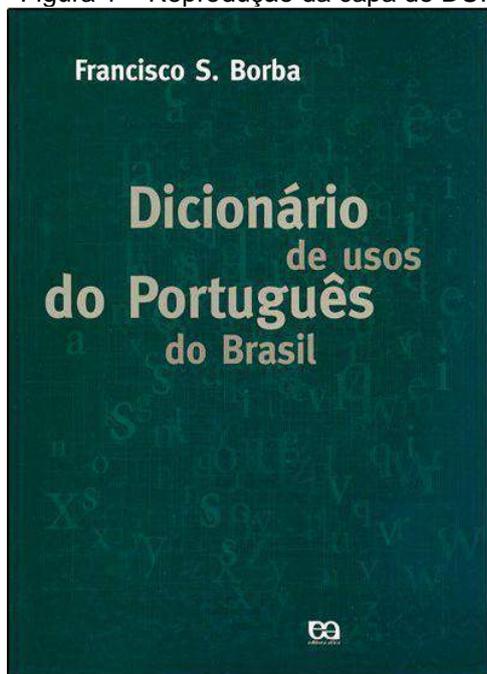
A DIREÇÃO ESCOLHIDA

Dentre os vários dicionários de português brasileiro disponíveis, seja na forma impressa seja na forma digital, um dos poucos que apresenta com clareza e delimita seu corpus-base é o “Dicionário de usos do português do Brasil” (DUP), elaborado por Francisco Borba e publicado em 2002.

A escolha desse dicionário se deve ao fato de ele ter sido construído na base de um corpus de textos escritos, o que é relevante para uma pesquisa como esta que busca investigar o lugar do etnônimo numa obra lexicográfica contemporânea, mas também as opções de escrita adotadas para essas palavras. O termo etnônimo, no domínio da

Antropologia, serve para designar “tribo, etnia, raça, grupo humano definido, nação e, em alguns casos, equivale a gentílico” (HOUAISS, 2009). Por ora, essa explicação é suficiente para iniciarmos este trabalho.

Figura 1 – Reprodução da capa do DUP



Fonte: Borba (2002)

Logo, o DUP constitui um repositório de língua escrita do português brasileiro da segunda metade do século XX, que inclui “textos de literatura romanesca, dramática, técnica, oratória e jornalística, com absoluta predominância desta última” (BORBA, 2002, p. v). Além disso, registra em cada verbete trechos de textos do corpus para funcionarem como abonações de uso, finalidade precípua da obra.

Trata-se, portanto, de uma obra que abrange múltiplos domínios do conhecimento, inclusive o linguístico-antropológico, que nos interessa em particular por ele conter dados relacionados a registros etnográficos.

MAPEANDO O LUGAR DOS ETNÔNIMOS

Ao analisar o DUP, constatamos de imediato que os etnônimos estão integrados ao corpo principal do dicionário, distribuídos ao longo de 17 grupos de letras: a, b, c, g, i, j, k, l, m, n, o, p, s, t, u, w, x. Essa decisão de integrar essa categoria no corpo do dicionário tem a ver com a própria natureza da obra, cujo “critério de entrada é o de ocorrência combinado com o da colocação”, ou seja, dependendo da frequência de ocorrências no corpus-base, a palavra teve maior ou menor chance de ter incluída a sua entrada.

Na própria apresentação do dicionário, o autor evidencia sua decisão sobre a grafia dos etnônimos: “Os nomes de povos indígenas entraram na ortografia oficial e na forma

de plural ou singular, conforme ocorreram (*timbiras, carajás; caiová, turuna*)¹, voltaremos a este assunto ao discutirmos sobre microestrutura. Os etnônimos não receberam nessa obra qualquer marca, abreviada ou não, que os identifiquem como tais.

Na transição da macroestrutura para a microestrutura, devemos considerar a própria formação do lexema que comporá a entrada. Nesse sentido, identificamos um total de 93 ocorrências de etnônimos², dos quais 88 formados por uma única palavra, e apenas 5, com mais de uma palavra (*avá-canoeiros, cintas-largas, nu-aruaque, tupi-guarani, waimiris-atroaris*), todas relacionadas por meio de hífen.

A grafia do etnônimo no dicionário segue, portanto, a orientação do que foi identificado nos dados do corpus, e isso tem uma implicação direta na macroestrutura da obra, pois podem ocorrer casos como o registrado nas entradas ‘cherente’ (321)³ e ‘xerente’ (1645), duplicando a entrada para o que parece ser exatamente o mesmo referente.

Além disso, a opção pela “ortografia oficial”, neste caso, pode resultar em divergência com outros padrões estabelecidos, como é o caso da orientação dada pela “Convenção para a grafia dos nomes tribais”, de 1954, usada amplamente em textos técnico-científicos atuais por muitos antropólogos e linguistas. Tal divergência de padrões pode ocorrer, por exemplo, na grafia da letra inicial das palavras, como pode ser observado ao comparar o DUP e a proposta de Mattoso Camara Jr. (1955, p. 125-132): *caetés* e *Kaeté*; *caiapó* e *Kayapó*; *cherentes* e *Xerénte*; *jamamandi* e *Yamamadí*; *uapixanas* e *Wapitxâna*.

Por fim, destacamos a existência de entradas com dupla grafia, sempre separada por barra oblíqua: *camacã/camação*; *tapuio/tapuia*.

ETNÔNIMOS NA PAISAGEM

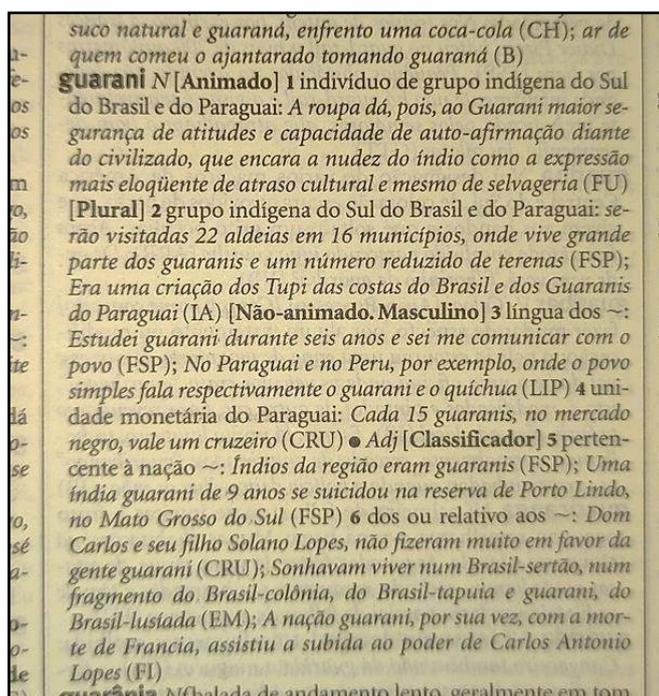
Os etnônimos identificados na macroestrutura da obra possuem microestrutura de verbete e seguem o padrão de estruturação das demais entradas, com “(...) taxionomia [classe e subclasse], variação [registro de variação regional], sintaxe [evidencia elementos da estrutura sintática], semântica/pragmática [acepções (definição ou equivalência léxica)] e contextualização” (BORBA, 2002, p. ix).

¹ Há de se observar que o etnônimo “caiová”, citado na apresentação, consta no dicionário como um “classificador de pinheiro”, não como etnônimo, e que a última palavra citada não consta no interior do dicionário.

² Não podemos assegurar que essa seja a quantidade total de etnônimos, já que realizamos a busca página a página na versão impressa do dicionário, o que pode, eventualmente, não resultar em itens não observados.

³ Ao nos referirmos a lema do DUP, indicaremos apenas um número, que corresponde à página onde ele se encontra.

Figura 2 – Reprodução do verbete de etnônimo com maior quantidade de acepções



Fonte: Borba (2002, p. 789)

Assim, constatamos que essa microestrutura apresenta os seguintes componentes: um lema em português, seguido de uma classificação gramatical, que pode conter uma subclassificação, um descritor em português para a acepção, que pode receber algum tipo de nota do autor, e, por fim, fragmentos de textos que exemplificam o uso da palavra-entrada na língua portuguesa, sempre com a indicação da fonte do texto.

Como é de nosso interesse que tanto docentes quanto discentes compreendam, efetivamente, a construção dessa microestrutura, já que ela orientará as diferentes práticas de apresentação das definições lexicográficas, demonstraremos passo a passo o conjunto das microestruturas encontradas nesse dicionário.

PRIMEIRO LUGAR: O LEMA

Para se buscar uma palavra em um dicionário, as obras lexicográficas podem apresentar diferentes estratégias, considerando forma e/ou sentido, mas o meio mais difundido é, sem dúvida, o da ordem alfabética, por oferecerem uma lógica amplamente conhecida. No entanto, no caso de dicionários impressos que possuem dezenas de milhares de verbetes, como é o caso do DUP com mais de 62.000 entradas, a identificação de um grupo específico de palavras se torna tarefa árdua.

Assim, como o foco deste trabalho está nos etnônimos, tivemos de empreender uma consulta básica nessa obra, percorrendo página a página, o que resultou na identificação de um total de 93 lemas de etnônimos que apresentamos a seguir:

acroás, aimorés, apinajés, aruaque, avá-canoeiros, bororo, botocudo, caetés, caiapó, caingangue, caiuíá, cajabi, camacã/camação, camé, canamaris, capexenes, capiecrãs, caquetios, caracatis, carajás, carijós, cataguás, catetos, catiauás, cauixanas, caxinitis, cherentes, cintas-largas, coroados, cotoxós, cranjés, craós, craôs, cricatejés, curupites, gamela, goitacases, guaiamum, guaicururus, guajajara, guanás, guarani, ianomâmi, icamiabas, ingaricós, inhacorá, ipeca, ipurina, jamamandi, jaminauá, javaés, jê, jucunas, jurunas, kadiveus, kuikuro, laianos, macus, macuxis, maipuré, maués, mundurucu, nambiquara, nheengatu, nu-aruaque, ofaiés, omáguas, pankararu, parecis, pataxós, potiguar, sirionós, tamoio, tapaiús, tapajós, tapeba, tapirapé, tapuio/tapuia, tarumá, tembés, timbiras, tupi, tupi-guarani, tupinambá, tupinambarano, tupiniquim, txucarramãe, uapixanas, uaurá, waimiris-atroaris, xavante, xerente, xocó, xucurus.

Neste momento, antes de avançar na discussão da microestrutura, é preciso retomar a definição de etnônimo, obtida no Houaiss (2009) e torná-la um pouco mais precisa, já que é a partir dela que estabelecemos o grupo de lemas acima.

Nessa própria definição, reconhece-se a possibilidade de o etnônimo equivaler a gentílico, no entanto, “O foco dos etnônimos – e isto os diferencia dos *gentílicos* – não é a localização geográfica de um conjunto de indivíduos, (...) mas, [a definição de] (...) uma ‘coletividade única’” (ROSA, 2020, p. 26).

Ora, em geral o gentílico tem na constituição de sua base um topônimo (Belém/belenense; Goiás/goiano; Brasil/brasileiro; Europa/europeu), que é responsável por acrescentar à sua identidade a situação/procedência espacial. No caso dos etnônimos, veremos que o lugar, por mais que seja um recurso para compor a definição, não é totalmente determinante para a sua caracterização.

Ao colocar os lemas lado a lado, constatamos o fato apresentado quando observamos a macroestrutura da obra: há divergência de formas singulares e plurais. Como bem destacou Borba (2002), essa diferença é resultado direto dos dados extraídos do corpus. Mas, a questão vai muito além de uma opção flexional.

Aproveitando a observação feita acima sobre a natureza de “coletividade única” de um povo originário, não é de se admirar que os participantes da Primeira Reunião Brasileira de Antropologia, em novembro de 1953, tenham tomado a decisão de escrever, sem variação flexional, os “etnônimos brásílicos (...): os *Apinayé*, os *Borôro*, a *cerâmica kadiwéu*” (HOUAISS, 2009)

Assim, por mais que o DUP tenha sido orientado para a ortografia oficial do português, nas abonações acabam aparecendo casos dessa outra orientação: “Os caiapó do norte localizaram-se na área compreendida entre o Araguaia e o médio Xingu (IA)” (255); “os Laiano [...] do alto Paraguai [...] vivem junto do Tereno e também misturados com os Guaicuru (IA)” (789), “As aldeias jê do Planalto Central (SOC)” (922).

Do conjunto de 93 lemas, 50 são apresentados no plural. E aqui temos uma primeira reflexão a fazer sobre essa diferença de uso: um trabalho preliminar envolvendo a etnonímia indígena brasileira seria a de constituir corpus a partir de critérios bem definidos (gênero textual, período, fontes, por exemplo), e determinar quais os contextos preferenciais para uso de formas no singular ou no plural.

Todas essas palavras foram grafadas com iniciais minúsculas, seguindo uma orientação da ortografia oficial do português.⁴ Nesse sentido, Ricardo (1995, p. 34), ao tratar sobre o uso de maiúsculas na grafia de etnônimos/gentílicos, observa que:

De fato, quando a denominação de uma etnia nativa aparece com função de adjetivo, poderia ser escrita com minúscula (língua arawete, por exemplo). Já quando aparece como substantivo gentílico, seria mais adequado manter com maiúscula porque, se é verdade que essas tribos não têm países (como os franceses, a França), também é certo que seus nomes são designativos de uma coletividade única, de uma sociedade, de um povo, e não apenas de uma somatória de pessoas.

Grafar o nome de um povo com inicial maiúscula é destacá-lo como próprio de “uma coletividade única”, à semelhança do que é feito para topônimos e nomes de pessoas. Acrescentemos a isso o caráter político que essa decisão de escrita tem sobre o reconhecimento do grupo originário em um contexto documental escrito da língua portuguesa, enquanto língua oficial do Brasil.

Observando novamente as abonações do DUP, percebemos que há etnônimos grafados com iniciais maiúsculas: “Os Camacãs (Camaçã, Kamakan, Camacane [...] localizados entre o rio das Contas e o rio Pardo (IA)” (262); “Os Parecis [...] estão divididos em três grupos: os Uamairis, os Caxinitis e os Cozarinis (Cabixi) (IA)” (304); “Os Guaná, no triângulo formado pelo Paraguai e Salgado, hoje misturados aos Gaicuru (IA)” (789).

Assim, a decisão de escrita inicial maiúscula ou minúscula é variável e, uma vez tomada a decisão por quem vai escrevê-la, é importante manter a regularidade com a escolha feita.

Um terceiro elemento a ser considerado a partir dos lemas é a própria escrita da palavra. Muitas delas circulam há séculos e podem ter tido sua forma consolidada pelo uso. Tanto isso ocorre que etnônimos mais antigos, como aimorés, botocudo, camacã, coroados, tamoió, acabaram sendo mais aportuguesados que formas mais modernas, como kadiveus, kuikuro e waimiri, que seguem uma tendência de escrita mais fonética. Logo, ambos os registros foram usados na escrita das palavras-entrada, já que obedecem à forma empregada nos textos que compõem o corpus-base do dicionário.

SEGUNDO LUGAR: A CATEGORIZAÇÃO

É comum a muitas obras lexicográficas apresentarem uma categorização das palavras usadas no lema a partir de diferentes critérios, como é o caso das classificações morfosintáticas da gramática, ou das categorias semântico-pragmáticas.

No caso do DUP, optou-se por apresentar uma classificação gramatical, seguida, às vezes, de uma subclasse que complementa a classe, a partir de informações de natureza bem mais semânticas.

⁴ Para uma discussão mais aprofundada sobre os padrões de escrita de etnônimos indígenas brasileiros, consultar Rosa (2020).

Dentro desses 65 verbetes com apenas uma acepção, identificamos: 8, como adjetivos (*Adj*), e 56, como nomes. Esses nomes se subdividem em: 3, como nomes (*N*); 2, como nomes femininos plurais (*Nf pl*); 7, como nomes masculinos (*Nm*); e 44, como nomes masculinos plurais (*Nm pl*).

Já dentre os 18 verbetes com duas acepções, identificamos como primeira acepção: 2 *Adj*; 2 *N*; 6 *Nm*; 8 *Nm pl.*; e como segunda acepção: 9 *Adj*; 2 *Nm* e 7 (não especificados).

Logo, de modo geral, das 134 acepções identificadas nesse conjunto de verbetes, identificamos: 71 nomes (16 *Nm*, 2 *Nf pl*, 53 *Nm pl*), 30 adjetivos (*Adj*) e 33 sem especificação de classificação.

Isso nos leva a constatar o predomínio de nomes (sendo a maioria masculina), seguidos de adjetivos na classificação gramatical dos etnônimos.

O componente subclasse ocorreu associados aos seguintes componentes de classe:

Classe	Subclasse
[N]	Animado (1 ocorrência)
[Nm]	Humano (2 ocorrências) Plural (2 ocorrências)
[Nm pl]	Concreto (1 ocorrência) Qualificador de nome animado (1 ocorrências)
[Adj]	Classificador (25 ocorrências) Classificador de nome humano (4 ocorrências)
[<i>não especificada</i>]	Função adjetiva (1 ocorrência) Masculino, Plural (2 ocorrências) Plural, Masculino (1 ocorrência) Não-animado, Masculino (1 ocorrência) Não-animado, Singular (1 ocorrência) Plural (5 ocorrências)

Nem sempre foi possível determinar com precisão as razões que orientaram as subclassificações, por isso, precisaríamos nos deter com mais atenção a esse componente. Por exemplo, se já existe a classe *Nm pl*, qual a razão de usar o marcador [Masculino, Plural]? Por isso, não utilizaremos a subclassificação nas orientações para construção de verbete dentro deste trabalho⁵.

TERCEIRO LUGAR: AS ACEPÇÕES

Em relação à estrutura geral das acepções do verbete dos etnônimos, constatamos que 65 entradas possuem apenas 1 acepção cada, 18 entradas possuem 2 acepções, 6 entradas possuem 3 acepções, 3 entradas possuem 4 acepções, e somente 1 das

⁵ Para obter mais informações sobre o funcionamento das subclasses, conferir o trabalho de Fonte (2011).

entradas possui 6 acepções. Contamos, dentro do conjunto de 93 verbetes de etnônimos, um total de 134 acepções relacionadas diretamente aos temas de línguas e culturas indígenas brasileiras.⁶

Com esse levantamento, podemos afirmar que a estrutura mínima padrão dentre os verbetes de etnônimos indígenas brasileiros no DUP corresponde àquela que possui uma ou duas acepções (65 e 18 registros, respectivamente), já que os verbetes com três ou mais acepções correspondem a pouco mais de 10 % do total localizado no dicionário.

Em síntese, os verbetes de etnônimos identificados podem apresentar, nesse dicionário, de uma a seis acepções. Conhecer essas estruturas contribui para compreender as possibilidades de como construir uma definição orientada por conhecimento lexicográfico. Não se trata, contudo, de estimular uma memorização das diferentes estruturas usadas no dicionário, mas sim de conhecer e refletir sobre como usar essa estruturação lexicográfica para saber ler significativamente os verbetes e, mais que isso, saber definir com segurança uma palavra, em particular de um etnônimo, seja pela fala, seja pela escrita.

A seguir, apresentamos uma sistematização das estruturas de acepções usadas nos verbetes dos etnônimos do DUP.

ESTRUTURA DE EQUIVALÊNCIA ETNONÍMICA

A primeira acepção que apresentamos é a que recorre à equivalência etnonímica, ou seja, um etnônimo que remete para outro etnônimo, à semelhança de sinônimos. Essa equivalência, no caso dos etnônimos, se dá quando uma forma usada no passado passa a ser representada por uma nova palavra. Neste caso, evita-se a duplicação da acepção por meio de uma estratégia remissiva.

Lema	Acepção	Estrutura da acepção
“coroados” (409)	“caingangue” (409)	etnônimo a ↔ etnônimo b (remissiva)
“maipuré” (985)	“aruaque” (985)	

ESTRUTURA “INDIVÍDUO DE”

Um dos sentidos encontrados nas acepções de etnônimos no DUP tem o foco na pessoa que faz parte de um grupo, por isso a construção “indivíduo de” se associa ou ao próprio etnônimo ou a expressões do tipo “de grupo indígena” ou “do povo indígena” seguido de uma informação de lugar onde esse grupo habita ou habitava.⁷

⁶ O DUP possui, certamente, outros etnônimos, mas não relacionados aos povos indígenas do Brasil, tais como: chiripá (323), da Bolívia; chirichuas (323), dos Estados Unidos; chiriguano (323), da Argentina; chucunas (325), da Venezuela; inca (849), do Peru.

⁷ As setas usadas na descrição das acepções servem para indicar uma informação que não possui relação direta com o sentido principal do etnônimo da entrada do verbete.

Acepção	Estrutura da acepção
“indivíduo dos ~” (1586)	indivíduo de + (etnônimo)
“indivíduo dos botocudos, índios que usavam botoque e habitavam a Bahia e Espírito Santo” (231)	indivíduo de + (etnônimo), → índio(s) que (qualificador) + habitava(m) extensa área de + (lugar)
“indivíduo de grupo indígena do Sul do Brasil e do Paraguai” (789)	indivíduo de grupo indígena de + (lugar)
“indivíduo do povo indígena de Mato Grosso” (257)	indivíduo do povo indígena de + (lugar)
“indivíduo do povo indígena que ocupava extensa área da Argentina e Sul do Brasil” (255)	indivíduo do povo indígena que ocupava extensa área de + (lugar)
“indivíduo dos Kuikuros, povo indígena da região do Xingu (Amazonas)” (933)	indivíduo de + (etnônimo) → povo indígena de + (lugar)
“indivíduo dos guajajaras, povo indígena tupi do Maranhão” (789)	indivíduo de + (etnônimo) → povo indígena (etnônimo [grupo]) de + (lugar)

Vale a pena observar nos dois últimos registros acima que foi inserida, além do sentido da acepção principal, uma definição sobre o povo indígena. Como os etnônimos *kuikuro* e *guajajara* possuem entradas próprias no dicionário, com suas respectivas acepções, torna-se redundante aqui inserir essa informação.

A partir da descrição dessas acepções, percebemos ainda que alguns etnônimos são usados no próprio dicionário para agrupar outros etnônimos, a partir de uma relação classificatória baseada em critérios linguísticos e/ou antropológicos (não especificados no DUP). Dentre os etnônimos que apresentam essa função agrupadora no dicionário, mesmo que suas acepções não especifiquem diretamente o sentido de classificador ou categorizador, estão: *aruaque*⁸ (137), *caiapó* (255), *camarões* (sem verbete próprio), *canamaris* (268, contudo apenas na abonação aparece o sentido de grupo), *guarani* (789), *jê* (922), *nu-aruaque* (1101), *parecis* (1159), *timbiras* (1540), *tupi* (1586), *tupi-guarani* (1586).

ESTRUTURA “INDÍGENA DE”

Uma estrutura similar à anterior é a “indígena de”, que também focaliza a pessoa, com a vantagem de incluir o significado de “originário de grupo indígena”⁹ à noção de indivíduo. Essa estrutura teve apenas uma ocorrência no conjunto de acepções do DUP.

Acepção	Estrutura da acepção
“indígena da tribo dos gamela, tribo extinta do Maranhão” (757)	indígena da tribo de + (etnônimo) → tribo extinta de + (lugar)

⁸ No verbete “cauixanas” (301), aparece a forma “Aruak”, como variação de “aruaque”.

⁹ É necessário lembrar que, atualmente, há todo um debate sobre a adequação ou não do uso das palavras “índio”, “tribo” e seus derivados. Da nossa parte, preferimos o uso de “indígena” e “povo originário”, como tem defendido Daniel Munduruku (2020). No entanto, como devemos considerar o material em análise, não temos como evitar a apresentação de todas as palavras que foram efetivamente empregadas nele.

ESTRUTURA “DESCENDENTE DE/PERTENCENTE A”

Uma acepção que busca também incluir um indivíduo num grupo, indicando sua origem ou pertencimento, é a da estrutura “descendente de/pertencente a”, associada ao próprio etnônimo ou a expressões do tipo “à nação”, “à tribo”, “ao povo”. Essa estrutura ocorre nas acepções de etnônimos quando são categorizados como adjetivos.

Acepção	Estrutura da acepção
“descendente, proveniente dos ~” (49)	descendente/proveniente de + (etnônimo)
“pertencente aos ~” (1589)	pertencente a + (etnônimo)
“pertencente à nação ~” (789)	pertencente à nação + (etnônimo)
“pertencente à tribo de índios da margem esquerda do rio Tapajós, no Pará” (1070)	pertencente à tribo de índios de + (lugar)
“pertencente ao povo indígena das margens do rio do mesmo nome” (1518)	pertencente ao povo indígena de + (lugar)
“pertencente aos tupinambaranas, povo tupinambá emigrado do litoral e que ocupou, no séc. XVIII, a região da foz do rio Madeira” (1586)	pertencente a + (etnônimo) → povo + (etnônimo) + (informação histórica)

É importante perceber que a palavra “tupinambarana” talvez seja o único etnônimo desta lista que tenha uma estrutura semelhante à dos gentílicos, já que é uma forma derivada de uma base, neste caso “tupinambá”, seguida da posposição “rana”, que significa “semelhante, parecido a” (HOUISS, 2009), do tupi antigo. Aplica-se ainda a esta acepção a mesma observação sobre a redundância de definir um etnônimo no interior de outro etnônimo.

ESTRUTURAS “POVO INDÍGENA”

Dentre todas as estruturas de acepções de etnônimos do DUP, a que apresenta maior ocorrência é, sem dúvida, a estrutura “povo indígena”. Para melhor compreender as várias construções envolvendo essa estrutura, resolvemos subdividi-la em dez subgrupos.

O primeiro subgrupo da estrutura “povo indígena” inclui a informação de um gentílico, seguida da especificação de lugar.

Acepção	Estrutura da acepção
“povo indígena brasileiro do baixo Araguaia e Tocantins” (108)	povo indígena + (gentílico) + de + (lugar)
“povo indígena brasileiro que ocupa extensa área entre os rios Culuene e Mortes (MT)” (1644)	povo indígena + (gentílico) + que ocupa(va) extensa área entre/de + (lugar)
“povo indígena brasileiro numeroso que habita a região entre Roraima e Amazonas” (826)	povo indígena + (gentílico + qualificador) + que habita(va) a região entre/de + (lugar)

O segundo subgrupo comporta a estrutura “povo indígena” associada a um etnônimo de grupo, também seguido de uma especificação de lugar. Aqui é preciso destacar que, no último etnônimo dessa lista houve o acréscimo de uma informação histórica. Considerando a natureza de língua geral do DUP, avaliamos que essa informação histórica contribui pouco para a definição da palavra-entrada.

Acepção	Estrutura da acepção
“povo indígena aruaque (MT)” (789)	povo indígena + (etnônimo [grupo]) + (lugar)
“povo indígena aruaque da região do rio Japurá” (926)	povo indígena + (etnônimo [grupo]) + de + (lugar)
“povo indígena aruaque que habitava a região dos rios Juruá e Imauime” (268)	povo indígena + (etnônimo [grupo]) + que habita(va)/vivia entre + (lugar)
“povo indígena tupi que habitava o território do atual Rio de Janeiro e se aliou aos franceses na luta contra os portugueses” (1516)	povo indígena + (etnônimo [grupo]) + que habita(va)/vivia entre + (lugar) + (informação histórica)

Uma última observação sobre o subgrupo anterior é que não identificamos nenhuma acepção com a forma “povo indígena + (etnônimo [grupo])”, sem o acréscimo da informação de lugar.

Já o terceiro subgrupo contém as acepções que definem o etnônimo a partir de uma forma mais genérica cujo elemento de mais poder de definição é o lugar. Ou seja, o povo indígena é definido a partir do lugar onde está, como, por exemplo, um estado brasileiro.

Acepção	Estrutura da acepção
“indivíduo do povo indígena de Mato Grosso” (257)	povo indígena de + (lugar)
“antigo povo indígena do Rio de Janeiro” (789)	(qualificador) + povo indígena de + (lugar)

O uso de adjetivos qualificativos como “antigo” na construção da acepção de um etnônimo contribui muito pouco para a definição e pode ser um fator de ambiguidade. No caso da acepção “antigo povo indígena do Rio de Janeiro” (789), pode-se pensar num povo que seja bastante antigo, mas que ainda existe, ou que seja um povo já extinto.

O quarto padrão de estruturas de acepções de etnônimos inclui o “povo indígena” a um “subgrupo” especificado por outro etnônimo de grupo, sempre finalizando com a informação de local de habitação.

Acepção	Estrutura da acepção
“povo indígena subgrupo do aruaques, habitantes da região do rio Purus” (299)	povo indígena subgrupo de + (etnônimo [grupo]) + habitante(s) de + (lugar)
“povo indígena subgrupo dos camarões, que habitavam a região montanhosa entre os rios Pardo e das Contas (ML)” (299)	povo indígena subgrupo de + (etnônimo [grupo]) + que habitava(m) + (lugar)
“povo indígena subgrupo dos parecis, grupo aruaque do norte do Amazonas” (304)	povo indígena subgrupo de + (etnônimo [grupo]) + grupo + (etnônimo [grupo]) de + (lugar)
“povo indígena do subgrupo dos timbiras que habitavam o Maranhão” (275)	povo indígena do subgrupo de + (etnônimo [grupo]) + que habitava(m) + (lugar)

Destacamos nesse conjunto de acepções a ocorrência da menção a um determinado subgrupo, neste caso “dos camarões”, que não possui entrada própria no DUP. Neste contexto, justifica-se a inserção de informação complementar sobre esse etnônimo de grupo.

No entanto, ao utilizar esse mesmo recurso de definição do etnônimo do grupo no interior de outra acepção, pode haver inconsistência, como ocorre com “parecis”. Esse etnônimo é usado no interior de um verbete e, ao mesmo tempo, possui entrada própria no DUP. No interior do verbete “caxinitis”, “parecis” é definido como “grupo aruaque do norte do Amazonas” (304) e no verbete próprio é definido como “povo ou grupo aruaque de Mato Grosso” (1159). Nota-se a divergência entre a informação de localização espacial do povo: do Amazonas ou do Mato Grosso?

A última acepção apresentada na lista do quarto subgrupo diverge das acepções anteriores ao incluir uma preposição mudando a estrutura “povo indígena subgrupo de” para “povo indígena *do* subgrupo de”. Apesar de produzir pouco diferença semântica entre ambas, a segunda estrutura evidencia a procedência ou inclusão do povo a um subgrupo, ao passo que o primeiro estabelece bem mais uma relação de identidade.

O quinto subgrupo segue quase a mesma orientação do anterior, relacionando o povo não a um subgrupo, mas sim a um grupo especificado ou não por um etnônimo de grupo.

Acepção	Estrutura da acepção
“povo indígena do grupo caiapó, habitante de Mato Grosso” (1588)	povo indígena de grupo + (etnônimo [grupo]) + habitante de/localizados entre + (lugar)
“povo indígena de um grupo que habitava a região do médio Xingu” (279)	povo indígena do/de um grupo que habitava(m) + (lugar)

O sexto subgrupo das estruturas “povo indígena” é o que especifica o povo por meio de sua língua. Neste caso, percebe-se que há, em geral, a utilização de denominações comuns entre o etnônimo de grupo e a família ou tronco linguístico, neste caso, “tupi”.

Acepção	Estrutura da acepção
“povo indígena de língua tupi, habitante das margens do Araguaia, no Mato Grosso” (168)	povo indígena de língua (nome da língua) + habitante de + (lugar)

Ao usar a informação “língua X” como qualificador de um etnônimo, e essa denominação da língua coincide com um etnônimo existente e incluído no dicionário, é preciso sempre avaliar se o verbete com esse etnônimo contém o sentido “língua” (ver, mais adiante, a estrutura “povo de língua”).

O sétimo subgrupo das estruturas segue uma orientação semelhante ao anterior, mas substituindo a informação de “língua” pela de “origem”, ou seja, também recorre à estratégia de especificar o povo a partir de um etnônimo de grupo.

Acepção	Estrutura da acepção
“povo indígena de origem caiapó, grupo Jê e habitante da região entre o Araguaia e o médio Xingu” (435)	povo indígena de origem (etnônimo [grupo]) + grupo (etnônimo [grupo]) + habitante de + (lugar)

Outra estrutura que aproveita a ideia de origem é a apresentada no subgrupo oito, em que o povo é identificado como sendo “derivado de”, especificado também por um etnônimo de grupo.

Acepção	Estrutura da acepção
“povo indígena derivado dos Jê, habitante do Sul do Brasil” (265)	povo indígena derivado de + (etnônimo [grupo]) + habitante de + (lugar)

O penúltimo subgrupo dessa estrutura “povo indígena” fecha a sequência que busca incluir o povo a determinado grupo, especificando sempre a sua localização.

Acepção	Estrutura da acepção
“povo indígena pertencente aos jês setentrionais” (1540)	povo indígena pertencente a (etnônimo [grupo]) + (lugar)
“povo indígena pertencente à família aruaque, que habita as florestas entre os rios Purus e Juruá” (919)	povo indígena pertencente à família (etnônimo [grupo]) + que habita + lugar

A última estrutura busca especificar o povo a partir do lugar onde vive ou viveu (ocupou, habitou). Nessa estrutura não é difícil que se qualifique o povo também por meio de adjetivos como “extinto”. Essa estrutura se aproxima do terceiro subgrupo, apresentado acima.

Acepção	Estrutura da acepção
“povo indígena que ocupou o litoral brasileiro na região entre o Espírito Santo e o rio Paraíba do Sul” (776)	povo indígena que ocupou/que vivia em + (lugar)
“povo indígena habitante das margens do rio Tapajós” (1016)	povo indígena habitante de/que habita(va) + (lugar)
“povo indígena extinto que habitou o sudeste do Mato Grosso” (1114)	povo indígena + (qualificador) + que habitou/habitava + (lugar)

Essas acepções informam pouco sobre o povo indígena, sobretudo se a referência espacial for de um lugar com alta densidade demográfica de povos originários. Além disso, não podemos esquecer que muito povos eram ou se tornaram nômades e, dependendo da época da história, podem ter estado em diferentes lugares¹⁰.

ESTRUTURAS “POVO DE ÍNDIOS”

Às vezes, pode-se recorrer a estruturas que buscam empregar um sintagma preposicional em substituição a, por exemplo, um adjetivo. No caso do registro, a seguir, o adjetivo “indígena” foi substituído pelo sintagma “de índios”. Talvez por parecer pouco aceitável o resultado dessa construção no português do Brasil, a estrutura não chegou a ter seu uso em outras acepções no DUP.

Acepção	Estrutura da acepção
“povo de índios do grupo Caraíba, localizado em Roraima, limite com a Venezuela” (875)	povo de índios do grupo (etnônimo [grupo]) + localizado em + (lugar)

ESTRUTURAS “POVO”

Em contraposição às duas últimas estruturas, o DUP também faz uso de acepções em que a informação “indígena” é expressada indiretamente, por meio do sentido do etnônimo, não figurando, portanto, no corpo da acepção.

Acepção	Estrutura da acepção
“o povo ~” (257)	(determinante) + povo + (etnônimo)
“povo aruaque do sul mato-grossense” (938) “povo tupi da região do rio Tapirapé afluente do Araguaia” (1518)	povo + (etnônimo [grupo]) + de + (lugar)
“povo ou grupo aruaque de Mato Grosso” (1159)	povo ou grupo + (etnônimo [grupo]) + de + (lugar)

¹⁰ Nesse sentido, recomendamos a consulta ao Mapa Etno-Histórico do Brasil e regiões adjacentes, de Curt Nimuendajú (2017), que registra a dinâmica de movimentação de muitos povos originários ao longo dos últimos 500 anos da história do país

No primeiro dado da tabela acima, a construção “o povo ~” (257) remete para o etnônimo do lema, e ocorre como segunda acepção, sendo antecedida por uma acepção que já comporta a informação “povo indígena”.

Nos dados seguintes, a opção por iniciar a acepção com “povo/grupo” mais um etnônimo de grupo tem uso também restrito no conjunto de acepções de etnônimos, mas se justifica devido ao fato de os etnônimos de grupo possuírem, em geral, entradas próprias no DUP e nelas estar contida a informação de “indígena”.

ESTRUTURAS “POVO DE LÍNGUA”

Neste outro padrão de estrutura de acepção de etnônimo, identificamos similaridade à estrutura “povo”, porém sem a especificação do etnônimo de grupo, mas sim da língua do povo (ver subgrupo 3 da estrutura “povo indígena”):

Acepção	Estrutura da acepção
“povo extinto de língua camacã que habitavam a Bahia” (417)	povo + (qualificador) + de língua (nome da língua) + que habitou/habitava + (lugar)

Nesse caso, podemos pressupor que a informação “indígena” estaria na acepção do verbete “camacã”, que está contida no DUP, mas o dicionário não apresenta “camacã” como língua, apenas como “povo indígena”. Assim, seria recomendável inserir uma segunda acepção no verbete de “camacã”, a fim de associar o sentido de “língua” ao etnônimo (ainda mais porque a própria abonação da página 417 já evidencia esse significado).

ESTRUTURAS “NAÇÃO INDÍGENA”

Ao associar a ideia de “nação” ao adjetivo “indígena” no interior da acepção de um etnônimo, o DUP acrescenta mais um item às formas coletivas “povo”, “grupo” e “subgrupo” já apresentadas neste trabalho. Essa construção é até bastante recorrente e, numa rápida pesquisa, encontramos seu uso nos mais diferentes textos da atualidade.

Acepção	Estrutura da acepção
“antiga nação indígena que ocupou o território da Bahia” (1586) “grande nação indígena que dominava o atual Estado da Bahia” (1586)	(qualificador) + nação indígena que + (informação histórica)

No entanto, dentre todas essas possibilidades de definição, a palavra “nação” é uma das que têm produzido maiores embates político-ideológicos nos últimos 30 anos no domínio da temática indígena brasileira e, por isso, reservamos para este momento a discussão sobre “nação indígena”.

Sobre esse assunto, Ramos (1993, p. 86) afirma que “Por transbordar de significado, o conceito de nação acaba esvaziando-se, principalmente quando passa a ser uma metáfora política, como é o caso das ‘nações indígenas’, sempre que tomada ao pé da letra.” Essa discussão sobre a natureza semântica da palavra “nação” e seu emprego referencial ou metafórico não é à toa, pois produz implicações práticas sobre a questão da autodeterminação dos povos autóctones e direito a territórios dentro do território brasileiro (consultar a Convenção 169, da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais)¹¹.

Como não é objetivo deste trabalho avançar nessa discussão, concluímos dizendo que não é possível estabelecer em que perspectiva a palavra “nação” é usada no DUP, mas suspeitamos que seja para se referir a grupos indígenas mais numerosos, sobretudo os do passado, como podemos constatar nos seguintes dados: potiguar: “nação indígena tupi” (1245), tupi: “grande nação indígena que dominava na Guiana Francesa e Brasileira (...)” (1586), tupiniquim: “antiga nação indígena” (1586) e tupinambá: “grande nação indígena que dominava o atual Estado da Bahia” (1586); xavante: “da nação ~” (1644), guarani: “pertencente à nação ~” (789).

ESTRUTURAS “TRIBO INDÍGENA”

Ampliando a lista de palavras usadas para designar os povos indígenas, uma das formas mais antigas e hoje menos aceitas no campo da terminologia antropológica é “tribo”:

Acepção	Estrutura da acepção
“tribo indígena do RS” (876)	tribo indígena de + (lugar)
“tribo indígena cujos remanescentes vivem nas terras do posto indígena Paraguaçu, município de Itabuna (BA), e que outrora habitava as matas entre os rios Jequitinhonha, Mucuri e Araçuaí” (1168)	tribo indígena + (informação histórica)
“tribo de índias da Amazônia, de existência duvidosa” (826)	tribo de índias de + (lugar) + (informação adicional)

Para o DUP “tribo” apresenta cinco acepções, das quais destacamos as duas primeiras: “1 agrupamento em que se dividiam alguns povos antigos (...). 2 grupo étnico unido pela língua, costumes e tradições, geralmente sob um chefe” (1574).

¹¹ A Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Povos Indígenas e Tribais, de 1989, foi ratificada pelo Brasil a partir do Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e revogada pelo Decreto n.º 10.088, de 2019. No entanto, a Convenção continua a existir no contexto global, pois não está subordinada a determinações arbitrárias locais.

Em relação às acepções que recorrem à estrutura “tribo indígena”, constatamos que há apenas as três ocorrências incluídas na tabela acima. Há, contudo, ainda usos da palavra “tribo” em outros 25 contextos, sobretudo no interior das abonações.

Na acepção “tribo de índias da Amazônia, de existência duvidosa” (826), além do uso da estrutura “tribo de índias”, a acepção inclui uma informação adicional vaga “de existência duvidosa”. Ora, neste caso específico, a acepção produz mais dúvida do que esclarecimento. Uma solução para essa construção seria, por exemplo, atribuir a “povo” o qualificativo “lendário”.

Por fim, não recomendamos o uso dessa estrutura, por acreditarmos que há outras possibilidades bem mais aceitáveis, como é o caso da estrutura “povo indígena”.

ESTRUTURA “GRUPO DE TRIBOS INDÍGENAS”

Todas as observações feitas para a estrutura anterior podem ser aplicadas a esta estrutura, que cria o coletivo do coletivo:

Acepção	Estrutura da acepção
“grupo de tribos indígenas da América do Sul que têm idiomas afins ao tupi e ao guarani” (1586)	grupo de tribos indígenas de + (lugar) + (informação linguística)

Informações adicionais ao verbete, como as de natureza linguística, são recursos úteis à construção da definição lexicográfica em vários contextos, mas precisam contribuir, de fato, com a informação da acepção. Neste caso, a informação linguística é bastante concisa e chega a ser tautológica, já que podemos identificar quase todo o sentido apresentado da própria construção do etnônimo.

ESTRUTURA “RAMO INDÍGENA”

Outra palavra usada para representar o agrupamento indígena é “ramo”.

Acepção	Estrutura da acepção
“ramo indígena da América do Sul que habita a região Amazônica a leste do rio Negro” (1101)	ramo indígena de + (lugar) + que habita(va) + (lugar)

Todavia, a noção de ramo corresponde a divisão ou subdivisão de uma categoria maior, que, neste caso, não está definida qual é: categorização antropológica, linguística ou outra? Por apresentar essa indefinição e por haver apenas uma ocorrência dessa estrutura, não há como considerá-la uma forma a ser utilizada.

ESTRUTURA “TRONCO LINGUÍSTICO INDÍGENA”

Diferente da acepção anterior, a estrutura “tronco linguístico indígena” utiliza uma terminologia da área da linguística já bastante difundida no meio científico, que reconhece a existência de relacionamentos genéticos entre as línguas. Essas relações genéticas permitiriam o agrupamento das línguas em famílias, e estas em troncos.

Acepção	Estrutura da acepção
“grande tronco lingüístico indígena da região tropical sul-americana, a qual inclui o guarani, o tupi e outras línguas” (1586)	tronco indígena de + (lugar), que inclui + (línguas)

A partir desta estrutura, reforçamos a constatação feita no sexto subgrupo das estruturas “povo indígena”, de que os etnônimos indígenas brasileiros, mais do que se referirem a indivíduos e povos, recobrem também o campo semântico das línguas indígenas brasileiras e dos agrupamentos linguísticos.

ESTRUTURAS “LÍNGUA DE”

Uma estrutura de acepção pouco usada em verbetes de etnônimos no DUP, mas que tem se revelado bastante necessária é a construção “língua de”:

Acepção	Estrutura da acepção
“língua dos ~” (789)	língua de + (etnônimo)
“a língua dos ~” (1114)	a língua de + (etnônimo)

No verbete “ofaiés” (1114), à segunda acepção é atribuída a subclasse [Não-animado, Singular], justamente antes da definição “língua dos ~” (789). O uso dessa subclasse não-animado só ocorre em dois verbetes, neste e em “guarani” para especificar a semântica da acepção “língua de”.

Certamente essa acepção poderia ter um uso maior, mas compreendemos que isso depende diretamente das ocorrências no corpus do dicionário. Por isso, no caso de construção de acepções de etnônimos que comportem a dimensão “língua”, recomendamos o uso dessa estrutura.

ESTRUTURAS “DE/QUE”¹²

No conjunto de acepções de etnônimos no DUP, identificamos a ocorrência de estruturas “de/que”, ou seja, que são iniciadas pelas formas “de” ou “que” e com uso restrito a adjetivos com subclasse [Classificador]:

¹² Não incluímos nesta subseção a estrutura “indivíduo dos ~”, por ela se incluir melhor no grupo das estruturas “indivíduos de” (acima).

Acepção	Estrutura da acepção
“dos ~” (255)	de + (etnônimo)
“do ou relativo aos ~” (419)	de + <i>ou</i> relativo a + (etnônimo)
“da tribo dos ~” (1516)	de + tribo de + (etnônimo)
“de um povo indígena da América do Sul que habita a região amazônica a leste do rio Negro e que compreende muitas tribos” (137)	de + povo indígena de + (lugar)
“da nação ~” (1644)	de + nação + (etnônimo)
“da língua falada pelos ~” (922)	de + língua falada por + (etnônimo)
“que pertence aos ~” (1159)	que + pertence a + (etnônimo)
“que pertence à tribo dos ~” (982)	que + pertence à tribo de + (etnônimo)
“que pertence ao grupo indígena dos ~” (826)	que + pertence ao grupo indígena de + (etnônimo)
“que é propriedade do grupo indígena dos ~” (826)	que + é propriedade do grupo indígena de + (etnônimo)

Além dessa particularidade metalinguística, essas estruturas fazem uso de recursos que foram já apresentados e discutidos acima (tribo, povo indígena, nação, língua falada por, pertence a), com exceção do primeiro dado “de + (etnônimo)”, que representa a forma mais básica de apresentação metalinguística de um adjetivo; da informação sobre “língua falada”, cujo uso precisamos refletir no momento em que muitas dessas línguas passam a ser escritas também; e a estrutura “que é propriedade do grupo indígena de + (etnônimo)”, que leva a relação de pertencimento a um nível de posse.

ESTRUTURAS “RELATIVO A”

A mesma perspectiva adjetival da estrutura anterior é percebida na estrutura “relativo a”, que serve, segundo registra Houaiss (2009), para atribuir os seguintes sentidos: “próprio de, de, pertencente a, relacionado com, semelhante a, que origina ou oriundo de, que diz respeito a, referente ou respeitante a, da natureza de”.

Acepção	Estrutura da acepção
“relativo aos ~” (1114)	relativo a + (etnônimo)
“relativo aos ~, povo indígena do rio Taraucá, pertencente à família lingüística pano” (920)	relativo a + (etnônimo) → povo indígena de + (lugar) + pertencente à família lingüística + (nome da família)
“relativo a um grupo indígena do Brasil Central, a que pertence grande parte dos tapuias” (922)	relativo a + grupo indígena de + (lugar) + (informação de classificação étnica)
“relativo a um povo indígena que habitava as matas de Minas Gerais” (296)	relativo a + povo indígena que habitava + (lugar)

Para a leitura das particularidades do interior da acepção, remetemos para os comentários feitos sobre as estruturas anteriores: povo indígena, grupo indígena, pertencente a.

ESTRUTURA “TÍPICO DE/FEITO POR/USADO POR”

Outra possibilidade de registrar acepções de natureza adjetiva de etnônimos foi a forma “típico de/feito por/usado por”:

Acepção	Estrutura da acepção
típico dos ~ (257)	típico de + (etnônimo)
feito, usado pelos ~ (1516)	feito/usado por + (etnônimo)

Uma particularidade dessas acepções é que elas não ocorrem nem como primeira nem como segunda acepção no interior do verbete, daí concluirmos que seu uso é bem mais raro no corpus do dicionário.

ESTRUTURA “FORMADO POR”

A estrutura “formado por”, com apenas uma ocorrência no conjunto de acepções dos etnônimos indígenas brasileiros, foi empregada com uma função adjetiva para definir o uso encontrado no registro “tribos Jê”, o que corresponderia a “tribos [formadas pelos] Jê”.

Acepção	Estrutura da acepção
“formado pelos ~” (922)	formado por + (etnônimo [grupo])

O uso dessa estrutura, portanto, fica condicionada à presença de um etnônimo de grupo.

ESTRUTURAS METALINGUÍSTICAS

O último caso de estruturas de acepções de etnônimos é o das que recorrem a estratégias metalinguísticas.

Acepção	Estrutura da acepção
“(Obsol) nome que os tupis davam à sua língua” (1090)	nome que + (etnônimo) + (ação)
“antiga denominação do povo indígena guarani, habitante da região entre a Lagoa dos Patos e Cananéia” (284)	(qualificador) + denominação de povo indígena + (etnônimo) + habitante de + (lugar)

A primeira acepção dessa lista se refere, de fato, a uma autodenominação feita por um povo indígena em relação à sua língua. Contudo, precisamos considerar que a noção principal aqui que deveria ser destacada seria a noção de “língua” e, somente depois, informar que foi o responsável pela nomeação. O mesmo raciocínio vale para a acepção seguinte: a noção “povo indígena” é mais central do que “antiga denominação de”, que, se fosse inserida não no início, cumpriria muito bem o seu papel. Com relação ao registro “Obsol” no início da acepção do etnônimo “nheengatu” (1090), constatamos que houve

a preocupação, por parte de quem construiu o verbete, de pesquisar sobre o próprio etnônimo, pois poucos estudiosos, sobretudo no passado, chegaram a afirmar que o “nheengatu” era um forma corrompida, deturpada, do tupi antigo (cf. EDELWEISS, 1969).

Então, para concluir esta breve leitura das estruturas de acepções de etnônimos do DUP, importante é destacar a grande diversidade de formas empregadas para dar conta da multiplicidade de usos/sentidos desse grupo de verbetes, revelando parte do esforço intelectual investido nesse empreendimento lexicográfico.

QUARTO LUGAR: AS ABONAÇÕES

Conforme descrito na apresentação do DUP, a microestrutura possui uma contextualização que “[...] mostra como cada item se coloca num contexto restrito e é representada pelo conjunto das abonações retiradas do *corpus* [...]. Localizam-se no *corpus* pela sigla entre parênteses”. Desse modo, as abonações demonstram o uso efetivo da palavra do lema em contextos reais de escrita da língua portuguesa do Brasil.

Assim, podemos identificar a fontes dos etnônimos observando as siglas presentes ao final das frases, como algumas que encontramos nos verbetes dos etnônimos: ARR (“Arraia de Fogo”, de Vasconcelos), ATN (“A temática indígena na escola”, de Silva e Grupioni), BEB (“Botânica econômica brasileira”, de Mors), CRU (Revista “O Cruzeiro”), EM (Jornal “Estado de Minas”), FSP (Jornal “Folha de São Paulo”), GLO (Jornal “O Globo”), IA (“Introdução à antropologia”, de Ramos), MAN (Revista “Manchete”), OEP (Jornal “O Estado do Pará”), Q (“Quarup”, de A. Callado), QI (“A questão indígena na sala de aula”), REA (Revista “Realidade”), REL (“Relato de um certo oriente”, de M. Hatoum), SOC (“Sociedades indígenas”, de Ramos), VEJ (Revista “Veja”).

Certamente, a maior parte das fontes é, de fato, composta por material de natureza jornalística, tal como enunciado na apresentação do DUP, mas destacam-se também obras que tratam da temática indígena brasileira, sem incluir, necessariamente, as obras científicas consultadas para apoiar, por exemplo, taxonomias.

SEMEANDO MAIS ETNÔNIMOS

Diante da leitura realizada sobre os verbetes que contêm etnônimos indígenas brasileiros no DUP, percebemos que o trabalho de pesquisar palavras para compor um acervo lexicográfico e também de apresentar as informações de maneira organizada, coerente e funcional é bastante complexo.

Assim, o(a) professor(a) precisa, como é de praxe, planejar a sua ação pedagógica a fim de propiciar aos(às) alunos(as) o conhecimento necessário para saber buscar informações e apresentá-las de acordo com um padrão lexicográfico aqui discutido.

Logo, o primeiro passo é estabelecer para a ação pedagógica um objetivo geral a ser alcançado pelo grupo, que pode ser, por exemplo, o de obter informações sobre um povo indígena brasileiro antes de fazer uma conversa *on-line* com pessoas desse povo.

Dentre os vários gêneros que podem ser trabalhados no contexto da sala de aula, como resumo de livros, portfólio de notícias e acervo comentado de fotos, a construção

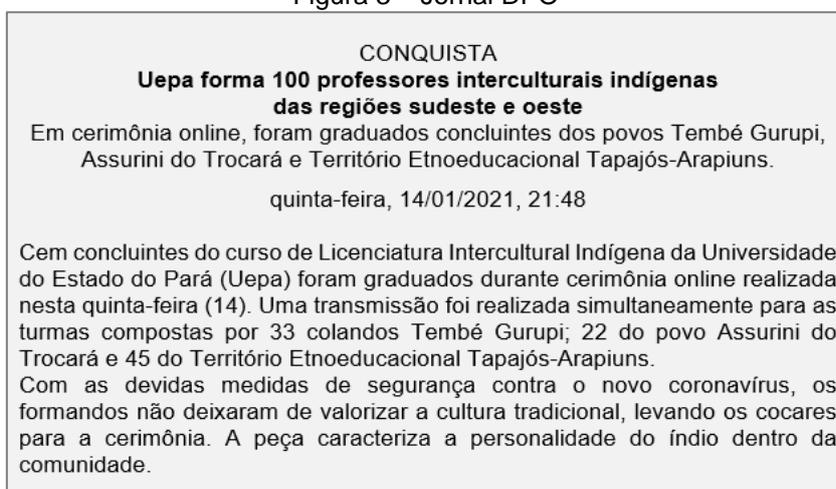
de um verbete pode ser útil para sistematizar de maneira objetiva informações sobre o povo. Note-se que esse texto lexicográfico pode interessar não somente quem o produziu, mas também o próprio povo a que ele se refere.

Uma vez estabelecido o contexto da ação, deve também planejar a metodologia a ser seguida por quem vai fazer a pesquisa lexicográfica e construir o verbete de dicionário com o etnônimo do povo.

A experiência de constituição de um corpus de textos escritos pela equipe que elaborou o DUP nos dá uma boa pista de como proceder. É preciso definir um repertório de textos circunscritos a um determinado período de tempo. Logo, podemos recorrer tanto a textos escritos impressos quanto a textos escritos digitais e/ou digitalizados (isso dependerá, em grande parte, dos recursos disponíveis), que contenham registros sobre o povo indígena escolhido para o trabalho.

A título de exemplo, pensamos no povo Asuriní do Trocará, como foco de nossa pesquisa lexicográfica. Ao recorrer à internet, demos preferência a textos jornalísticos (à semelhança da metodologia do DUP), publicados nos últimos 30 anos. O resultado da pesquisa vai retornar textos como os que apresentamos a seguir, dos quais já buscamos extrair todo o material a ser usado na construção lexicográfica:

Figura 3 – Jornal DPO



Fonte: Diário do Pará On-line (Belém-PA), 02 jul. 2014

Gênero do texto: Notícia jornalística

Ano de publicação: 2014

Palavras para o lema: Assurini do Trocará

Categoria gramatical: N

Acepção: povo indígena

Abonação: “Em cerimônia online, foram graduados concluintes dos povos Tembê Gurupi, Assurini do Trocará” (DPO); “Uma transmissão foi realizada simultaneamente para as turmas compostas por 22 colandos do povo Assurini do Trocará” (DPO).

Observe que já buscamos sistematizar as informações que forem sendo extraídas dos textos, pois, dessa forma, adiantamos o processo de construção a ficha lexicográfica do etnônimo.

Figura 4 – Jornal DPO

Notícias Pará
Desmatamento em terra indígena será investigado
 quarta-feira, 02/07/2014, 18:36

Uma operação conjunta fiscalizará, na quinta-feira (3), denúncias de desmatamento ilegal na Terra Indígena Trocará, dos Asurini do Tocantins, localizada nos municípios de Baião e Tucuruí.

A operação contará com o Ministério Público Federal (MPF), a Polícia Federal, a Polícia Militar e a Fundação Nacional do Índio (Funai). As instituições vão realizar vistorias em madeireiras e na área onde ocorreu a derrubada de árvores.

A ação foi programada a partir de informações encaminhadas pelos indígenas à Funai e repassadas ao MPF no último dia 27. Segundo a denúncia das lideranças Asurini, para derrubar as árvores os desmatadores ilegais abriram caminhos no meio da mata da Terra Indígena. No local, foram encontrados troncos de madeira de lei.

Fonte: Diário do Pará On-line (02 jul. 2014)

Gênero do texto: Notícia jornalística

Ano de publicação: 2014

Palavras para o lema: Asurini do Tocantins, Asurini

Categoria gramatical: Adj

Informações para a acepção: dos ~ / que pertence ao povo indígena ~

Fragmentos para abonação: “Uma operação conjunta fiscalizará (...) denúncias de desmatamento ilegal na Terra Indígena Trocará, dos Asurini do Tocantins” (DPO); “Segundo a denúncia das lideranças Asurini, para derrubar as árvores os desmatadores ilegais abriram caminhos no meio da mata da Terra Indígena” (DPO).

Figura 5 – Jornal LIB

Assurinins reabrem a rodovia

Teve um final feliz a interdição da rodovia Transcarnetá pelos índios Assurini, da aldeia Trocará, em Tucuruí, no sudeste do Estado. Os índios, após exaustivas negociações, liberaram a rodovia no início da noite de sexta-feira. A PA-156 foi fechada ao tráfego por 450 guerreiros da tribo desde segunda-feira. Um acordo, intermediado pelo procurador da República no Pará, Ubiratan Cazetta, Funai e organizações não-governamentais ligadas à causa indígena permitirá o atendimento das reivindicações dos Assurini pelo governo do Estado.

O governo prometeu recuperar 20 km da rodovia, que passam por dentro da reserva indígena, construir uma ponte sobre o igarapé Tracoazinho, que dá acesso à aldeia, cavar poço artesiano para fornecer água aos índios. O trecho da estrada também será cercado com arame farpado nas duas margens, para evitar invasões de madeireiros e caçadores. Os Assurini ainda receberão motosserras, terão suas casas pintadas pelo governo e outras banfeitorias.

Cazetta disse que a negociação com os Assurini foi “difícil e demorada”. Antes de a comissão de negociação chegar a Tucuruí, os índios chegaram a expulsar da rodovia, sob a mira de flechas e espingardas, um pelotão de 150 homens da Polícia Militar de Tucuruí. Eles prometiam tomar atitudes radicais se as negociações fracassassem.

O cacique Caju Assurini afirmou aos negociadores que os índios estavam “cansados das promessas do governo dos brancos” e que iriam destruir pontes, fazer reféns e atirar nos policiais militares se estes tentassem desocupar a rodovia à força, como fizeram há três anos em Eldorado dos Carajás. O secretário estadual de Transportes, Haroldo Bezerra, disse que as reivindicações dos índios eram para ter sido atendidas há cinco anos. “Agora nós vamos fazer”. Para o secretário, o acordo atendeu às expectativas do governo e dos índios.

Fonte: O Liberal (Belém-PA), 25 abr 1999

Gênero do texto: Notícia jornalística

Ano de publicação: 1999

Palavras para o lema: Assurinini / Assurini

Categoria gramatical: Adj

Informações para a acepção: que pertence ao povo indígena ~

Fragmentos para abonação: “Teve um final feliz a interdição da rodovia Transcarnetá pelos índios Assurini, da aldeia Trocará” (LIB); “Um acordo (...) permitirá o atendimento das reivindicações dos Assurini pelo governo do Estado” (LIB)

Palavras para o lema: Assurini

Categoria gramatical: N

Informações para a acepção: povo indígena ~

Fragmentos para abonação: “Os Assurini ainda receberão motosserras” (LIB); “a negociação com os Assurini foi difícil e demorada” (LIB)

Figura 6 – Revista RGU

Três línguas são reconhecidas como Referência Cultural

As línguas Talian, Asurini do Trocará e Guarani Mbya passam a fazer parte do Inventário Nacional da Diversidade Linguística

As línguas Talian, Asurini do Trocará e Guarani Mbya são as primeiras reconhecidas como Referência Cultural Brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Elas agora passam a fazer parte do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL).

Essas línguas e os representantes de suas comunidades serão homenageados durante o Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística, que vai acontecer em Foz do Iguaçu (PR), entre os dias 17 e 20 de novembro. [...]

Asurini do Trocará ou Asurini do Tocantins é a língua falada pelo povo indígena Asurini, que vivem as margens do Rio Tocantins, no município de Tucuruí (PA). A língua pertence à família linguística Tupi-Guarani.

Fonte: Revista Gestão Universitária, 12 nov. 2014

Gênero do texto: Notícia jornalística

Ano de publicação: 2014

Palavras para o lema: Asurini do Trocará

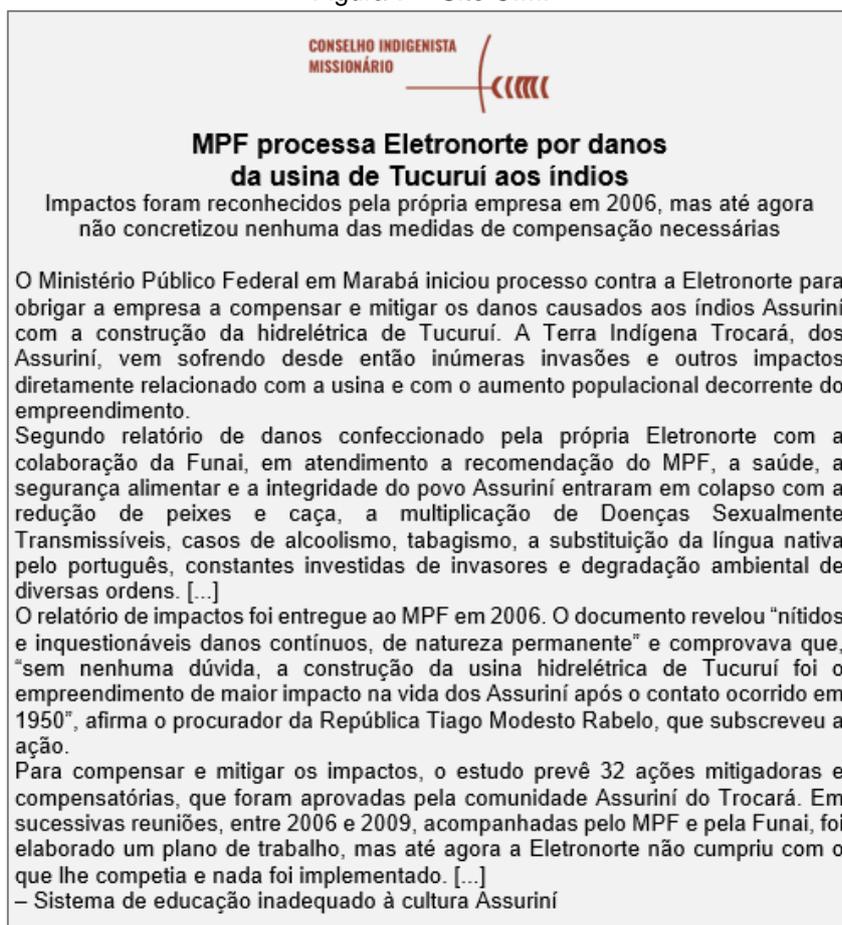
Categoria gramatical: N

Informações para a acepção: língua do povo indígena ~

Fragmentos para abonação: “As línguas Talian, Asurini do Trocará e Guarani Mbya passam a fazer parte do Inventário Nacional da Diversidade Linguística” (RGU); “Asurini do Trocará ou Asurini do Tocantins é a língua falada pelo povo indígena Asurini” (RGU)¹³

¹³ Não esqueçamos da observação feita anteriormente de que muitas línguas indígenas hoje, como o próprio Asurini do Trocará, passaram também a ser escritas pelo povo que a fala, não mais podendo ser caracterizadas como línguas ágrafas.

Figura 7 – Site CIMI



Fonte: Site de Notícias do CIMI, 3 dez. 2010, disponível em: <https://cimi.org.br/2010/12/31334/>

Gênero do texto: Notícia jornalística

Ano de publicação: 2010

Palavras para o lema: Assurini

Categoria gramatical: Adj

Informações para a acepção: dos ~ / que pertence ao povo indígena ~

Fragments para abonação: “A Terra Indígena Trocará, dos Assurini, vem sofrendo desde então inúmeras invasões e outros impactos diretamente relacionado com a usina” (CIMI); “a construção da usina hidrelétrica de Tucuruí foi o empreendimento de maior impacto na vida dos Assurini após o contato ocorrido em 1950” (CIMI); “O Ministério Público Federal em Marabá iniciou processo contra a Eletronorte para obrigar a empresa a compensar e mitigar os danos causados aos índios Assurini com a construção da hidrelétrica de Tucuruí.” (CIMI); “a saúde, a segurança alimentar e a integridade do povo Assurini entraram em colapso com a redução de peixes e caça” (CIMI); “o estudo prevê 32 ações mitigadoras e compensatórias, que foram aprovadas pela comunidade Assurini do Trocará” (CIMI); “Sistema de educação inadequado à cultura Assurini” (CIMI)

Figura 8 – Jornal G1T

JOGOS MUNDIAIS DOS POVOS INDÍGENAS

**Indígena marca o primeiro gol dos JMPI
com um minuto de partida**

Edilson Butorekia, do povo Bororo Boé, escreveu o nome na história ao marcar o primeiro gol dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas nesta quinta-feira (22)

Seis partidas masculinas foram disputadas na manhã desta quinta-feira (22) nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (JMPI). O primeiro a balançar as redes foi o jovem Edilson Butorekia, de 15 anos. Além disso, o gol foi relâmpago, logo no primeiro minuto de jogo. O time do indígena, o Bororo Boé, bateu o Assurini por 7 a 2, no estádio Nilton Santos.

Fonte: Jornal G1 Tocantins, 22/10/2015 20h42

Gênero do texto: Notícia jornalística

Ano de publicação: 2015

Palavras para o lema: Assurini

Categoria gramatical: N

Informações para a acepção: denominação de time de futebol

Fragmentos para abonação: “O time do indígena, o Bororo Boé, bateu o Assurini por 7 a 2, no estádio Nilton Santos” (G1T)

A partir desse conjunto de textos, chegamos aos dados linguísticos necessários para a construção do verbete lexicográfico do etnônimo relacionado ao povo Asuriní.

DEFINIR O LEMA

Foram encontradas as seguintes palavras relacionadas ao etnônimo: *Assurini do Trocará; Asurini do Trocará; Asurini do Tocantins; Assurini; Assuriní; Asurini; Assurinis.*

Observando o conjunto dessas palavras que podem ocupar a posição do lema, constatamos que há 7 formas diferentes de grafia para o mesmo etnônimo. Desse modo, optaremos pela forma de maior ocorrência nos dados para servir de lema: *Assurini do Trocará.* Além disso, apresentaremos, pelos menos, outras três formas variantes, a fim de apresentar, em nossa proposta, formas variantes. Quanto às demais que ficaram de fora, podem eventualmente ocorrer em alguma abonação. Optaremos para a apresentação do lema pelo uso de iniciais maiúsculas, cuja ocorrência pode ser atestada nos nossos dados.

Asurini do Trocará (*Asurini do Tocantins, Asurini, Assurinis*)

SELECIONAR AS CATEGORIAS

Nesse conjunto de dados, percebemos cinco conjuntos de informações: quatro nomes e dois adjetivos. Como os substantivos possuem, em geral, bases lexicais com muito mais informações que os adjetivos, optaremos em primeiro apresentar os nomes e depois os adjetivos.

Nesse caso, dos quatro nomes identificados, dois correspondem à acepção de povo, um, à de língua, e o outro, à de denominação. No caso dos adjetivos, os três são classificadores e estabelecem a noção de “pertencimento a” ou de “relacionado a”.

CONSTRUIR AS ACEPÇÕES

A primeira acepção a ser construída para o etnônimo “Assurini do Trocará” é a relacionada a “povo indígena”. Para isso, poderíamos buscar informações externas ao corpus para tornar a acepção mais completa, mas utilizaremos apenas as informações disponíveis no interior dos textos do nosso corpus.

Para a Acepção 1 (N), encontramos:

- povo indígena
- vive na Terra Indígena Trocará, localizada nos municípios de Baião e Tucuruí
- fala a língua Asurini do Trocará

Reunindo essas informações, temos:

1 povo indígena que vive na Terra Indígena Trocará, localizada nos municípios de Baião e Tucuruí (PA) e fala a língua Asurini do Trocará

Para a Acepção 2 (N), encontramos:

- língua indígena
- pertence à família linguística Tupi-Guarani
- reconhecida como Referência Cultural Brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)

Reunindo essas informações, temos:

2 língua indígena pertence à família linguística Tupi-Guarani, reconhecida como Referência Cultural Brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Para a Acepção 3 (N), encontramos:

- denominação de equipe esportiva
- representa o povo ~

Reunindo essas informações, temos:

3 denominação da equipe esportiva que representa o povo ~

Outras acepções da categoria N são possíveis, se houver dados que corroborem outros sentidos para o etnônimo, mas, para os objetivos desta atividade, já temos o suficiente.

Para a Acepção 4 (Adj), encontramos:

- que pertence ao povo indígena ~

Reunindo essas informações, temos:

4 que pertence ao povo indígena ~

Para a Acepção 5 (Adj), encontramos:

- do ~

- relativo ao ~

Reunindo essas informações, temos:

5 do ~ ou relativo ao ~

CONSTRUIR AS ABONAÇÕES

A tarefa de construir abonações é igualmente complexa, pois, diante de tantos fragmentos de textos extraídos, é preciso escolher os que representem, de fato, a noção contida em cada acepção. Recomendamos que se busque manter uma quantidade equitativa de abonações: no mínimo uma, e no máximo duas abonações por acepção.

Fragmentos escolhidos para abonarem a Acepção 1: “Os Assurini ainda receberão motosserras” (LIB); “a negociação com os Assurini foi difícil e demorada” (LIB)

Fragmentos escolhidos para abonarem a Acepção 2: “As línguas Talian, Asurini do Trocará e Guarani Mbya passam a fazer parte do Inventário Nacional da Diversidade Linguística” (RGU); “Asurini do Trocará ou Asurini do Tocantins é a língua falada pelo povo indígena Asurini” (RGU)

Fragmentos escolhidos para abonarem a Acepção 3: “O time do indígena, o Bororo Boé, bateu o Assurini por 7 a 2, no estádio Nilton Santos” (G1T)

Fragmentos escolhidos para abonarem a Acepção 4: “Segundo a denúncia das lideranças Asurini, para derrubar as árvores os desmatadores ilegais abriram caminhos no meio da mata da Terra Indígena” (DPO); “Teve um final feliz a interdição da rodovia Transcametá pelos índios Assurini, da aldeia Trocará” (LIB)

Fragmentos escolhidos para abonarem a Acepção 5: “o estudo prevê 32 ações mitigadoras e compensatórias, que foram aprovadas pela comunidade Assuriní do Trocará” (CIMI); “Sistema de educação inadequado à cultura Assuriní” (CIMI)

UM VERBETE PARA O ETNÔNIMO

Concluída a estruturação de todos os componentes do verbete do etnônimo, chegou a hora de reuni-los num único conjunto, a fim de que funcionem organicamente como um texto completo. Para fins didáticos, buscamos adaptar a estruturação proposta no DUP, já que foi o material que nos orientou até este ponto do trabalho:

Asurini do Trocará (*Asurini do Tocantins, Asurini, Assurinís*) N 1 povo indígena que vive na Terra Indígena Trocará, localizada nos municípios de Baião e Tucuruí (PA) e fala a língua Asurini do Trocará; *“Os Assurini ainda receberão motosserras”* (LIB); *“a negociação com os Assurini foi difícil e demorada”* (LIB) N 2 língua indígena pertence à família linguística Tupi-Guarani, reconhecida como Referência Cultural Brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; *“As línguas Talian, Asurini do Trocará e Guarani Mbya passam a fazer parte do Inventário Nacional da Diversidade Linguística”* (RGU); *“Asurini do Trocará ou Asurini do Tocantins é a língua falada pelo povo indígena Asurini”* (RGU) N 3 denominação da equipe esportiva que representa o povo ~; *“O time do indígena, o Bororo Boé, bateu o Assurini por 7 a 2, no estádio Nilton Santos”* (G1T) Adj 4 que pertence ao povo indígena ~; *“Segundo a denúncia das lideranças Asurini, para derrubar as árvores os desmatadores ilegais abriram caminhos no meio da mata da Terra Indígena”* (DPO); *“Teve um final feliz a interdição da rodovia Transcamaeté pelos índios Assurini, da aldeia Trocará”* (LIB) Adj 5 do ~ ou relativo ao ~; *“o estudo prevê 32 ações mitigadoras e compensatórias, que foram aprovadas pela comunidade Assurini do Trocará”* (CIMI); *“Sistema de educação inadequado à cultura Assurini”* (CIMI) Ver *Assurini do Xingu*.

Antes de encerrar esta jornada, é preciso dizer que a construção desse verbete não é uma meta em si, mas a motivação para usar a língua portuguesa de modo cada vez mais criativo, fluente e bem adaptado às diferentes situações comunicativas.

Se, ao final desta atividade, o(a) docente levar os(as) alunos(as) a apresentarem falando a acepção de um etnônimo (que é um ponto de partida), com toda a segurança com que a apresentam por escrito, então teremos atingido nosso objetivo.

O próprio percurso de construção do verbete, envolvendo toda a pesquisa, análise, seleção e sistematização de dados também pode e deve ser etapa a ser realizada num contexto de interação intensa pela fala e pela escrita.

Outros dicionários podem servir de base para realizar a mesma atividade de leitura e análise lexicográfica que realizamos aqui a partir do DUP.

Logo, o que buscamos é que a competência linguística para saber definir algo no mundo se estabeleça a partir de ações/construções como estas, que têm como ponto de partida e apoio o que foi registrado em um dicionário de língua portuguesa.

HORA DE DESEMBARCAR

Chegou a hora de desembarcar, mas nossa jornada não terminou (e talvez nunca termine), porque, como cantou Milton Nascimento: “O trem que chega / É o mesmo trem da partida / A hora do encontro é também despedida”.

Então, o que vale mesmo é o fugaz instante do encontro. E ele vale muito a pena.

Gostaria de dizer do grande prazer que tive ao escrever este texto, pensando nos muitos encontros que, por meio dele, poderei ter com pessoas inquietas, curiosas, que também deixarão suas marcas em cada leitura-escrita que fizerem deste texto.

O mote para a conversa foram os etnônimos indígenas brasileiros presentes no DUP, obra já com quase duas décadas de publicação, mas que continua atual, necessária e inovadora. Se tivemos de fazer críticas a elementos do dicionário estudado, não foi com a intenção de desmerecer todo o esforço empreendido para construí-lo, mas sim para que possamos exercitar a crítica metalexiconográfica e, ao mesmo tempo, para permitir desenvolver uma postura sempre curiosa e questionadora diante do conhecimento, que é dinâmico por natureza. Por isso, expressamos nossa admiração ao professor Borba, autor do DUP, e à sua competente equipe que colaborou para que o Brasil pudesse ter mais uma obra lexicográfica de referência.

Aos(Às) colegas professores(as) que atuam na docência do português língua materna, sobretudo na Educação Básica, e que nos derem a honra de ler este trabalho, também expressamos nosso apreço e companheirismo, e esperamos que possamos ter contribuído, de alguma forma, para com sua reflexão teórica e seu trabalho.

E, antes de fechar esta página, gostaria de dedicar este trabalho aos povos indígenas do Brasil que ainda resistem bravamente, apesar das crescentes pressões contra eles. Dizer que o espaço de ensino de português também pode e deve ser um espaço de formação de consciência histórica, cultura, linguística, política e identitária, capaz de reconhecer que esses povos são merecedores de nosso mais alto respeito, e isso passa, inequivocamente, pelo uso consciente de uma língua que expresse com respeito e precisão o que cada etnônimo revela sobre a vida, as memórias, as identidades e a humanidade dos povos originários.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Acordo ortográfico da língua portuguesa**: atos internacionais e normas correlatas. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.
- BORBA, Francisco S. **Dicionário de usos do português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.
- CASTRO, Maria Célia Dias de; SANTOS, Gisélia Brito dos. Maranhense. E por que não timbira? Os adjetivos pátrios e gentílicos à luz da Ecolinguística. **Revista de Letras**, n. 37, v. 2, p. 227-240, jul./dez. 2018.
- CONVENÇÃO para a grafia dos nomes tribais. **Revista de Antropologia**, v. 2, n. 2, p. 150-152, 1954. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/issue/view/8378/558>. Acesso em: 3 ago. 2021.
- EDELWEISS, Frederico G. **Estudos Tupis e Tupi-Guaranis**: confrontos e revisões. Rio de Janeiro: Livraria Brasileira, 1969.
- FONTE, Juliana Simões. As informações gramaticais disponíveis no Dicionário de usos do Português do Brasil. **ReVEL**, v. 9, n. 17, 2011. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_17_as_informacoes_gramaticais_disponiveis_no_dupb.pdf. Acesso em: 3 set. 2021.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.
- ISA. Instituto Socioambiental. Programa Povos Indígenas no Brasil. Quadro geral dos povos. *In*: ISA. Instituto Socioambiental. **Povos indígenas no Brasil**. Brasília, DF: ISA, 2021. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos. Acesso em: 12 ago. 2021.
- MATTOSO CAMARA JR., J. A grafia dos nomes tribais brasileiros. **Revista de Antropologia**, v. 3, n. 2, p. 125-132, dez. 1955.

- MUNDURUKU, Daniel. **Live com Daniel Munduruku foi lição para todos de vida, cultura, história e respeito à natureza**. Entrevista com Daniel Munduruku, em 15 outr. 2020. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/noticias/aconteceu-no-sinesp/10815-live-com-daniel-munduruku-foi-licao-para-todos-de-vida-cultura-historia-e-respeito-a-natureza>. Acesso em: 13 set. 2021.
- NIMUENDAJÚ, Curt. **Mapa Etno-Histórico do Brasil e regiões adjacentes** [recurso eletrônico]. 2.ed. Brasília, DF: IPHAN, IBGE, 2017. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/MapaEtnoHistorico2ed2017.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- RAMOS, Alcida Rita. Nações dentro da nação: um desencontro de ideologias. *In*: ZARUR, George (org.). **Etnia e Nação na América Latina**. Washington, D.C.: OEA Imprint, 1993. p. 79-87. (Série Antropologia; 147).
- RICARDO, Carlos Alberto. 1. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 29-59.
- ROSA, Maria Carlota. Revisitando a “Convenção” e “A grafia de nomes tribais brasileiros”. **Confluência**, [s.l.], p. 25-46, ago. 2020. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/364>. Acesso em: 26 set. 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.v1i59.364>.

Os organizadores

ALEXANDRE MELO DE SOUSA

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007) com Pós-Doutorado em Linguística Aplicada/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018-2019). Professor de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAC) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UNEMAT). Pesquisador na área da Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada à Língua Portuguesa e à Libras, Onomástica em línguas orais e em línguas de sinais.

E-mail: alexandre.sousa@ufac.br

ROSANE GARCIA

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2012). Professora Associada da Universidade Federal do Acre, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação Stricto Sensu. Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFAC) e do Programa Institucional em Residência Pedagógica da Universidade Federal do Acre. Pesquisadora nas áreas da Linguística, com ênfase em: Produção de Textos Acadêmicos, Fonética e Fonologia, Educação de Surdos, Ensino de Língua Portuguesa.

E-mail: garcia.rosane@gmail.com

TATIANE CASTRO DOS SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2012). Professora Associada da Universidade Federal do Acre. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAC) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (Profletras/UFAC). Coordenadora do projeto: Ensinar português na escola: concepções de linguagem e letramento e suas implicações nas práticas pedagógicas da Educação Básica do sistema público acreano. Pesquisadora nas seguintes áreas: Linguística Aplicada à Alfabetização, Alfabetização e letramento e Ensino da Língua Portuguesa.

E-mail: tatics@hotmail.com

Os autores

ADEMÁRCIA LOPES DE OLIVEIRA COSTA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014). Professora efetiva da Universidade Federal do Acre. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAC) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL/UFAC). Coordenadora do projeto Formação continuada: políticas inclusivas, programas e ações em Rio Branco/AC. Pesquisadora nas áreas da Educação, com ênfase em Formação docente (inicial e continuada), Educação Inclusiva e Representações Sociais.

E-mail: ademarciaacosta@gmail.com

ANA CÉLIA CLEMENTINO MOURA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2002) com Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Uberlândia-MG (2014). Professora Titular do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do Grupo Grão – Gramática, Aquisição e Cognição da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: acmoura27@gmail.com

ANA CLAUDIA CASTIGLIONI

Doutora em Estudos Linguísticos da UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (2014). Professora adjunta nível IV da Universidade Federal do Tocantins, atuando no curso de Letras do campus de Araguaína, no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (Mestrado e Doutorado) e no Mestrado Profissional em Letras. Pesquisadora na área da Linguística, com ênfase na Lexicologia e ensino, Lexicografia, Lexicografia Pedagógica, Terminologia e Toponímia.

E-mail: anacastiglioni@hotmail.com

ARTHUR DEXHEIMER TREIN

Graduando em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa pela UFRGS. É membro do Laboratório de Bilinguismo e Cognição (LABICO) da UFRGS. Pesquisador na área da Linguística, com ênfase no desenvolvimento fonético-fonológico de línguas não-nativas; perspectivas decoloniais de desenvolvimento fonético-fonológico de inglês como língua não-nativa; inglês como língua franca.

E-mail: arthur.dexheimer@gmail.com

BABI RODRIGUES DA SILVA

Graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Acre (2022). Pesquisadora na área da Linguística, com ênfase na Educação de Surdos.

E-mail: rodrigues1babi@gmail.com

BRUNO GONÇALVES CARNEIRO

Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2020), com estágio na Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM/ México). Professor da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional, no curso de Letras Libras e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Pesquisador na área da Linguística, com ênfase em tipologia linguística, análise e descrição da língua de sinais brasileira e educação de surdos.

E-mail: brunocarneiro@mail.uft.edu.br

DANIELLE FREITAS CAVALCANTE

Graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Acre (2022). Pesquisadora na área da Linguística, com ênfase na Educação de Surdos.

E-mail: danielle.cavalcante@sou.ufac.br

ESTER FERNANDES NUNES

Mestre em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade do Norte do Tocantins (2020). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Tradutora/intérprete de Libras na Universidade Federal do Tocantins Campus Cimba/Araguaína. Pesquisadora na área de Letras, com ênfase em Libras, educação de surdos, aquisição de segunda língua, língua de sinais, tradução, interpretação e intermodalidade.

E-mail: efnlibras@gmail.com

EVANILZA FERREIRA DA SILVA

Mestre em Letras (Profletras) pela Universidade Federal do Acre (2015). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal do Acre. Coordenadora de formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, do Ministério da Educação. Pesquisadora na área de Linguística, com ênfase em sequência didática, produção textual e gêneros textuais.

E-mail: evanilza.vip@gmail.com

JEANNIE FONTES TEIXEIRA

Mestre em Letras - Linguagens e Letramentos pela Universidade Federal do Ceará (2016). Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Rede Estadual de Ensino (Seduc/CE), tutora do Curso de Letras do Instituto (UFC-Virtual) e formadora de professores do Programa Mais Paic (Seduc/CE). Pesquisadora na área da Linguística, com ênfase em Linguística de Texto, Referenciação, Estudos de Polidez, Formação de Professores, Ensino de Leitura.

E-mail: jeanniefontes@gmail.com

JORGE DOMINGUES LOPES

Doutor em Linguística, pela Universidade de Brasília (2014), com Pós-Doutorado na mesma instituição (2020-2021). Professor adjunto da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, onde atua no curso de Letras da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa e como professor permanente e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA). Coordenador do projeto de pesquisa “Documentação e análise de línguas indígenas e não indígenas amazônicas e sua interface com a Cultura e a Educação”, do projeto nacional “Plataforma Interativa baseada no Mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendajú”, em parceria com o Iphan-Brasília, e do Programa de Cursos de Nivelamento da Aprendizagem (PCNA) Língua Portuguesa, em Cametá. Pesquisador na área da Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, Lexicologia e Lexicografia, Línguas Indígenas, Língua Francesa.

E-mail: jdlopes@ufpa.br

LUCAS FERNANDO GONÇALVES SOUZA

Graduado em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Rondônia (2017). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (Profletras) pela Universidade Federal do Acre. Professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia. Pesquisador da área de Linguística.

E-mail: lucassouza.colab@sou.ufac.br

MÁRCIA SIPAVICIUS SEIDE

Doutora em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2006). Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2015). Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação Stricto Sensu. Coordenadora do projeto: Estudo contrastivo sobre a escolha antroponímico em Marechal Cândido Rondon, PR, Brasil e em Siaulai, Lituania. Pesquisadora nas áreas da Linguística, com ênfase em Lexicologia, Semântica e Onomástica.

E-mail: marciaseda4@hotmail.com

MÔNICA MAGALHÃES CAVALCANTE

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2000), com Pós-Doutorado em Linguística pela Unicamp (2002-2003). Professora de Linguística da Universidade Federal do Ceará, em níveis de graduação e pós-graduação. Bolsista CNPq de Produtividade em Pesquisa nível PQ-1. Pesquisadora em Linguística Textual, com ênfase em referenciação, intertextualidade, metadiscursividade, argumentação, heterogeneidades enunciativas, gêneros do discurso, articulação tópica e sequências textuais.

E-mail: monicamc02@gmail.com

PEDRO LUIS LUCHINI

Doutor em Letras pela Universidad Nacional de Mar del Plata, com Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor de Linguística Aplicada da Universidad Nacional de Mar del Plata. Pesquisador na área da Linguística com ênfase em Linguística Aplicada, Aquisição de Línguas Estrangeiras, Ensino de Pronúncia em L2, Fonética e Fonologia do Inglês, Inglês como Língua Franca.

E-mail: luchinipedroluis@gmail.com

UBIRATÃ KICKHÖFEL ALVES

Doutor em Letras - Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008), tendo realizado estágio de Doutorado-Sanduiche na University of Massachusetts - Amherst, USA (2007). Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina - 2014). Professor efetivo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de Produtividade do CNPq, Nível 2. Pesquisador nas áreas da Linguística, com ênfase em: Aquisição do inglês, do espanhol e do português como Línguas Estrangeiras, Fonética, Teoria Fonológica e Modelos de Análise, Aquisição Fonológica via Teoria da Otimidade e Gramática Harmônica, Ensino de LE, Abordagens Cognitivas entre outros.

E-mail: ukalves@gmail.com

