

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PRÓ- REITORIA PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

MICHELLY MOURA DOS SANTOS

**TOPONÍMIA E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA PROPOSTA DE
ESTUDO DO LÉXICO PARA TURMAS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rio Branco

2019

MICHELLY MOURA DOS SANTOS

**TOPONÍMIA E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA PROPOSTA DE
ESTUDO DO LÉXICO PARA TURMAS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Letras, na Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientador Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa

Rio Branco

2019

**TOPONÍMIA E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA PROPOSTA DE
ESTUDO DO LÉXICO PARA TURMAS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Data da aprovação: 29 de março de 2019

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
(Orientador) Universidade Federal do Acre -UFAC

Prof. Dr. Selmo Azevedo Apontes
Universidade Federal do Acre - UFAC
Examinador Interno

Prof.^a. Dr.^a. Karylleila dos Santos Andrade
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Examinador Externo

Rio Branco
2019

*Dedico este trabalho ao meu filho Murilo,
luz da minha vida!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida e pelas oportunidades concedidas;

Ao meu filho, Murilo Moura Melo, razão do meu viver, por quem eu busco ser uma pessoa melhor todos os dias;

À minha mãe, Maria Leuda Lima de Moura, pelas orações a mim dedicadas, exemplo de fé, que, com carinho, amor e paciência, sempre me fortaleceu em meio a tantas dificuldades. Obrigada por ser a minha alma gêmea!

Ao meu pai, Antonio Pinheiro dos Santos, que sempre me incentivou aos estudos e que nunca deixou de acreditar em mim e nos meus sonhos. Obrigada pelo amor incondicional!

Ao meu esposo, Rodrigo de Souza Melo, com quem divido as alegrias e os percalços da vida. Obrigada pela paciência!

Ao meu irmão, Antonio Pinheiro dos Santos Junior, e minha sobrinha, Laura Lopes Pinheiro, por existirem em minha vida;

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, na pessoa da Prof.^a Rosane Garcia, coordenadora do curso;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa, pela competência profissional, pelo compartilhar de conhecimentos e material bibliográfico, pelos direcionamentos, por me apresentar à Toponímia, e, principalmente, pelo carinho e confiança dispensados desde o início desta parceria, tornando-se mais que um “muso”, uma referência para mim;

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa, Prof. Dr. Selmo Azevedo Apontes e Prof.^a Dr.^a Karylleila dos Santos Andrade, pelas sugestões e contribuições;

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras, pelo saber compartilhado durante as aulas deste curso de Mestrado;

Às minhas amigas do curso, em especial Neiva Lopes da Silva, que sempre esteve comigo nos momentos de angústias, desabafos, alegrias, companheirismo e conhecimentos divididos;

Aos meus amigos educadores, Adriana Melo, Cássio Almeida, Djallene Rebêlo, Maria das Dores Melo, Marizete Santiago, Raquel Silva e Suiane Freitas pelo incentivo, pela amizade, pelo profissionalismo e pela sinergia de sempre;

Às minhas amigas Mayra Raelly, Risonete Sousa e Weima Kédila pela amizade e companheirismo ao longo de toda esta caminhada;

À direção, coordenação, professores e alunos da escola Serafim da Silva Salgado;

À minha equipe de trabalho, na pessoa do Sr. Sebastião Silva de Moraes, que foi mais que uma equipe, foi uma família, sempre disposta a me ajudar para que este trabalho fosse realizado, meu imenso carinho e respeito;

A todos os amigos que me ouviram com paciência nos momentos de angústia, pela parceria e compreensão dispensadas, em especial, Eliana Sabrina, Luana Maia e Yara Leite, que sempre estiveram comigo em meio a tantas situações;

À minha sogra, Maria Lucia Rodrigues de Souza, pela acolhida, carinho e cuidados com o meu filho e comigo durante esta jornada;

Aos meus familiares, pela paciência e compreensão durante esse período de estudos, como forma de escusas pela minha ausência nos últimos dois anos;

E a todos que, direta e indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo produzir uma proposta didático-pedagógica de intervenção para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, que estabeleça inter-relação entre léxico e cultura, por meio de conceitos e procedimentos da pesquisa toponímica, aplicados ao ensino da Língua Portuguesa sob uma perspectiva interdisciplinar. Uma proposta, no contexto da comunidade escolar, que considera a interação do aluno com o mundo por meio da linguagem, destacando que os nomes dos lugares são repletos de significado social, memórias individuais e coletivas. Do ponto de vista teórico, embasamo-nos nos estudos de Dick (1986, 1990, 1999, 2004, 2006); Andrade (2011, 2012, 2017); Andrade e Dick (2012), Sousa (2007a, 2017b) e Valea (2003) no campo da Toponímia; Japiassu (1994) e Fazenda (2001, 2008, 2009) no campo da interdisciplinaridade. Como percurso metodológico, o método utilizado foi o da pesquisa-ação, optando pela abordagem qualitativa, exploratória e documental, junto aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola da rede pública de Rio Branco - Acre. Sendo assim, organizamos uma proposta didática interdisciplinar, que teve como produto final uma sequência de atividades: *Toponímia e Interdisciplinaridade*, direcionada ao professor, que interseccionou as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, em dez momentos, durante oito encontros, computando uma carga horária de dezesseis horas/aula, considerando os seguintes objetivos: levar os alunos a perceberem a inter-relação entre léxico e cultura, buscando compreender o ato de nomear lugares; propiciar situações de aprendizagem que contribuam no sentido de levar o aluno a conhecer a história cultural e geográfica dos bairros no entorno da escola; apresentar aos alunos a Toponímia aplicada ao ensino da Língua Portuguesa, como recurso de aprendizagem interdisciplinar, através de atividades vinculadas ao conhecimento sobre o local onde vivem; identificar o padrão motivador desses nomes, resultantes das diversas tendências étnicas registradas, destacando que o nome dos lugares são repletos de significado social e memórias individuais e coletivas. Após a aplicação e análise da proposta, consideramos que os resultados foram satisfatórios tanto pelo envolvimento dos estudantes, quanto, sobretudo, pelo posicionamento final dos alunos frente ao saber adquirido, visto que o estudo da Toponímia, numa abordagem de ensino interdisciplinar, possibilitou a ampliação de informações nas diferentes áreas do conhecimento, no que concerne ao processo ensino-aprendizagem do aluno. Por fim, constatamos que este trabalho cumpriu com o objetivo de fornecer uma sequência de atividades que garanta, de maneira contínua, novas proposições de alternativas e práticas didáticas diferenciadas que respeitem o aluno enquanto um ser ativo, um sujeito que possa se identificar enquanto agente social e que (re)conheça, por meio da Toponímia, o seu diálogo com o mundo.

Palavras-chave: Toponímia. Interdisciplinaridade. Ensino. Sequência de Atividades.

ABSTRACT

The present research aims to present a didactic-pedagogical proposal of intervention for classes of the 6th grade of Elementary School II, which establishes an interrelationship between lexicon and culture, through concepts and procedures of toponymic research, applied to the teaching of the Portuguese Language from an interdisciplinary perspective. A proposal, in the context of the school community, that considers the student's interaction with the world through language, noting that the names of places are full of social meaning, individual and collective memories. From a theoretical point of view, we are based on Dick's studies (1986, 1990, 1999, 2004, 2006); Andrade (2011, 2012, 2017); Andrade and Dick (2012), Sousa (2007a, 2017b) and Valea (2003) in the field of Toponymy; Japiassu (1994) and Fazenda (2001, 2008, 2009) in the field of interdisciplinarity. As a methodological course, the method used was that of action research, opting for the qualitative, exploratory and documentary approach, together with the students of the 6th grade of Elementary School II, in a public school in Rio Branco - Acre. Thus, we organized an interdisciplinary didactic proposal, which had as final product a sequence of activities: *Toponymy and Interdisciplinarity*, directed to the teacher, that intersected the disciplines of Portuguese Language, History and Geography, in ten moments during eight meetings, computing a workload of sixteen hours / class, considering the following objectives: lead the students to notice the interrelationship between lexicon and culture, seeking to understand the act of naming places; create learning situations that contribute leading the student to know the cultural and geographical history of the neighborhoods around the school; present to the students the Toponymy applied to the teaching of the Portuguese Language, as an interdisciplinary learning resource, through activities linked to the knowledge about the place where they live; identify the motivational pattern of these names, resulting from the diverse ethnical trends recorded, highlighting that the names of places are full of social significance and individual and collective memories. After the application and analysis of the proposal, we considered that the results were satisfactory in terms of the student involvement, the greater, by the final focus of the students on the acquired knowledge, since the study of toponymy in the approach of interdisciplinary teaching made possible the expansion of information in the different areas of knowledge, regarding the teaching-learning process of the student. Finally, we verified that this work fully accomplished the objective of providing a sequence of activities that guarantee, in a continuous way, new propositions of alternatives and distinguished didactic practices that respect the student as an active being, a subject that can identify themselves as a social agent and that can know, through Toponymy, their dialogue with the world.

Keywords: Toponymy. Interdisciplinary. Teaching. Sequence of Activities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Linguística e Toponímia	50
Figura 2	Topônimo: características	56
Figura 3	Toponímia no contexto interdisciplinar	59
Figura 4	Tipo da Pesquisa	62
Figura 5	Vídeo Pontos Turísticos de Rio Branco	68
Figura 6	Slide Conceitos Onomásticos	70
Figura 7	Slide Importância da Toponímia	70
Figura 8	Reconhecimento da localização geográfica	72
Figura 9	Regionais de Rio Branco	74
Figura 10	Tipos de escala	75
Figura 11	Regional VI	76
Quadro 1	Sete Regionais de Rio Branco	78
Quadro 2	Distribuição dos Grupos	79
Figura 12	Estudo com os mapas	80
Figura 13	Produção do aluno “A”	82
Figura 14	Produção do aluno “A”	83
Figura 15	Produção do aluno “A”	84
Gráfico 1	Motivação dos topônimos	85
Quadro 3	Regional VI - Baixada	86
Figura 16	Foto da escola	88
Figura 17	Foto da escola	89
Figura 18	Página do <i>Facebook</i> da escola	89

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES	13
1.1	Ensino da Língua Portuguesa e seus objetivos	13
1.2	Ensino da Língua Portuguesa e a interdisciplinaridade nos documentos oficiais	22
1.3	Práticas interdisciplinares	30
2	LÉXICO E TOPONÍMIA	38
2.1	Léxico e cultura	38
2.2	Ciências do léxico	43
2.2.1	Lexicologia	45
2.2.2	Lexicografia	46
2.2.3	Terminologia	47
2.3	Léxico toponímico e seu caráter interdisciplinar	48
3	METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	61
3.1	Pressupostos metodológicos	61
3.2	Procedimentos metodológicos	63
3.3	Descrição da proposta de intervenção	66
3.4	Aplicação e análise da proposta de intervenção	68
3.4.1	Aula 1 (1º, 2º e 3º momentos)	68
3.4.2	Aula 2 (4º e 5º momentos)	71
3.4.3	Aula 3 (6º momento)	77
3.4.4	Aula 4 (cont. 6º momento)	81
3.4.5	Aula 5 (cont. 6º momento)	81
3.4.6	Aula 6 (7º momento)	82
3.4.7	Aula 7 (8º e 9º momento)	84
3.4.8	Aula 8 (10º momento)	88
	CONCLUSÃO	91
	REFERÊNCIAS	95
	MATERIAL ADICIONAL	101

INTRODUÇÃO

A língua, sistema vivo e dinâmico, deve ser considerada como um fenômeno sociocomunicativo que possibilita aos seus falantes significar o meio em que vive, por meio de práticas vivenciadas nos diversos ambientes em que interagem, assumindo um caráter político, histórico e cultural. Dessa maneira, a língua comporta dimensões que extrapolam a sua organização linguística estrutural, funcionando na sociedade como elemento de cultura que expressa as manifestações de um povo. Logo, é de se esperar que o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa venha a contribuir para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas do educando, para que se obtenha uma aprendizagem significativa. Para tanto, é fundamental considerar, no contexto escolar, as necessidades de uma intervenção educativa inovadora, que busque novos meios que concorram para a melhoria da educação. Saviani (1995, pág.30) apresenta, como um dos níveis de inovação na esfera educacional, ser a educação alterada nas suas próprias finalidades, buscando-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades.

Nesse sentido, pensando em um novo fazer pedagógico propomos nesta pesquisa o trabalho com a Toponímia, disciplina que se ocupa em estudar o nome dos lugares, considerando as tradições e costumes de um povo, que potencializa os aspectos etnolinguísticos e sociais deste, a partir de uma visão interdisciplinar, percorrendo, assim, uma nova metodologia do ensino da Língua Portuguesa, fugindo da memorização de regras, na qual o aluno não vê aplicação prática no seu contexto.

Sob essa perspectiva, a inclusão de estudos direcionados à Toponímia na escola abrange diversas áreas de conhecimento, visando um enriquecimento mútuo entre elas, interagindo saberes para um maior entendimento da cultura em geral, a partir do ato da nomeação. O viés toponímico permite essa interconexão entre os conhecimentos. De tal modo, estudar Toponímia implica realizar um trabalho de cunho interdisciplinar.

Tomando como referência o contexto brasileiro em que se inserem os documentos oficiais direcionados às escolas públicas da Educação Básica, as justificativas para a realização deste trabalho estão pautadas na relevância que possui o resgate cultural e o estudo da toponímica no contexto escolar, através de um viés interdisciplinar. Isso porque percebemos a necessidade da elaboração de propostas de aprendizagem que permitam ao educando ser sujeito ativo na construção do seu desenvolvimento de competências tanto gramaticais como linguísticas, textuais e discursivas, por meio de um ensino não fragmentado,

a fim de produzir um conhecimento que tenha significado para o aluno, visando respaldar sua realidade linguística nos mais diferentes níveis, associados à linguagem e à sua vivência de mundo.

Outras pesquisas toponímicas foram realizadas pondo em tela as nomeações de espaços acreanos¹, tais como: Sousa (2007), Oliveira (2015), Saar (2016), Silva (2016) e Martins (2016). No entanto, as referidas pesquisas não investiram no campo específico dos estudos toponímicos da perspectiva escolar, como é o nosso propósito, seguindo os fundamentos de Sousa (2017), Andrade (2011, 2012, 2017), Nunes (2015) e Melo (2015). Dessas particularidades surgiu nosso interesse por este estudo.

Dessa forma, nosso objetivo é propor o estudo da toponímia aplicada ao ensino da Língua Portuguesa, a fim de estabelecer o vínculo entre língua e cultura, buscando compreender o ato de nomear os lugares, a partir do foco da interdisciplinaridade, seguida de uma proposta didático-pegagógica de intervenção, para turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II. Uma proposta que considere a interação do aluno com o mundo por meio da linguagem, destacando que os nomes dos lugares são repletos de significado social, memórias individuais e coletivas, auxiliando, deste modo, os alunos/cidadãos a “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 7).

Em relação ao contexto metodológico, esta pesquisa toponímica se desenvolveu em uma linha documental e seguiu o método da pesquisa-ação, pois além de ser realizada por meio da interação direta com os sujeitos e o ambiente pesquisado, constitui-se como uma forma de problematização reflexiva pelo professor sobre sua prática docente, de modo que ele possa utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, visando, então, à melhoria do ensino e aprendizagem. Segue uma abordagem qualitativa de natureza exploratória.

Esta dissertação encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro capítulo são apresentadas algumas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva interacionista de língua e linguagem, juntamente com os objetivos desse ensino, a fim de se alcançar uma prática que permita ao aluno desenvolver sua autonomia e emancipação em

¹Apesar de o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa uniformizar o sufixo '-eano' para '-iano', aqui utilizaremos o gentílico acreano, uma vez que é sensível a preferência da população local em utilizar o termo “acreano”. Desse modo, entendemos que o gentílico assim grafado é parte do patrimônio histórico e cultural dos acreanos.

relação às práticas de linguagem necessárias no convívio social. Ainda no mesmo capítulo, retratamos o ensino da Língua Portuguesa e a interdisciplinaridade nos documentos oficiais, uma vez que as leis educacionais, em geral, procuram estabelecer critérios sobre o quê, como, quando e por quem os alunos devem ser ensinados. Em seguida, destacamos as práticas interdisciplinares, relatando o aspecto histórico e social da interdisciplinaridade.

O segundo capítulo fundamenta-se na relação entre léxico e Toponímia, iniciando-se com a inter-relação de léxico e cultura, pois bem sabemos que, para estudar a língua de uma comunidade, é imprescindível levar em consideração, na análise, aspectos da cultura, construídos a partir da memória de um povo, para que se possa compreender como se estabelecem as relações entre o homem e o meio em que vive e nomeia.

Em seguida, apresentamos os aspectos relacionados às ciências do léxico: a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia. Fazemos saber que o presente estudo insere-se na Lexicologia, tendo em vista que, considerando a dimensão social da língua, uma das preocupações da Lexicologia é analisar as relações do léxico com o contexto ambiental, histórico-político e cultural da comunidade, buscando examinar a palavra como testemunho de uma época. Para Andrade e Dick (2012), a Lexicologia aborda a palavra como instrumento de construção e detecção de uma cosmovisão, de um sistema de valores, como geradora e reflexo de recortes culturais. Dentro da Lexicologia, destacamos a Onomástica, ramo da linguística que se ocupa do estudo dos nomes próprios, subdividindo-se em estudos toponímicos (nome de lugares) e antroponímicos (nomes de pessoas). Por fim, fizemos uma abordagem sobre a Toponímia, situada no domínio do léxico, destacando os topônimos em uma visão interdisciplinar, constituindo, assim, o foco desta pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção que se inicia com uma abordagem metodológica do trabalho, na qual descrevemos aspectos metodológicos relacionados à proposta de atividades que aplicamos com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública, localizada no município de Rio Branco. Nesse momento, justificamos as escolhas relacionadas ao público alvo, ao local de aplicação, à escolha dos instrumentos, entre outros itens fundamentais para o alcance dos objetivos propostos. Em seguida, expomos as etapas e a análise dos resultados da aplicação da proposta.

Ao final, expomos as considerações finais do trabalho, as obras que foram utilizadas como referências para a presente pesquisa e o produto desta dissertação, uma sequência de atividades didáticas a favor do desenvolvimento da Toponímia na sala de aula.

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Neste capítulo, apresentamos o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva interacionista da língua, delimitando os seus objetivos. Em seguida, retratamos a disciplina de Língua Portuguesa e a interdisciplinaridade nos documentos oficiais e, por último, destacamos as práticas interdisciplinares como práticas pedagógicas inovadoras, que visam favorecer o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração com o meio em que interage.

1.1 Ensino da Língua Portuguesa e seus objetivos

Podemos afirmar que a linguagem ocorre na interação social entre os indivíduos, dentro de uma perspectiva de ação discursiva, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

O ensino dos diferentes tipos de linguagens em sala de aula precisa estar inserido em ações reais do cotidiano dos educandos, vinculadas ao espaço físico e cultural em que vivem os alunos, para que, de fato, seja compreendido o porquê de se estudar tal conteúdo, para poder torná-los, assim, os agentes dos processos de ensino no qual estão envolvidos.

Travaglia (2009, p.23), ao abordar a linguagem como forma ou processo de interação, ressalta que:

O que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar, sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Nesse contexto, sabendo que é através da linguagem que o ser humano interage com o outro e que a partir dessa interação o aluno constrói sua própria identidade, entendemos que a língua constitui uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social, podendo ser considerada como um fenômeno social e cultural, de natureza dinâmica, heterógena, variável e sócio-historicamente constituída.

Os pressupostos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais assinalam que a aquisição de uma língua é um fator primordial para um indivíduo se inserir nas práticas sociais de uma comunidade. Para cumprir uma função social, os usuários de uma língua

apropriam-se das regras de usos dessa mesma língua de forma natural, em contato com seus semelhantes, é por meio dela que nos socializamos. Então, aprendê-la é mais do que saber palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas, também, apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Nessa perspectiva, o domínio da língua é considerado uma das condições para a participação do indivíduo na sociedade.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 21).

Essa concepção de língua é defendida por Antunes (2009, p. 21), quando afirma que a língua deve ser explorada e estudada nas situações de interação. Por essa ótica,

a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado), deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como *uma prática de atuação interativa*, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas [grifos da autora].

Para a referida autora, o ensino, nessa perspectiva, valoriza o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, considerando sua diversidade e variedade, levando o aluno a refletir sobre as diferentes possibilidades do seu emprego, dando mais visibilidade à língua e seus contextos de uso. Assim, também se posiciona Marcuschi (2008), quando vê a língua como uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica, admitindo que

essa posição toma a língua como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistêmico, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo (MARCUSCHI, 2008, p.60).

Nesse sentido, é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever, nas diversas situações de interação.

Para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p.65-66).

Por conseguinte, o ensino de Língua Portuguesa, nessa perspectiva interacionista de língua e linguagem, desloca-se, portanto, dos aspectos sistêmicos e da gramática que o embasa, para alcançar a língua em suas relações de contato, expostas a variadas situações de usos, já que trata da linguagem como atividade eminentemente humana e não na estrutura fechada, que busca romper com uma prática pedagógica reduzida aos estudos das regras, que partiam de uma concepção de língua estática e descontextualizada.

Então, a partir do conhecimento de que o ensino da língua é uma atividade de troca de informações, direcionado para a comunicação social, em plena transformação, somos desafiados, dentro do contexto escolar, a trabalhar com esse fenômeno que a cada instante se renova, buscando, assim, contribuir para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas do educando, estimulando-o a uma aprendizagem significativa.

Desse modo, consideramos que é fundamental, no âmbito escolar, uma prática pedagógica que motive e envolva o aluno em seu meio social, de maneira que o discente possa se posicionar e intervir em qualquer situação comunicativa. A escola precisa formar cidadãos autônomos, devendo prepará-los para progredir em qualquer espaço de interação, compromisso este que não cabe somente à disciplina de Língua Portuguesa, mas também às demais disciplinas, visando um ensino uno e íntegro.

Vale lembrar que o ensino de Língua Portuguesa é uma prática docente que tem sofrido diversas modificações, tanto em relação à sua abordagem quanto à metodologia ao longo dos tempos, devido à necessidade de um olhar direcionado para esse ensino. Porém, ainda hoje, no desenvolvimento da prática pedagógica do ensino de Português, sofremos com práticas arcaicas que não dialogam como envolvimento da comunicação e da interação entre os sujeitos participantes.

É nesse cenário que consideramos que o estudo da língua materna na escola necessita pautar-se em uma perspectiva de caráter interdisciplinar, a fim de uma ressignificação da língua e de seu ensino, entendendo a linguagem como um espaço dialógico entre os diversos saberes.

Portanto, para se ter uma efetividade no desenvolvimento da comunicação discursiva, é importante que saibamos quais objetivos se pretendem alcançar como ensino da Língua Portuguesa, uma vez que as atividades que produzimos são decorrentes dos objetivos que escolhemos, e esses decorrem das concepções que temos da língua.

Quanto ao professor de Língua Portuguesa, além de serem importantes para a sua prática os objetivos que almeja, é determinante para a sua conduta docente a concepção de linguagem que ele possui, pois esta embasará suas atividades de ensino, alterando a postura pedagógica, já que o docente é o responsável pela organização das atividades que proporcionam condições de aprendizagem.

Corroborando com o pensamento que a maneira que o professor concebe a linguagem determina a estrutura do seu trabalho com a língua sua prática pedagógica, Travaglia (2009, p. 21) ressalta que “(...) o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação.”

Sendo assim, faz-se necessário conhecer os diferentes tipos de concepções de linguagem, pois só após o conhecimento dessas concepções podemos avaliar qual delas o professor, predominantemente, utiliza em sua prática docente e se esta é a mais adequada para ensinar a língua materna.

Desse modo, sabendo que a concepção de linguagem do professor interfere na definição dos objetivos de ensino que norteiam a sua prática, Geraldi (2004), Koch (2006) e Travaglia (2009), estabelecem três diferentes possibilidades de conceber a linguagem: a) linguagem como expressão do pensamento; b) linguagem como instrumento de comunicação; e c) linguagem como processo de interação.

Essas três concepções estão aliadas a três grandes correntes dos estudos linguísticos do século XX, e em cada uma delas está implícita uma ideologia.

Na primeira concepção, linguagem como expressão do pensamento, a linguagem pauta-se em uma metodologia tradicional, em que se acredita que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem. Nessa perspectiva, o indivíduo que

não sabe se expressar, não pensa, pois a expressão se constrói no interior da mente. Além disso, para essa concepção, o ensino de gramática preconiza a exposição de regras do falar e escrever “bem”, herdadas da tradição greco-latina.

Para Koch (2006, p.13), nessa concepção, temos um “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”, visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja captada pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

A segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, a língua é um sistema de códigos que deve ser aprendido por seus falantes para que possam se comunicar a partir de conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem, tem uma função informativa.

Dessa forma,

nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação aconteça (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Assim, nessa concepção, a linguagem é concebida como uma ferramenta, empregada para transmitir uma mensagem de um a outro interlocutor. Nela o sujeito seria “assujeitado”, isto é, “sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala na verdade é um sujeito anônimo, social” (KOCH, 2006, p. 14).

A terceira concepção de linguagem, linguagem como processo de interação, considera a língua como forma de interação do indivíduo falante com o contexto comunicativo em que está inserido, contrapondo-se às visões conservadoras da língua, pois mais do que capaz de possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. A linguagem se realiza pela interação comunicativa, mediada pela produção de sentido entre os interlocutores, em uma determinada situação e em um contexto sócio-histórico determinado, marcado por fatores ideológicos, sendo os interlocutores os sujeitos desse processo.

Para corroborar com essa discussão, cabe citar Travaglia (2009) quando afirma:

A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua

ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Para Koch (2006), a mais contemporânea das concepções de linguagem, fundamenta-se na tese de que linguagem é um jogo social cujos participantes se comportam conforme suas intenções, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2006, p. 17).

Geraldi (2005, p. 67) defende que a abordagem da linguagem e sua forma de ser concebida devem ser pautadas nesse processo de interação:

Mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal. Nesta relacionam-se um eu e um tu e na relação constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão. Obviamente, nascemos num mundo onde muitos eus e muitos tus já se encontraram. E a herança de seu trabalho encontramos não só nos produtos materiais, mas também na própria compreensão destes produtos, e esta compreensão expressa-se simbolicamente.

Logo, a linguagem como forma de interação, é a concepção mais apropriada para o trabalho com a língua materna na sala de aula, uma vez que é a que a concepção que norteia e fundamenta os documentos oficiais da Educação Básica Nacional:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p.65).

Desse modo, a concepção que sustenta a proposição de competências específicas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental reafirma a linguagem como processo de interação entre os indivíduos, buscando atualizar essas práticas de linguagem, privilegiando a abordagem enunciativo-discursiva, a qual prevê a linguagem como uma forma de agir sobre o outro, consolidando trocas sociais por meio da ação humana: “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 2017, p. 65), para os quais

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20).

Nessa perspectiva, o ensino da língua materna oportuniza ao aluno o domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, de forma a entender e produzir texto e a perceber as diferenças entre uma forma de expressão e outra, privilegiando a reflexão sobre os modos de realizações das múltiplas linguagens, estimulando os alunos a deixarem aflorar a competência comunicativa e sua autonomia, ressignificando, assim, o ensino da Língua Portuguesa.

Para essa ressignificação do ensino da língua, em uma perspectiva interacional do educando, apontamos a necessidade de inclusão do fazer toponímico na proposta curricular da disciplina Língua Portuguesa, sob um viés interdisciplinar, pois se trata de evidenciar, através do estudo de enunciados linguísticos, os topônimos relativos aos nomes dos lugares – os aspectos sociopolíticos e culturais da comunidade onde vivem os alunos.

Nessa mesma direção, Nunes (2015, p.60) compreende que

o vínculo do estudo dos nomes de lugares ao processo de ensino-aprendizagem, considerando que é fundamental para o aluno conhecer a realidade que o cerca. Uma possibilidade viável é o estudo etimológico do nome do lugar em que ele vive, como forma de resgate e conhecimento da história e da memória do lugar. Estudar a etimologia do lugar é conhecer a origem do nome, a história, os significados das raízes e as influências que o nome sofreu ao longo dos anos. A etimologia, nesse contexto, pode tornar-se um instrumento, sob a ótica da linguística, importante para ampliação do leque de conhecimento do aluno, auxiliando significativamente para o processo de ensino como forma de apropriação de mais informações a respeito do nome de lugar.

Dessa maneira, ao estudarmos os topônimos (nome de lugares), estabelecemos a relação intrínseca entre língua e identidade cultural, como assegura Melo (2015):

Sob esse olhar, advogamos que topônimos não servem apenas para identificar lugares, ou seja, eles não teriam apenas uma função de referencialização espacial, mas uma representação intencional e objetiva na qual o nomeador, por meio da língua, faz conhecer a partir da atividade linguística uma demarcação expressiva de poder, de posse, de identidade de domínio geográfico de dados grupo(s), portanto são de suma relevância no léxico da língua (MELO, 2015, p. 106).

Refletindo sobre isso, acreditamos que articular o ensino de Língua Portuguesa com o estudo da Toponímia é apropriar-se de um bem cultural que envolve uma comunidade linguística, ampliando seus léxicos em práticas sociais interativas.

Portanto, “não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la” (GERALDI, 2010, p. 153). O professor, nessa perspectiva, é um interlocutor, cabe-lhe o papel de ajudar o aprendiz em suas conquistas, oportunizando-lhe situações significativas em que ele possa exercitar-se no domínio da linguagem e ampliar as formas linguísticas de que dispõe. Abordar a língua em uso exige que o trabalho em sala de aula seja direcionado a partir da definição dos objetivos da língua materna, pois partimos do pressuposto de que delimitar os objetivos é planejar, é refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham.

Segundo Antunes (2003), os objetivos de ensino de língua materna devem pautar-se tanto no desenvolvimento da capacidade gramatical, quanto no trabalho com a oralidade e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita, desconstruindo, assim, a ideia de um ensino tradicional da língua. Tal ensino centrava-se, apenas, no ensino da gramática, efetivada pelos exercícios contínuos de descrição gramatical, de regras e terminologias, de forma descontextualizada e artificial, com vista ao domínio da norma culta totalmente desvinculado de reflexões, distante das verdadeiras necessidades dos alunos.

Ainda segundo a autora supracitada (2003, p.122), o que constitui o principal objetivo do ensino do português é a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes.

Nesse mesmo sentido, Travaglia (2009) aponta quatro objetivos para o ensino da língua, elencando como prioritário o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor). O alcance desses objetivos consiste na proposta de aulas produtivas, voltadas para a construção da formação do aluno. De maneira que o estudante possa adequar a língua às diferentes situações de comunicação que possa encontrar no seu dia a dia, levando-o à aquisição de novos conhecimentos a respeito da língua materna, para que possa ter uma maior variedade de habilidades linguísticas. Para Travaglia, isso implica no desenvolvimento das competências gramaticais, capacidade que tem todo usuário da língua de gerar sequências linguísticas gramaticais, e da competência textual, capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados.

Os outros três objetivos são: levar o aluno a dominar a norma culta, sobretudo a variedade escrita da língua (que está diretamente relacionado ao desenvolvimento da capacidade comunicativa); proporcionar o conhecimento das instituições linguística e social da língua, bem como sua forma e função; e, por último, capacitar o aluno para raciocinar de maneira mais científica, propondo ensinar o aluno a pensar.

Ainda no que se refere aos objetivos de Língua Portuguesa na Educação Básica, a BNCC (2017) ressalta a importância da adequação linguística frente às diversas situações de interação social:

reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2017, p.71).

Podemos inferir, portanto, que os objetivos das aulas de Língua Portuguesa são formar alunos capazes de usar adequadamente a língua materna, em suas modalidades escrita e oral, utilizando todos os recursos disponíveis para a adequação da linguagem em diversos contextos; refletir criticamente sobre o que leem e escrevem, com a intenção de formar sujeitos autores de seu próprio discurso, em situações concretas da língua; além de saber argumentar, fazer relações entre os textos lidos e ter uma atitude crítica perante as informações que lhes são apresentadas. Nesse sentido, observamos que, mesmo abordando os eixos linguísticos, deve-se ressaltar a diversidade interacional.

Desse modo, percebemos que os objetivos precisam ser simultâneos e complementares, à medida que se trabalha a linguagem como um todo, proporcionando ao aluno maiores possibilidades de êxito no amplo aprendizado que sua língua materna pode proporcioná-lo.

Diante do exposto, observamos que a conduta do professor difere de acordo com os objetivos que acredita serem pertinentes a sua prática docente, sendo fundamental que o educador deixe de lado as práticas tradicionais nas quais os alunos são meros espectadores de informações e não constroem aprendizagens, para propor situações didáticas que garantam, de maneira contínua, novas proposições de alternativas e práticas diferenciadas, iluminadas pela concepção interacionista da linguagem.

Portanto, os objetivos propostos para o ensino da Língua Portuguesa só podem se solidificar a partir de mudanças na prática pedagógica que equilibrem o ensino entre a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística, a partir de um viés social, cultural, cognitivo, linguístico.

É nesse contexto de mudança que o ensino da língua portuguesa torna-se um campo fundamental para o estudo dos topônimos, pois a Toponímia é um dos meios linguísticos pelos quais o homem dialoga com o mundo, através de uma prática interdisciplinar, como afirma Sousa (2017, p.61):

Nessa perspectiva, a inclusão dos estudos toponímicos no currículo escolar, entre os assuntos tratados nas aulas de Língua Portuguesa, permite a aplicação da referida orientação, já que essa disciplina onomástica caracteriza-se, exatamente, pela interdisciplinaridade inerente, e necessária, para a análise e compreensão do sentido que o topônimo possui. O trabalho com a toponímia articulará saberes geográficos, históricos, biológicos, antropológicos, além, é claro, de saberes linguísticos.

O estudo toponímico subsidiado em uma prática interdisciplinar, adequado aos objetivos de ensino de língua que se pretende alcançar, por meio de forma reflexiva, contextualizada e menos fragmentada, desenvolve no aluno as competências sociointerativas, linguísticas e reflexivas. Contrapondo-se, assim, às visões conservadoras da língua.

Essa abordagem toponímica direciona a prática pedagógica a encarar a pluralidade dos saberes, pautando-se em uma prática interdisciplinar, a fim de livrar-se da percepção de um ensino fragmentado e descontextualizado do ensino da língua portuguesa, para que se possam criar estratégias que contemplem, simultaneamente, a leitura, a produção de texto e a reflexão sobre a língua no contexto das práticas sociais. A prática interdisciplinar vinculada ao ensino da língua portuguesa é proposta nos documentos curriculares oficiais, elaborados pelo Ministério da Educação – MEC², como observaremos na seção seguinte.

1.2 Ensino da Língua Portuguesa e a interdisciplinaridade nos documentos oficiais

A educação brasileira, nos seus diversos níveis e modalidades, é regida por uma base legal expressa por documentos oficiais. Dentro do contexto educacional são muitos os elementos que contribuem para a busca de uma melhor qualidade na educação. Nesse sentido, os documentos destinados à esfera escolar, elaborados pelo Governo Federal, têm como

²O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como área de competência a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral. <http://portal.mec.gov.br>.

finalidade apresentar caminhos a serem seguidos no ensino como um todo, considerando o papel norteador que esses documentos exercem na Educação Básica, no que diz respeito à prática docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³ (Lei Federal nº 9.394/96), a principal legislação educacional brasileira, considerada a Carta Magna da Educação, assinala ser incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum". Ela organiza e regulamenta a estrutura e o funcionamento do sistema educacional em todo o país, com base nos princípios e direitos presentes na Constituição Federal.

Como auxiliar e referencial para o planejamento de ações didáticas para o professor, o Ministério da Educação traz a público os documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, - primeiro e segundo ciclos, 1998, - terceiro e quarto ciclos), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), que apresentam propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua e mostram as variedades e pluralidades de uso inerentes a ela.

De forma semelhante, no ano de 2010, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos como referência e orientação para elaboração, implementação e avaliação dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essas Diretrizes reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação - CNE⁴, para orientar as políticas públicas educacionais. Vale destacar que as DCN se diferem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Enquanto as DCN são leis, apresentam as metas e objetivos a serem buscados em cada curso, os PCN são apenas referências curriculares.

E, por fim, em 2016, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à luz da LDB de 1996, que traz, em seu texto, a incumbência de criação de diretrizes que

³ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

⁴ O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>.

nortearão os currículos da Educação Básica, estabelecendo temas curriculares obrigatórios em todas as redes educacionais de ensino básico do país. A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Entendemos que tais documentos são elementos constituintes da educação escolar que servem como instrumentos para estimular a busca coletiva de soluções para o ensino. No que concerne à disciplina Língua Portuguesa, tais soluções precisam transformar-se em ações cotidianas que tornem os conhecimentos significativos a todos os alunos.

Os documentos oficiais em vigência orientam que o ensino da Língua Portuguesa contemple as diferentes formas de manifestação da linguagem, de forma que as diferenças entre línguas oral e escrita contribuam para que o estudante compreenda que a linguagem deve adequar-se ao contexto comunicativo.

O ensino de Língua Portuguesa deve constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável. Os PCN para a área de Língua Portuguesa já focalizavam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania, para construção social e política da democracia.

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

O documento parte do pressuposto de que a língua se realiza no uso das suas práticas sociais, enfatizando a formação de sujeitos ativos, em um espaço em que os homens se apropriam dos seus conhecimentos através da ação com e sobre eles, tal como estão postos no mundo, em situações de uso de fato. A linguagem se oferece como objeto de interação com a realidade, passando a ser entendida para além dos limites escolares, na solução dos problemas da vida como no acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado, cabendo à escola ensinar o educando a utilizar a linguagem nas diversas situações que lhes forem apresentadas.

Desse modo, a BNCC consolida alguns conceitos que já estavam contemplados nos PCN, como a importância de se basear o estudo da língua nas práticas de linguagem:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p.67-68).

Na perspectiva da BNCC (2017), as propostas para Língua Portuguesa estão centradas em quatro eixos fundamentais: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses), que devem ser tratados de forma complementar e integrada.

De tal modo, os componentes que integram a área de linguagens estão fundamentados no entendimento de que a

organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BRASIL, 2017, p.84).

Quando se afirma, portanto, que as práticas de linguagem do ensino de Língua Portuguesa apontam para a contextualização do conhecimento escolar, relacionando como habilidades linguísticas básicas o falar, o escutar, o ler e o escrever, inferimos que essas quatro habilidades são desenvolvidas de forma mais abrangente e significativa dentro de uma prática interdisciplinar dentro da sala de aula.

Assim, em consonância com os pressupostos teóricos assumidos e entendendo que a linguagem está vinculada a situações concretas de uso, o atual panorama sobre a disciplina de Língua Portuguesa aponta a necessidade de trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada, aproximando conteúdo escolar e realidade dos estudantes.

As propostas de cunho interdisciplinar estão presentes na legislação educacional brasileira, algumas vezes de maneira explícita; em outras, aparecem sutilmente, como consequência das necessárias mudanças no ensino escolar. Mas, ainda que a conceituação da interdisciplinaridade não seja clara, a gestão escolar e as políticas públicas educacionais

sugerem que a prática docente deve ser guiada por essa abordagem, como observamos ao longo dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998) retratam a interdisciplinaridade remetendo aos temas transversais e às articulações passíveis de serem estabelecidas por essa disciplina:

Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem (BRASIL, 1998, p.40-41).

É através dos temas transversais – problemáticas sociais como a ética, a saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo – que as informações sobre o mundo conseguem chegar aos alunos, independente da aula ser uma aula de língua. E esse papel de trabalhar textos que abordem temáticas que transcendem os limites metalinguísticos não é apenas do professor de língua portuguesa, uma vez que os saberes não são segmentados e, sim, vistos como uma prática compartimentada da realidade vivida pelo educando, como bem se afirma no documento:

Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. Dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos (BRASIL, 1998, p.40-41).

Ao analisarmos os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2000), observamos que há um foco mais abrangente quanto se trata da interdisciplinaridade, fazendo-se mais presente que no documento do Ensino Fundamental equivalente.

Para o Ensino Médio, o trabalho interdisciplinar consta nos PCN como uma proposta de acabar com o ensino fragmentado, compartimentalizado e descontextualizado, apresentando um novo perfil de currículo (2000, p.13) mediante o que é preconizado pela Lei 9.394/96 (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM).

Nesse contexto, a Interdisciplinaridade torna-se mais presente na medida em que ela passa a ser considerada condição necessária para que a nova organização curricular se concretize. Conforme texto da apresentação do referido documento, a contextualização e a interdisciplinaridade seriam as linhas mestras a orientar essa proposta de mudança de quebra do paradigma tradicional para um emergente:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000, p. 4).

Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio orientam para o desenvolvimento de um currículo que contemple a interdisciplinaridade como algo que vá além da justaposição de disciplinas, oferecendo a possibilidade de diálogo entre as diversas áreas do saber, possibilitando, portanto, uma visão mais ampla do conhecimento.

Adotar a prática interdisciplinar é construir saberes em conjunto, visando uma inter-relação entre todos os profissionais envolvidos no processo educacional, ou seja, a aprendizagem escolar depende de uma interação complexa entre alunos, professores, conteúdos, tarefas e do próprio contexto educacional:

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, 2000, p. 76).

Esse documento aponta para o papel da disciplina de Língua Portuguesa, afirmando o seu potencial na organização do conteúdo, devendo ser articulada, conforme seus objetivos, dentro de uma perspectiva interdisciplinar: “A disciplina Língua Portuguesa deve ser articulada com os pressupostos da área (...) em razão das competências a serem objetivadas na área, isto é, a escola deve decidir a carga horária da disciplina com base nos objetivos da escola e da aprendizagem com tratamento interdisciplinar” (BRASIL, 2000, p. 17).

Frente à percepção de que o ensino fragmentado e descontextualizado não consegue mais atender a todas as demandas da sociedade atual, o documento defende a necessidade de

uma organização curricular que privilegie a interdisciplinaridade, visando à formação do aluno para o mercado de trabalho, que exige saberes coletivos e de integração recíproca, saberes que não condizem com a segmentação das áreas do conhecimento, compartimentada da realidade, sobre a qual a escola se constituiu historicamente:

Tal organização curricular enseja a interdisciplinaridade, evitando-se a segmentação, uma vez que o indivíduo atua integradamente no desempenho profissional. Assim, somente se justifica o desenvolvimento de um dado conteúdo quando este contribui diretamente para o desenvolvimento de uma competência profissional. Os conhecimentos não são mais apresentados como simples unidades isoladas de saberes, uma vez que estes se inter-relacionam, contrastam, complementam, ampliam e influem uns nos outros. Disciplinas são meros recortes do conhecimento, organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais (BRASIL, 2002, p. 30).

Assim como os PCN, as Orientações Educacionais Complementares têm como objetivo “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 5), seguindo a mesma organização dos documentos anteriores. Em seu primeiro volume, dedicado à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, o documento reforça a importância de propiciar ao educando a apuração das habilidades de leitura e escrita, de fala e escuta, implicando “tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 2006, p. 18). E, para que se consiga atingir tais objetivos, as OCEM ressaltam a necessidade da abordagem interdisciplinar.

Corroborando com os documentos anteriores, a BNCC (2017), frente à interdisciplinaridade, afirma o seu compromisso com a educação integral, integral no sentido de trazer à tona a interligação entre os componentes curriculares e suas respectivas visões de mundo.

A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 15).

Nesse contexto, a interdisciplinaridade deve ser entendida como uma proposta curricular que desenvolva e consolide conhecimentos das diversas áreas, de forma contextualizada, relacionando-os a atividades das práticas sociais e produtivas, objetivando

algo único, que venha a oferecer melhorias no ensino, perspectivas positivas na vida do aluno e melhoria também de sua qualidade de vida.

Por esse viés, as disciplinas, quando não se integram, dificultam a perspectiva global que favorece a aprendizagem. Dessa maneira, a interdisciplinaridade deve ser abordada como uma teoria metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, a fim de buscar novos caminhos para se encontrarem alternativas aos desafios que englobem a educação.

Dessa maneira, a BNCC propõe, como uma das ações para que a aprendizagens essenciais, definidas para cada etapa da educação Básica, se materializem: a decisão sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e o fortalecimento da competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017, p.16).

Assim sendo, é possível dizer que a Interdisciplinaridade está presente no Cenário Educacional Brasileiro, uma vez que os documentos oficiais trazem abordagens interdisciplinares dentro do campo pedagógico, propondo uma prática pedagógica voltada para a inter-relação dos saberes, para além das disciplinas e da hierarquização do saber, que não possibilitam explicar os fenômenos em sua totalidade. Assim, rompendo com as concepções lineares do ensino, estabelecendo um modo de pensar e produzir o currículo escolar que contrasta com a tendência tradicional de recorte e especialização do conhecimento. Como destacam Lima e Monteiro (2018),

se a proposta for tentar diminuir o fosso entre educação formal, reflexão contextual dos assuntos e as realidades dos sujeitos cognoscentes, visando uma educação sistêmica acreditamos, a práxis interdisciplinar é um recurso essencial nesse processo. [...] O caráter da integração interdisciplinar não extingue os campos das ciências e sim os integra. Portanto, não pretende unificar os campos das ciências. Busca-se por meio da interação de múltiplos olhares, acerca das questões multidimensionais, a percepção das possíveis e contribuições das visões de diferentes ciências acerca de problemáticas globais (p.18-19).

Dessa forma, partindo dos documentos que visam a nortear os professores sobre suas práticas pedagógicas, a interdisciplinaridade, pode ser considerada como uma importante ferramenta na construção de uma educação metodologicamente diferenciada, devendo ser considerada como prática fundamental para um ensino integrador e de qualidade, constituindo-se como uma orientação para um dever fazer, que reflita no cotidiano educacional em que o aluno está inserido.

Dessa forma, as orientações e propostas contidas nos documentos oficiais a respeito da interdisciplinaridade subsidiam o estudo toponímico na sala de aula, uma vez que a Toponímia tem esse caráter interdisciplinar.

1.3 Práticas Interdisciplinares

Os documentos oficiais, acima apresentados, mostram o quão se faz necessário e até indispensável assumir uma visão interdisciplinar do ensino, pressupondo defender um novo tipo de aprendizagem, ignorando as práticas conservadoras, que se negam a trabalhar de forma dinâmica, cujas principais características estão voltadas à memorização, à repetição e à negativa de qualquer forma que incite o aluno à reflexão.

As práticas interdisciplinares pressupõem uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional, unindo e transformando as diferentes áreas do saber, possibilitando a interdependência, o encontro, o diálogo e as transformações, em uma perspectiva de troca e enriquecimento de saberes individuais e experiências de vida.

Assim, vemos a interdisciplinaridade como uma prática que oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude que surgiu como crítica a uma educação por “migalhas”, visando romper o encapsulamento da Universidade e incorporá-la à vida que a torna inovadora ao invés de mantenedora de tradições (FAZENDA, 1979).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, para além da associação de conteúdos, rompendo com os limites das disciplinas, implica no ponto de encontro de ações disciplinares que buscam um interesse em comum.

Desta forma, se definirmos interdisciplinaridade como associação entre disciplinas, estaremos limitando-a ao categorizá-la como um modo de organizar e perceber o currículo ou matriz curricular. E em um sentido mais amplo, meio de buscar pontos de convergência epistemológicos. Pois [...] a interdisciplinaridade vai além do currículo e dos pontos de convergência epistemológicos, ela é ação intencional e envolve aspectos culturais e sociais (LIMA;DUARTE, 2018, p.21).

Desse modo, a interdisciplinaridade é entendida, neste estudo, como uma perspectiva de trabalho pedagógico que promove o diálogo entre os saberes, perspectiva segundo a qual as disciplinas não devem se distanciar e nem se sobrepor uma as outras, buscando o entrelaçamento dos conteúdos dentro do currículo escolar, em prol do envolvimento dos alunos, levando em conta a vivência deles e, sobretudo, a sua participação ativa, em seus respectivos níveis de ensino. Como afirma Fazenda (2015, p.12), na interdisciplinaridade

escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.

As disciplinas escolares são marcadas por uma base epistemológica que as justifica e as situa dentro do contexto da escola. Vale destacar que o meio educacional é conduzido por contínuas mudanças, e acreditar que uma disciplina isolada é capaz de explicar os diversos e complexos fenômenos da vida atual não atende às necessidades do ensino.

Lima e Duarte (2018) exemplificam essa proposição da seguinte maneira:

o campo biológico explica o homem, na sua completude, por suas características biológicas. É como se o homo sapiens não fosse biológico e cultural ao mesmo tempo. Essa necessidade de comprovar que uma determinada ciência é mais eficaz do que a outra, leva a uma competição no campo científico, o que sem sombra de dúvidas reflete na nossa hierarquização da organização curricular, evidenciada pela disposição das disciplinas nos tempos escolares, fortalecendo a ideia de que uma é mais importante e valiosa do que a outra (p. 16).

As primeiras manifestações a favor de um conhecimento interdisciplinar surgiram no século XX, na Europa, mais especificamente, em meados da década de 1960, na França e na Itália, época em que surgiam movimentos estudantis que colocavam em discussão a necessidade de um novo estatuto para a universidade e para a escola (FAZENDA, 2003). Ansiava-se por alterações nas instituições de ensino. A prática interdisciplinar superaria o que ficou conhecido como crise da modernidade, uma forma de oposição ao saber alienado.

Nesse cenário, na literatura educacional brasileira, a interdisciplinaridade passou a ser discutida teoricamente a partir dos anos 1970, através dos escritos de Hilton Japiassu, em 1976, a partir de uma visão epistemológica, que produziu avanços ao explorar aquele conceito como um diálogo interativo entre diferentes disciplinas, entendidas como campos do conhecimento; e de Ivani Fazenda, em 1979, sob uma visão educacional, que visava aos desenvolvimentos relacionados ao currículo da educação básica, na forma de estratégias para a integração entre disciplinas, entendidas como as matérias do currículo escolar.

Assim sendo, a interdisciplinaridade no ensino brasileiro foi introduzida pelo pesquisador Hilton Japiassu, em seu livro denominado Interdisciplinaridade e Patologia do Saber (1976), no qual apresenta uma síntese da discussão teórico-conceitual desenvolvida na Europa no final dos anos 60 e início dos anos 70, tendo em perspectiva, particularmente, a questão do conhecimento na universidade e o método como mediação entre sujeito e realidade.

Para o autor, a busca pela interdisciplinaridade deve ser uma forma de quebrar as barreiras que as disciplinas estagnadas trazem para o ensino, barreiras trazidas pelo estudo as disciplinas isoladas. A interdisciplinaridade exige uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento, que demonstre a insatisfação com o saber fragmentado que está posto.

Nesse sentido, ao discutir o conceito de interdisciplinaridade o autor afirma que:

Este pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas [...]. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades [...] fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem [...] (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Desse modo, não há um conceito único que defina o termo interdisciplinar, ou seja, “[...] um sentido epistemológico único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma” (JAPIASSU, 1976, p. 72).

Sendo assim, para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, aparecendo como um novo modo de reorganização das disciplinas científicas, caracterizando-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa (JAPIASSU, 1976, p.74). Para o autor, o estudo interdisciplinar deve ser construído na superação das fronteiras interdisciplinares, sendo necessário que haja pontes entre as disciplinas, já que elas se mostram, muitas vezes, dependentes umas das outras, tendo, em alguns casos, o mesmo objeto de estudo, variando somente em suas análises.

Por outro lado, sob o foco da educação, a filósofa da educação e antropóloga Ivani Catarina Fazenda introduziu as reflexões interdisciplinares no Brasil. A ênfase dos seus trabalhos é a interação entre subjetividades, com destaque maior para as atitudes do que para os métodos.

Fazenda (1979) sugere que a interdisciplinaridade é uma integração de conhecimentos parciais objetivando um conhecer geral. Destaca que o nível interdisciplinar é oriundo de um processo de mutualidade, possibilitando o diálogo entre os interessados, o que depende de uma atitude. Em outra obra, Fazenda (2003) entende a atitude interdisciplinar supracitada como a síntese das atitudes de reciprocidade no diálogo, atitude de humildade

diante das limitações, atitude de desafio perante o novo e atitude de envolvimento, comprometimento e responsabilidade.

De igual modo, Lück afirma que:

[...] a interdisciplinaridade se constitui em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientado por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la e apreender-se nela, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais a necessidade de vivê-la plenamente” (LÜCK, 2010, p. 50).

O pensamento interdisciplinar (FAZENDA, 2002) parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Para a autora, a prática interdisciplinar não se ensina, se vivencia: “a interdisciplinaridade não se ensina nem aprende, apenas vive-se, exerce-se [...] é uma questão de atitude” (FAZENDA, 1979, p. 108).

Desse modo, a interdisciplinaridade constitui-se, primeiramente, em um diálogo entre indivíduos para, só depois, concretizar-se na inter-relação entre as disciplinas do currículo escolar visando um processo interno de construção do conhecimento, exigindo a responsabilidade individual e, ao mesmo tempo, um envolvimento com o projeto propriamente dito, com as pessoas e com as instituições que fazem parte desse projeto.

Logo, um ensino interdisciplinar vai além da simples junção de conteúdos específicos de cada disciplina, para a referida autora (2002), requer um trabalho coletivo entre alunos, professores, gestores e os demais componentes da comunidade escolar, ou seja, a integração não deve ocorrer apenas entre as disciplinas escolares, mas também entre os sujeitos e a metodologia a ser trabalhada, buscando superar a linearidade do currículo escolar.

De modo geral, a evolução do movimento rumo à interdisciplinaridade foi dividida didaticamente pela autora em três períodos: 1970, em busca de uma explicação filosófica, período em que se inicia o processo de estruturação conceitual básica; 1980, em busca de uma diretriz sociológica, marcada por um movimento que caminhou na busca de epistemologias que explicitassem a teoria e a prática; 1990, em busca de um projeto antropológico, no qual se parta para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2003, p. 17).

Subtende-se, assim, que a interdisciplinaridade impulsiona novos caminhos no meio educacional. De tal modo, para compreendê-la melhor no contexto escolar é necessário considerar as diferentes abordagens propostos por Lenoir (*apud* FAZENDA, 1998, p.55-59), compreendidos em três níveis: curricular, didático e pedagógico.

A interdisciplinaridade curricular exige o estabelecimento de ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes matérias escolares que formam o percurso de uma ordem de ensino ministrado, a fim de permitir que surja do currículo escolar — ou de lhe fornecer — uma estrutura interdisciplinar (p. 57).

A interdisciplinaridade didática tem como objetivo básico articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem. Assegurando uma função mediadora entre os planos curriculares (planos de ensino) e pedagógicos (planos de aula), leva em conta a estruturação curricular para estabelecer preliminarmente seu caráter interdisciplinar.

A interdisciplinaridade pedagógica caracteriza a atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática. “Assegura, na prática, a colocação de um modelo ou de modelos didáticos interdisciplinares inseridos em situações concretas da didática” (p.58). Essa atividade prática leva em conta a dinâmica real da sala de aula, com todos os seus implicadores: os aspectos ligados à gestão da classe e ao contexto no qual se desenvolve o ato profissional de ensino. Também, as situações de conflitos tanto internos quanto externos às salas de aula, tendo, por exemplo, o estado psicológico dos alunos, suas concepções cognitivas e seus projetos pessoais, o estado psicológico do professor e suas próprias visões (LENOIR *apud* FAZENDA, 1998, p. 59).

A compreensão de interdisciplinaridade apresentada por Lenoir (*apud* FAZENDA, 2008), nesse sentido, propõe a interação entre disciplinas numa ação recíproca de conhecimentos. Defende o desenvolvimento da interdisciplinaridade escolar como possibilidade de interação, sobretudo, ressalta que, para que ações educativas sejam efetivadas no âmbito escolar na perspectiva da interdisciplinaridade devem ser levados em conta os três níveis: o curricular, com os objetivos e programas de cada disciplina; a didática, que compreende o planejamento das atividades a serem realizadas; e a pedagógica, que se refere à prática desenvolvida no âmbito da sala de aula.

Dessa forma, as práticas interdisciplinares no Brasil apontam para uma concepção de que a própria interdisciplinaridade realiza um movimento de transformação no currículo, na didática e na sala de aula. Isso porque considera que a escola precisa trabalhar com um conhecimento vivo, que tenha sentido para os que nela habitam: professores e alunos.

Nessa direção, o fazer interdisciplinar possibilita um olhar mais atento para o cotidiano escolar e para o favorecimento de partilhas, das parcerias entre pessoas, alunos, entre a teoria e formas de conhecimento, possibilitando ao aluno compreender melhor o conteúdo com atividades que trabalhem a relação teoria e prática no cotidiano escolar.

Trabalhar interdisciplinarmente é superar essa visão fragmentada em busca de uma visão que valorize a inter-relação dos saberes no ensino, tornando a sala de aula um espaço de interação, a partir do convívio social, superando a individualidade das disciplinas e, ao mesmo tempo, a construção e reconstrução de um espaço que privilegia a troca e a busca pela aprendizagem significativa.

As práticas pedagógicas devem permitir que os alunos adquiram estratégias de conhecimento que vão além do saber escolarizado. Estratégias que possibilitem a estes uma visão mais abrangente, levando-os a contextualizar o que eles aprendem em sala de aula e suas vivências fora dela.

Nessa perspectiva, reiteramos a ideia de que, para desenvolver o ensino interdisciplinar, torna-se necessário, entre outros aspectos, uma mudança de atitude do educador diante de uma nova forma de compreender o mundo e, conseqüentemente, sua prática pedagógica. Logo, consideramos as práticas interdisciplinares como uma inovação educacional, partindo do mesmo conceito de inovação de Andrade, Pereira e Ribeiro (2014) que consideram que a:

inovação, no contexto escolar, não necessariamente está vinculado à criação de algo novo, “novidade”, coisa que não foi pensada ainda. Inovar significa adentrar em um determinado meio algo que já foi idealizado, descoberto, criado anteriormente [...] inovação no sentido reinventar, descobrir, recriar algo já imaginado ou pensado antes, mas que, agora, passa por um processo de tradução (p. 130).

A interdisciplinaridade, nessa visão inovadora, indica uma nova postura e transformações nas práticas docentes. Para Fazenda (2002, p.86), “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas”. Logo, a atitude do professor é fundamental em uma sala de aula interdisciplinar, uma vez que não é apenas interligar as disciplinas, mas considerar o aluno como sujeito, com necessidades e potencialidades, como alguém com o qual o professor se relaciona, ou seja, integrar os sujeitos participantes do ensino, no qual todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros. Conseqüentemente, a interdisciplinaridade pode ser assim aprendida e ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar.

Fazenda (2008) considera, ainda, que para se ter um professor interdisciplinar faz-se necessário se ter presentes quatro competências: a intuitiva, na qual o professor busca sempre alternativas novas e diferenciadas para seu trabalho; a intelectual, capacidade de reflexão tão forte que a transmite aos seus alunos; a prática, organização espaço-temporal, usa técnicas

diferenciadas; e a emocional, na qual o professor detém um equilíbrio, autoconhecimento, tranquilidade e transmite segurança para o grupo. Em outros termos, ser interdisciplinar implicaria em ir além do simples trabalho em conjunto, seria necessário mudar hábitos, métodos e recursos, talvez, por isso, haja resistência de professores quanto ao trabalho interdisciplinar.

Contudo, embora a implementação da prática interdisciplinar esteja em voga na educação brasileira, a insegurança e a dificuldade de realizar projetos dessa natureza ainda imperam entre os educadores (FAZENDA, 2002, p.32). A interdisciplinaridade, então, apresenta-se como um grande desafio a ser assumido pelos educadores que buscam a superação de uma prática de ensino e aprendizagem tradicionais, com o propósito de não se justificar como um modismo atual, mas, sim, como uma necessidade inerente ao contexto educacional. Uma vez que só a partir da mudança conceitual no pensamento e na prática docente poderá ser apresentado aos alunos um saber não fragmentado e contextualizado, o que lhes dará condições de pensar interdisciplinarmente. Cabe aos professores, então, articular teoria e prática, numa forma interdisciplinar, sem, contudo, perder os interesses próprios de sua disciplina.

Tendo em vista essas reflexões, a interdisciplinaridade é um modo de trabalhar em sala de aula um tema sob olhares de diferentes disciplinas, realizando-se a partir de uma relação entre professor e aluno, como uma forma de entender as múltiplas implicações que se realizam nos fenômenos na dimensão social, natural ou cultural. Ou seja, uma relação de integração e interação entre os conhecimentos das diferentes áreas do saber, unindo-se para compor algo inovador, ultrapassando o pensamento fragmentado.

Mas, como profissionais da Educação, de que forma podemos realizar essas práticas interdisciplinares, de modo que permita a mudança de práticas tradicionais para práticas que façam sentido para o aluno, concedendo-lhe o direito de usufruir o saber da leitura e da escrita como bem cultural, tornando-o um sujeito mais participativo, crítico e consciente, dentro da sua comunidade?

Nesse sentido, apresentamos a Toponímia, disciplina ligada aos estudos linguísticos que se ocupa dos nomes dos lugares, como uma das possibilidades de trabalhar interdisciplinarmente no contexto escolar, uma vez que os estudos toponímicos possuem uma relação entre os aspectos linguísticos, sócio-culturais e geográficos. Seu caráter interdisciplinar favorece, portanto, a aquisição de múltiplos conhecimentos frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Sousa (2017, p.59) considera que através do signo toponímico é possível conhecer:

- a) a história dos grupos humanos que vive ou viveram na região;
- b) as características físico-geográficas da região;
- c) as particularidades socioculturais do povo (o denominador);
- d) extratos linguísticos de origem diversa da que é utilizada contemporaneamente, ou mesmo línguas que desapareceram;
- e) as relações estabelecidas entre os agrupamentos humanos e o meio ambiente.

Nessa mesma perspectiva, Andrade e Dick (2012, p. 205) ressaltam que:

Na geografia, a toponímia pode dar informações relevantes sobre vários aspectos: relevo, flora, fauna etc. pode ainda auxiliar na delimitação da separação entre duas zonas geográficas (por exemplo, entre a zona dos cocais e a caatinga do sertão brasileiro). É considerada uma fonte de informação para os historiadores (colonização, imigração, histórica e memória oral, etc.), antropólogos (identidade, relação homem, cultura e meio social), biólogos (nomes de seres que compõem determinado bioma), botânicos (nomes de plantas) e outros pesquisadores. A linguística, particularmente, permite estudar a evolução fonética, a etimologia, os aspectos morfossintáticos e semântico-lexicais. Fruto de um movimento de aglutinação de aspectos sociohistóricos, culturais, geográficos e linguísticos, os nomes de lugares revelam a origem dinâmica dos lugares; tornando rica a maneira pelo qual os atores sujeitos se utilizam da linguagem para imprimir no espaço uma variedade de significados. O ato de nomear expõe como as pessoas se relacionam com os seus lugares, pensam, vivem e experimentam o espaço em sua plenitude.

Desse modo, o estudo da toponímia aliado ao ensino intercruza vários campos do saber a partir do envolvimento entre as disciplinas, bem como, da interação entre o aluno com o meio em que vive. No que se refere à sala de aula, os estudos toponímicos como prática interdisciplinar, visam ao desenvolvimento de estratégias que auxiliam na compreensão do movimento do real, de forma contextualizada, em uma visão inovadora, propondo uma postura e transformações nas práticas docentes, considerando que se apropriam dos elementos externos provenientes dos diversos campos de formação.

Nesse sentido, a partir do foco na interdisciplinaridade, explicitamos, no próximo capítulo, como o estudo do léxico toponímico pode contribuir de forma significativa na realidade do educando.

2 LÉXICO E TOPONÍMIA

Este capítulo baseia-se nos estudos do Léxico, subárea da Onomástica, de forma mais delimitada, na Toponímia. Inicialmente, pontuamos a relação entre léxico, cultura e memória, uma vez que o estudo lexical de uma língua permite apreender e resgatar as manifestações culturais de um povo. A partir de então, apresentamos as ciências do léxico, privilegiando a definição de léxico dentro da Lexicologia, compreendida como parte da Linguística que estuda o conjunto lexical de uma sociedade.

E, por fim, fazemos uma abordagem sobre o histórico da Toponímia, o conceito, a origem motivacional dos topônimos, a importância dos topônimos, as taxinomias toponímicas, até se chegar à Toponímia como prática interdisciplinar.

2.1 Léxico e Cultura

Na perspectiva da linguagem como sistema de signos em uso, para fins de interação social, o estudo do léxico expressa a função da língua como elemento que confere às pessoas identidade: tanto como indivíduo quanto como membro pertencente a um determinado grupo.

Caracteriza-se como léxico o acervo das palavras que constituem o repertório de uma língua, utilizado pelos sujeitos para se expressarem, estabelecendo seus processos comunicativos. O léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação (ANTUNES, 2012, p. 27).

Portanto, o léxico de uma língua é um conjunto de itens lexicais, constituído como patrimônio sócio-linguístico-cultural de uma determinada comunidade. As construções lexicais de um determinado grupo representam sua cosmovisão, maneira de ver e traduzir o mundo, na qual cada um descreve o seu mundo a partir do seu ponto de vista, escolhendo as palavras que lhes são pertinentes, de modo identificar e unificar uma comunidade, registrando o conhecimento de mundo dos seus usuários.

Biderman (2001, p.13) assegura que

O léxico de uma língua constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos referentes, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. Ao identificar semelhanças e, inversamente, discriminar os traços distintivos que individualizam

esses referentes em entidades distintas, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. É esse processo de nomeação que gerou e gera o léxico das línguas naturais.

Como se pode perceber, o léxico é, portanto, o produto do processo de nomeação da realidade pelo indivíduo. Quando nomeamos algo, exercemos a capacidade de exprimir sentimentos e ideias, construindo nossa própria identidade. Os nomes funcionam como importante registro cultural da língua, pois são assimilados pelos falantes como parte de sua herança cultural, simbolizando e exteriorizando, a partir do seu repertório lexical, sua relação com o meio que está inserido.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Oliveira e Isquierdo (2001) reforçam que:

O léxico, saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma língua, constitui-se no acervo do saber vocabular de um grupo sócio-linguístico-cultural. Na medida em que o léxico configura-se como a primeira via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade, como também, as inovações tecnológicas, transformações socioeconômicas e políticas ocorridas numa sociedade (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001, p. 9).

Desse modo, partindo-se desse princípio de que a língua reflete nossa visão de mundo e se modifica segundo a história, sendo considerada como a melhor expressão da cultura, Mattoso Câmara Jr. (2004, p. 87-88) define cultura, no Dicionário de Linguística e Gramática, como

conjunto das criações do homem que constituem um universo humano, ou SUPERORGÂNICO, acima do universo físico, ou inorgânico, e do universo biológico, ou orgânico. As línguas são produtos da *cultura* para permitir a comunicação social. As mudanças na cultura determinam mudanças linguísticas, principalmente no que se refere às categorias gramaticais e ao léxico.

A cultura pode ser vista como conjunto de práticas sociais, compartilhado entre membros de uma sociedade, transmitida através de gerações mediante a comunicação linguística. A cultura é um registro da história e se integra à língua e acresce elementos nela, como forma de uma construção de identidade. Assim, cada sociedade cria sua representação e interpretação do mundo e é através do sistema linguístico, mais especificamente do seu léxico, que essas manifestações culturais são divulgadas.

De acordo com esse pensamento, as realizações lexicais, sobretudo aquelas relativas a atividades sociais, muito têm a contribuir para a compreensão da cultura de um povo como

forma de construção de uma identidade específica ou regional. Como afirma Ferrarezi Jr (2008, p.63-64):

O estudo do léxico de uma língua é uma forma interessante de conhecer a história e a cultura dos falantes dessa língua. No léxico estão registrados fatos culturais importantes, que, nas línguas com tradição de estudos filológicos, como é o caso do brasileiro, podem ser recuperados com certa facilidade. Essas informações histórico-culturais ajudam os alunos a ter uma visão mais ampla de seu ambiente cultural, de sua origem, da construção de seu pensamento e da formação histórica de sua visão de mundo (FERRAREZI JR, 2008, p.63-64).

Acerca desse entrelaço entre léxico e cultura, acreditamos que se ambos estão intimamente ligados é através dos nomes que o homem identifica o que está ao seu redor. A língua utiliza sinais que só fazem sentido dentro de um determinado contexto, que, por fim, tem sentido dentro de um cenário específico. Logo, podemos afirmar que o léxico varia de língua para língua e de grupo para grupo.

Assim, os sentidos que se utilizam têm um vínculo direto com o ambiente cultural em que as palavras foram criadas, no qual cada membro intervém de forma determinante no seu comportamento e na compreensão da realidade, em um determinado tempo e espaço, construindo, desse modo, a história da sua comunidade linguística.

A respeito disso, Biderman (2001, p. 178) salienta que “embora o Léxico seja patrimônio da comunidade linguística, na prática, são os usuários da língua – os falantes – aqueles que criam e conservam o vocabulário dessa língua”. Dessa forma, nesse processo de transformação do léxico, os indivíduos devem ser considerados como agentes participativos, pois são eles que geram a significação de sua língua, sendo os responsáveis por alterar ou manter as relações entre significante e significado adquiridos socialmente.

No mesmo sentido, acreditando na língua como fator pertencente à cultura, bem como entendendo que o léxico influencia na formação cultural de um determinado povo, Antunes (2012, p. 28) destaca que o léxico pode ser entendido “como uma espécie de memória representativa das matrizes cognitivas construídas”, memórias dinâmicas, marcadas pelo contexto em que se funda e se desenvolve. Essa dinamicidade do léxico faz com que ele seja, segundo Marchuschi (*apud* ANTUNES, 2012, p.28), entendido como o nível de realização linguística, tido como mais instável, irregular e, até mesmo, incontrolável.

Assim, o léxico de uma língua pode ser considerado como um sistema aberto, de caráter dinâmico, pois depende da realidade extralinguística dos seus falantes, sendo suscetível a expansões, admitindo novos elementos e descartando unidades em desuso,

dependendo do uso dos membros da sociedade a que se vincula. É um saber que nunca se esgota, pois está em constante transformação, já que acompanha as manifestações da diversidade cultural da língua. De acordo com Biderman (2001, p. 179),

O Léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura através das idades. Os membros dessa sociedade funcionam como sujeitos-agentes, no processo de perpetuação e reelaboração contínua do Léxico de sua língua.

Nesse processo de desenvolvimento, o léxico vive sendo alterado, reformulado, e, até mesmo, reajustado, para poder se ajustar à dinamicidade da cultura do povo que expressa. Sobre essa questão, o autor (BIDERMAN, 2001, p. 179), assim se manifesta:

Nesse processo em desenvolvimento, o Léxico se expande, se altera e, às vezes, se contrai. As mudanças sociais e culturais acarretam alterações nos usos vocabulares: daí resulta que unidades ou setores completos do Léxico podem ser marginalizados, entrar em desuso e vir a desaparecer. Inversamente, porém, podem ser ressuscitados termos que voltam à circulação, geralmente com novas conotações. Enfim, novos vocábulos, ou novas significações de vocábulos já existentes, surgem para enriquecer o Léxico.

Percebemos, então, que apesar dessa variabilidade da língua, que ultrapassa até mesmo o próprio ato da nomeação, as palavras já criadas seguem sendo relevantes, adequadas e usadas por toda uma comunidade, pois são dotadas de um índice sociocultural peculiar, construindo a memória de um povo, categorizando sua herança cultural.

Quando nos reportamos à palavra memória, levamos em consideração a conceituação no sentido de resgate de fatos do passado no presente, seja de maneira individual ou coletiva. Conforme afirmam Japiassu e Marcondes (2006), no Dicionário Básico de Filosofia, “a memória pode ser entendida como a capacidade de relacionar um evento atual com um evento passado do mesmo tipo, portanto com uma capacidade de evocar o passado através do presente” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 183-184).

Desse modo, trazer a memória à tona possibilita mantermos um diálogo entre situações diferentes, resguardando características inerentes a determinados momentos. Dessa forma, podemos relacionar o léxico com a memória humana, pois, para Biderman (2001, p.180), no processo de aquisição da linguagem, o léxico é o domínio cuja aprendizagem jamais cessa, ocorre durante a vida toda do indivíduo, e a incorporação desse léxico se

processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência.

Acerca disso, Biderman (1998, p.179) afirma:

[...] o léxico está associado ao conhecimento e o processo de nomeação em qualquer língua resulta de uma operação perceptiva e cognitiva. Assim sendo, no aparato linguístico da memória humana, o léxico é o lugar do conhecimento sob o rótulo sintético de palavras - os signos linguísticos. Eis por que precisamos começar a trabalhar com esta imensa galáxia de signos que devemos conhecer melhor. É preciso desvendar o mistério de como se estrutura o léxico da nossa língua (BIDERMAN, 1998, p.179).

É nesse sentido que, por intermédio dos signos linguísticos, as aquisições culturais são ensinadas e, conseqüentemente, passadas de uma geração a outra, através das memórias lexicais. Por meio das palavras, as memórias, tanto pessoais quanto coletivas de um povo, possibilitam uma reconstrução da identidade ou das identidades de diferentes indivíduos ou grupos de uma determinada comunidade. Nesse âmbito, as memórias retratam quem somos, pois bem sabemos que a história construída a partir das narrativas orais das memórias de um grupo permite identificar um membro como pertencente a um determinado grupo sociocultural, a uma determinada época, sendo essas narrativas advindas da realidade particular de cada localidade.

Reiteramos, então, que a língua, viva e dinâmica, é o principal meio de comunicação do homem e representa seu universo cultural tanto do presente quanto do passado. Nossa identidade linguística constitui-se, assim, como um resultado dos nossos traços regionais.

Portanto, a relação entre léxico, memória e cultura efetiva-se na semântica da língua, haja vista que a atribuição de significados e sentidos reflete-se na cultura dos falantes, sujeitos que trazem em si e na língua que falam as marcas de sua vivência, espaço físico, social e temporal.

Com base nesses pressupostos teóricos, brevemente aqui expostos, afirmamos a urgência da ampliação do ensino do léxico, em uma perspectiva pedagógica, de modo que considere o léxico como ponto central da língua para promoção da habilidade discursiva do educando, uma vez que o acervo lexical de uma comunidade viabiliza a interação entre os homens e a sua atuação sobre a realidade.

Por essa razão, as práticas na sala de aula de língua materna devem ter um enfoque além de gramatical, lexical, pois os estudos lexicológicos têm constituído um interesse

secundário às margens do ensino, como é observado por Antunes (2009, p.141) ao destacar que:

O léxico, em geral, tem recebido pouca atenção nos estudos de línguas, sobretudo no estudo de língua materna. Pelo visto, parece que os usos sociais de uma língua não requisitam, como condição de seu sucesso e de sua relevância, a utilização de um léxico, de um vocabulário específico, adequado a cada situação. Na sala de aula, as atividades com o léxico têm se limitado (com poucas exceções) à apresentação de glossários, a exercícios simplistas de substituição de palavras por sinônimos, quase sempre em pares de frases ou numa perspectiva descontextualizada (frases retiradas de textos sob a forma de unidades autônomas).

Diante dessa situação, é preciso que a escola proporcione ao aluno a oportunidade de se estudar o léxico em função das necessidades comunicativas de seus usuários. Mas, para desenvolver um estudo sobre o componente lexical de um idioma, é importante que reconheçamos, primeiramente, o enfoque teórico que será utilizado para o estudo do léxico, como será abordado na próxima sessão.

2.2 Ciências do Léxico

Desenvolver um estudo de caráter lexical exige que seja definido um enfoque teórico e epistemológico, contribuindo, assim, para a compreensão dos rumos das abordagens metodológicas adotadas neste trabalho, a fim de subsidiar o direcionamento ou redirecionamento da investigação lexical a partir de diferentes aspectos linguísticos.

O direcionamento justifica-se em razão da dinamicidade natural do léxico, que varia conforme a teoria adotada, que irá estudar as unidades linguísticas sob uma ótica própria.

Considerando a Linguística como a teoria da linguagem humana, e o léxico, como um dos objetos de estudo da Linguística, podemos estudá-lo sob diferentes enfoques dados pelas ciências subordinadas a essa disciplina, as quais o têm como seu objeto de investigação.

De acordo com Biderman (2001, p.15), encontram-se, dentro da Linguística, as Ciências do Léxico. Estas apresentam três grandes áreas: a lexicologia, a lexicografia e a terminologia. Embora complementares entre si, essas áreas enfocam o léxico, seu objeto de estudo, de maneiras diferentes.

Antes de conceituarmos as três principais ciências do léxico, faz-se necessário fazemos algumas distinções para os estudos lexicais. É o caso da distinção básica entre

palavra, lexia, termo e vocábulo. Tal distinção faz-se necessária, pois os estudos lexicais privilegiam a palavra como a unidade básica do léxico de uma língua.

A palavra, para Biderman (2001), tem a função de nomear todas as coisas:

Ao nomear, o indivíduo se apropria do real como simbolicamente sugere o relato da criação do mundo na Bíblia, em que Deus incumbiu ao primeiro homem dar nome à toda criação e dominá-la. A geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras (BIDERMAN, 2001, p. 13).

Porém, a autora afirma, ainda, que: “[...] o conceito de palavra não pode ter um valor absoluto; ele é relativo e varia de língua para língua”, ressaltando que não existe uma definição universal para palavra. A definição de palavra e sua identificação no discurso devem ser feitas em cada língua.

Abbate (2011) conceitua palavra como um termo genérico, tradicionalmente utilizado na língua, fazendo parte do vocabulário de todos os falantes, ou seja, é uma unidade significativa que abrange as diversas significações do conteúdo linguístico. Ao passo que a lexia é a unidade significativa do léxico de uma língua, ou seja, é uma palavra que tenha um significado social. A palavra é uma unidade significativa, mas a sua significação não é só lexemática, pode também ser morfemática, isto é, gramatical.

O termo é compreendido como da ordem dos conceitos (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 77), ou seja, o termo nada mais é do que a palavra particular de uma ciência, de uma arte, de um ofício, de uma profissão, ou seja, uma palavra utilizada em contextos específicos. O termo, diferente da palavra, tem seu significado assegurado, mesmo fora do contexto.

Já o vocábulo é a palavra considerada apenas quanto à forma, independente da significação que nela se encerra. Para Welker (2005, p. 22), os vocábulos são todas as unidades do texto que não possuem significado sozinho, como conjunção, preposição, etc.

Os conceitos de palavra e vocábulo são diferenciados, também, no Dicionário de Linguística e Gramática, na obra de Mattoso Câmara Jr (2004), na qual o autor define o vocábulo como unidade mínima e estudada desde o seu aspecto silábico mais elementar, chegando até o mais alto conceito fônico, adentrando o grupo de força que é a combinação de dois ou mais vocábulos que constituem um conjunto fonético ao serem proferidos sem pausas.

E a palavra, como vocábulo provido de significação externa, é sempre uma forma livre e engloba os nomes: substantivos, adjetivos e advérbios, bem como os verbos. Assim, o linguista entende o vocábulo como forma generalizada, seja livre ou dependente. Agrupando,

então, a palavra somente na sua forma livre e, assim, provida de significado. Ao passo que as formas dependentes são vistas como abrangentes e sobre os pontos de vista fonético, mórfico e semântico.

Dentre as principais definições, há muitos pontos de vista que convergem para essa abordagem desses conceitos. Embora, entendidos por alguns como sinônimos, observamos que eles divergem sim.

2.2.1 Lexicologia

A Lexicologia é o ramo da Linguística que estuda o léxico em todas as suas relações linguísticas, pragmáticas, discursivas, históricas e culturais, buscando determinar a origem, a forma e o significado das palavras de uma língua, bem como seu uso na comunidade dos falantes.

Para a Biderman (2001, p. 16), a lexicologia, enquanto ciência do léxico, estuda as diversas relações do léxico com os outros sistemas da língua, mas, sobretudo, a relações internas do próprio léxico e sobre o seu uso, sendo definida por ela como “ciência antiga, que tem como objetos básicos de estudo e análise, a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico”.

Sobre esse prisma, a Lexicologia, segundo Andrade e Dick (2012), busca examinar as relações do léxico de uma determinada língua com o universo natural, social e cultural, a transposição de uma realidade infinita e contínua a um número de lexias, procurando abordar a palavra como instrumento de construção e detecção de uma cosmovisão, de um sistema de valores, como geradora e reflexo de recortes culturais. Seu elemento de base é o lexema e a palavra é, assim, interpretada como unidade lexical. A palavra, nesse sentido, é vista como um instrumento de construção e percepção do sistema de valores refletindo recortes culturais.

A Lexicologia é definida por Krieger e Finnato (2004, p. 43) como o estudo científico do léxico, mais especificadamente das palavras de uma língua, ocupando-se, portanto, do componente lexical geral, e não especializado, das línguas.

De modo geral, o estudo do léxico, dentro da Lexicologia, remete à etimologia, à criação e importação de palavras, à estatística lexical, relacionado a particularidades diversas das palavras com seu o período histórico ou/e a região geográfica em que ocorrem. Nesse aspecto, a Lexicologia deve ser entendida como um campo de estudo que visa entender o léxico de forma ampla e sob diferentes perspectivas teóricas, levando em conta que cada

palavra possui um sentido dentro das particularidades do uso da língua de um grupo. Krieger (2010), assim, compreende o léxico como

um componente que ao cumprir o papel maior de denominação e designação do mundo humano, torna-se expressão de identidade pessoal e coletiva, manifestada ao longo da história já que é um sistema aberto e dinâmico. E como tal, renova-se, funcionando como o pulmão das línguas, mas também assegura a permanência do pilar comum das palavras, condição necessária à comunicação, independente de tempos, regiões e peculiaridades do uso das línguas (KRIEGER, 2010, p.169-170).

Logo, devido a sua complexidade e multiplicidade, o léxico, relaciona-se, necessariamente, com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e, em particular, com a semântica, já que, por ocupar-se do léxico e da palavra, tem que considerar a dimensão significativa, além de relacionar-se diretamente com outras ciências.

2.2.2 Lexicografia

A Lexicografia busca avançar no conhecimento do léxico à luz de sua relação com dicionários de língua, na qual a análise da significação das palavras tem sido seu objeto principal, se ocupando das técnicas do trabalho dicionarístico para construir obras de referência linguística. Definida como ciência dos dicionários por Biderman (2001, p. 17), a Lexicografia repertoria, estuda e analisa o léxico geral de uma língua natural, admitindo, assim, um duplo aspecto: prático e teórico.

Inicialmente a Lexicografia possuía um caráter meramente prático, no qual apenas correlacionava as palavras aos seus respectivos significados, reduzindo-se apenas a uma técnica de montagem de dicionários, não passando de lista de palavras explicativas para auxiliar o leitor de textos da antiguidade clássica e da Bíblia na sua interpretação, conforme Biderman (2001, p. 17).

Hoje em dia, temos o fazer dicionarístico à luz das teorias linguísticas, que procura estabelecer um conjunto de princípios que permitam descrever o léxico de uma língua, a fim de estabelecer a análise da significação das palavras, abrangendo o estudo de “problemas ligados à elaboração de dicionários, a crítica de dicionários, a pesquisa da história da lexicografia, a pesquisa do uso de dicionários e ainda a tipologia.” (WELKER, 2005:11).

De tal modo, essa área se ocupa principalmente da pesquisa sistemática do uso dos dicionários a fim de mostrar como a dicionarização das línguas contribui para a descrição dos seus vocabulários e de suas gramáticas, além de ter situado a cultura dicionarística como uma

dos elementos mais emblemáticos das culturas letradas, conforme as autoras Isquierdo e Finatto (2010, p.12), tendo como produto final os dicionários gerais de língua e os dicionários especiais, que embora sejam produtos de uma mesma ciência, refletem realidades distintas de um léxico comum.

Para Krieger (2010, p.136)

a missão dicionarística autoriza a compreensão de que se trata de um documento de memória social de todo o idioma, permitindo que as sociedades reconheçam-se a si mesmas pelo seu dizer e pelos valores e ideologia que o léxico circunscreve e determina.

Assim entendemos que um dicionário, produto de caráter social que registra o léxico geral de um idioma, para além de informações sobre os usos e sentidos dos itens lexicais, pode ser compreendido como uma conservação da memória de uma comunidade, levando em consideração sua construção histórica, assumindo, assim, um caráter de referência neutra e inquestionável sobre a existência das palavras, de seus usos e sentidos, a partir de suas marcas sócio-históricas e ideológicas. (cf. Krieger 2010, p.137)

2.2.3 Terminologia

Já a terminologia, dentro das ciências do Léxico, dedica-se aos fenômenos da comunicação técnico-científica, com especial atenção para os léxicos temáticos (ISQUIERDO; FINATTO, 2010, p. 12). Surge da necessidade de nomear conceitos que são próprios de uma especialidade, voltando-se para o estudo científico da unidade lexical em diferentes contextos de uso profissional. O objeto de estudos da Terminologia é o léxico especializado, ou ainda, o que se convencionou de chamar de léxico técnico ou científico, empregado em determinado âmbito ou domínio da linguagem. Seu objetivo é expressar conceitos e não significados, uma vez que o conceito precede o ato da denominação.

O estudo terminológico começa com o conceito e com a busca da delimitação precisa de seu conteúdo, atuando do conceito para o termo. Seu objetivo é expressar conceitos e não significados, uma vez que o conceito precede o ato da denominação.

As contribuições dessa área são voltadas para a produção de glossários, banco de dados sobre terminologias e elaboração de dicionários especializados em diferentes suportes e mídias, que ao contrário dos dicionários de língua geral, refletem e registram o léxico de

determinado domínio ou área de conhecimento, sendo por isso mais concisos e restritos que os dicionários gerais, visando ao entendimento de diferentes tipos de usuário

Diante disso, para Krieger e Finnato (2004, p.17)

“O componente lexical especializado permite ao homem denominar objetos, processos e conceitos que as áreas científicas, técnicas, tecnológicas e jurídicas criam e delimitam conceitualmente. [...] o léxico temático configura-se, portanto, como um componente linguístico, não apenas inerente, mas também a serviço de comunicações especializadas, posto que os termos transmitem conteúdos próprios de cada área. Por isso os termos realizam duas funções essenciais: a de representação e a de transmissão do conhecimento especializado.”

Percebemos a importância dos estudos termológicos à medida que sociedade atual sofre impacto da acelerada produção do conhecimento, traduzindo-se pelas mais variadas inovações tecnológicas que afetam seu cotidiano. Tal situação torna a normatização de grande valor, pois deixa de estar restrito aos especialistas e passa a ser incorporado no cotidiano dos falantes de uma língua, que passam a ter contato direto com os termos específicos.

Vemos, então, que cada ciência preocupa-se com um aspecto do léxico e o estuda com todas as suas peculiaridades. Em um resumo simplista temos: a Lexicologia estuda o léxico de uma língua, a Lexicografia o registra em um dicionário e a Terminologia investiga os termos de uma área de especialidade, registrando o léxico em um dicionário técnico.

2.3 Léxico toponímico e seu caráter interdisciplinar

Ao longo deste trabalho, enfocaremos o estudo do léxico na perspectiva da Lexicologia, que o retrata como um componente que, ao cumprir o papel maior de denominação e designação do mundo humano, torna-se expressão de identidade pessoal e coletiva, manifestada ao longo da história, já que é um sistema aberto e dinâmico (KRIEGER, 2010, p. 169-170). Nesse viés, consideramos importante que se desenvolva uma Lexicologia voltada para fins escolares, que privilegie o ensino e aprendizagem do léxico que, por vezes, tem sido negligenciado por parte dos professores, como já falado outrora. É preciso que esta disciplina se debruce sobre uma metodologia concernente ao ensino do léxico como forma de conhecimento pleno da língua.

Integrando-se à Lexicologia, a Onomástica, vinculada às ciências do léxico, é uma disciplina que estuda a origem dos nomes próprios, quanto à etimologia, à evolução, à transformação e a vários aspectos culturais. O termo, de origem grega, é formado pelos

elementos onoma (nome) e tékne (arte), cujo resultado é onomastiké, que significa a arte de nomear.

A Onomástica possui dois grandes campos de investigação, que são a Antroponímia, estuda os nomes próprios de pessoas, e a Toponímia, que estuda os nomes próprios dos lugares, levando em consideração seus aspectos históricos, políticos e culturais.

Embora definida como um campo das ciências da linguagem, a Onomástica configura-se como um campo de conhecimento de caráter interdisciplinar, dado que se constrói a partir do suporte de outros campos do saber, relacionando o seu saber ao de outras áreas, sem confundir-se com eles, nem negá-los.

A respeito da importância dos estudos onomásticos, Sousa (2012, p. 21) argumenta que:

A onomástica [...] tem se apresentado, atualmente, como um campo rico para investigações, uma vez que o levantamento e a análise dos antropônimos e/ou dos topônimos constituem um resgate sócio histórico, podendo refletir fatos e ocorrências de diferentes momentos da vida de uma sociedade. Desta forma, o antropônimo e o topônimo adquirem valores que transcendem o próprio ato de nomear. No Brasil, por exemplo, muitos trabalhos científicos têm sido desenvolvidos pondo em tela fatos onomásticos, especialmente aqueles ligados à toponímia.

E, ainda nesse mesmo viés de raciocínio, Dick (2007, p.144), assinala que

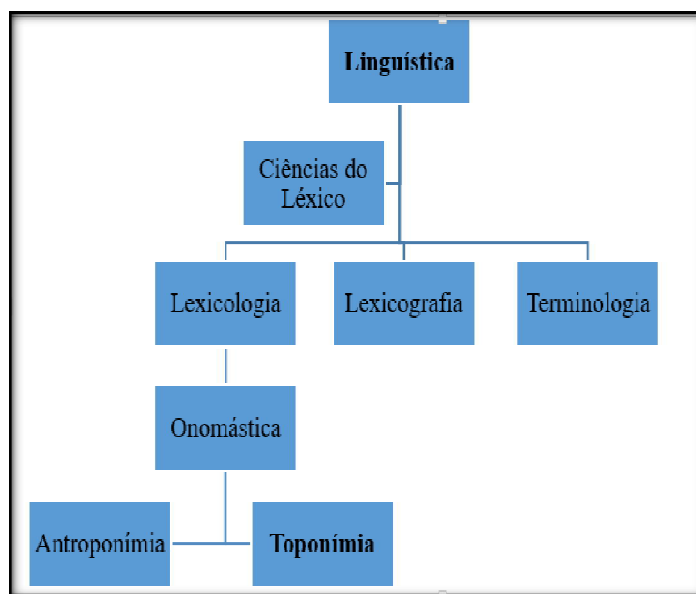
o estudo onomástico é muito mais do que um mero fator auxiliar do agir e do viver individual ou coletivo; é indício de rumos tomados pelos falares ao longo dos períodos históricos, de comportamentos presentes no cotidiano e de atitudes morais ou operosas valorizadas pela população.

Sendo assim, o antropônimo e o topônimo possuem valores que perpassam o ato de nomeação, já que constituem um resgate sócio-histórico, que reflete diferentes momentos da vida de uma sociedade.

Como expressão linguístico-social, deter-nos-emos ao estudo toponímico, o qual estabelece uma inter-relação do homem com os espaços em que convive, uma vez que descreve suas características físicas e as associa a elementos da cultura.

Para melhor exemplificação do que apontamos, podemos esquematizá-lo da seguinte forma:

Figura 1- Linguística e Toponímia



Fonte: Santos, 2019.

A Toponímia, considerada como parte do léxico da língua, designa o conjunto de nomes próprios que remetem a lugares distintos de um determinado território. Tem sua origem no grego *topos* (lugar) e *ónoma* (nome), logo, é voltada ao estudo dos nomes de lugares, bem como sua mudança. Reflete de perto todos os aspectos culturais e sociais que envolvem o homem.

Desde os mais remotos tempos, o homem sempre deu nomes aos lugares. Entretanto, a Toponímia, enquanto disciplina, segundo Dick (1992, p. 2), teve seu início apenas em 1878, na França, com Auguste Longnon, com a obra *Les Noms de Lieu de la France*. Em 1922, Albert Dauzat retomou os estudos onomásticos com a obra *Chronique de toponymie*, interrompidos com a morte de Longnon. Uma década após, fundou a *Revue des Études Anciennes*, com vistas à sistematização dos processos de investigações toponímicas. Dauzat organizou o I Congresso Internacional de Toponímia e Antroponímia, em 1938, reunindo vinte e um países, sendo marcado por resoluções no campo político e acadêmico dos estudos toponímicos.

O segundo Congresso Internacional de Toponímia e Antroponímia também foi em Paris, em 1947, e o terceiro em Bruxelas, em 1949. Vale ressaltar, que até hoje pesquisadores do mundo inteiro desenvolvem projetos a esse respeito, conforme fica evidente em ações como as Comissões de Toponímia da Organização das Nações Unidas – ONU e eventos como o Internacional Congress of Onomastic Sciences – ICOS.

Com o passar do tempo, as pesquisas em Toponímia expandiram-se por diversas partes do mundo. Na Europa Russa, destacaram-se as contribuições de Pospelov, que cita três modelos de orientação temática: o primeiro relacionado a problemas gerais da teoria toponímica, o segundo discorre sobre os nomes geográficos da URSS e o terceiro teoriza sobre nomes geográficos de países estrangeiros. A Rússia conta com comissões toponímicas que funcionam em instituições (DICK, 1990, p.3).

No que concerne aos estudos toponímicos em Portugal, destaca-se o trabalho do Filólogo José Leite de Vasconcelos, particularmente o seu livro *Opúsculos – Vol.III: Onomatologia*, publicado em 1931. Para Carvalhinhos (2010, p.75), “o grande estudioso e propagador da Toponímia foi, indubitavelmente, José Leite de Vasconcelos”. O filólogo Leite de Vasconcelos inicia a publicação de *Ensaio de onomatologia portuguesa (Antroponímia e Toponímia)* na *Revista da Sociedade de Instrução do Porto* em 1883 e, a partir de 1887, na *Revista Lusitana*. Ainda conforme a autora, junto a José Leite de Vasconcelos não se pode deixar de mencionar Pedro Cunha Serra, na vertente da Toponímia de origem árabe, e Joseph-Marie Piel, cujo principal foi a Toponímia e a Antroponímia de origem germânica na península. Carvalhinhos (2003) também traz importantes contribuições no que concerne aos estudos toponímicos de Portugal.

Em relação à Espanha, podemos destacar o trabalho de Nieto Ballester (1997), com o “Breve diccionario de topónimos españoles”, no qual apresenta uma análise significativa de topônimos espanhóis influenciados por diferentes etnias. Conforme Nunes (2015, p.20), sobressaem-se nessa região os pesquisadores Ramón Menéndez Pidal, com a obra *Toponímia Prerromana Hispana*, de 1952, e Jairo Javier García, que lançou, em 2007, o *Atlas Toponímico de España*.

A respeito dos estudos toponímicos na América, destacam-se os trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos e no Canadá, principalmente, em virtude de, nesses países, existirem diversos pesquisadores e órgãos especializados em Toponímia. Os Estados Unidos destacam-se desde 1951, quando foi fundada, por George Stewart, na cidade de Detroit, a *American Name Society* que publica, desde então, estudos onomásticos em sua revista oficial intitulada “Names”. Segundo Nunes (2015, p.19), atualmente, nos EUA são realizados diversos eventos, conferências sobre os estudos onomásticos, cujo objetivo é debater os nomes geográficos, seja no âmbito da criação ou preservação dos nomes. Assim, também o Canadá conta, desde 1966, com um Grupo de Estudos de Coronímia e de Terminologia Geográfica, associado ao Departamento de Geografia da Universidade de Laval, em Québec.

Já no Brasil, segundo Sousa (2007), os primeiros estudos toponímicos tiveram início com Theodoro Sampaio, em 1901, com a obra *O Tupi na Geografia Nacional*, que buscou verificar a presença da língua tupi nos topônimos brasileiros. Por sua vez, Levi Cardoso, em 1961, pôs em evidência os estudos toponímicos publicando a obra *Toponímica Brasília*. Podemos destacar, ainda, Carlos Drumond, com a obra *Contribuição do Bororó à Toponímia Brasília*, em 1965, acompanhando as pesquisas toponímicas de origem indígena. Drumond, em sua obra, destaca a falta, nos estudos toponímicos brasileiros, de uma sistematização metodológica para a orientação nas pesquisas toponomásticas.

Porém, logo essa falta de sistematização metodológica para a pesquisa toponímica é sanada, a partir dos estudos e pesquisas da professora Dra. Maria Vicentina do Amaral Dick, através de sua tese de doutorado – *A Motivação Toponímica: princípios teóricos e modelos taxionômicos*, defendida em 1980, sob orientação de Carlos Drumond, publicada, em 1990, sob o título *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. A autora é considerada a principal referência para os estudos toponímicos desenvolvidos no Brasil.

A partir dessa obra, muitas outras pesquisas toponímicas têm sido realizadas pelo país, como evidenciamos em algumas Universidades no Brasil, com projetos pautados em Dick, com foco no estudo de nomes de acidentes geográficos. Dentre eles, podemos citar o maior, o Atlas Toponímico do Brasil – ATB (USP), coordenado pela referida autora. Conforme Nunes (2015), existem diversas variantes regionais vinculadas ao ATB sendo desenvolvidas, tais como:

ATEMIG - Atlas Toponímico de Minas Gerais (UFMG); ATEMS - Atlas Toponímico de Mato Grosso do Sul (UFMS); ATEPAR - Atlas Toponímico do Paraná (UEL); ATEMT - Atlas Toponímico do Mato Grosso (UFMT); ATT - Atlas Toponímico do Tocantins (UFT); ATMBA - Atlas Toponímico dos Municípios da Bahia doravante (UFBA); ATAQB - Atlas Toponímico da Amazônia Ocidental Brasileira e o ATEC - Atlas Toponímico do Estado do Ceará, os dois últimos vinculados à (UFAC) – Universidade Federal do Acre (2015, p. 21-22).

Para Dick (1990), o estudo da Toponímia não se restringe apenas à investigação linguística ou etimológica, mas busca, também, a significação dos nomes dos lugares, extrapolando a esfera linguística. Dessa forma, leva em consideração, também, os aspectos geo-históricos, socioeconômicos e antropoculturais.

Estudar os nomes permite-nos documentar não só traços linguísticos, mas a especificidade de cada região, refletindo a memória local de um povo. A Toponímia é um

lugar de memória coletiva de uma comunidade, situando-se em uma dupla dimensão: a do espaço (a função toponímica) e a do tempo (a memória toponímica).

As pesquisas toponímicas constituem, portanto, a memória lexical de um povo, pois remetem às motivações, tanto das designações quanto de sua modificação, em diferentes momentos de sua existência.

Nesse véis, Gouveia (2016) enfatiza que lembrar a motivação dos topônimos é lembrar a história dos lugares, isto é, concebem-se como inseparáveis o topônimo e a história na qual ele ganha sentido. Nesse sentido, Carvalhinhos (2003, p. 173) refere-se à Toponímia como um elemento catalisador de memória.

Estudos como o de Gouveia (2016) consideram que o processo da memória compreende sensações e lembranças de acontecimentos que não são rememorados de forma simples e nos mostram o valor dos dados adquiridos com base em uma tradição oral (ou em fontes orais), a partir da motivação de um topônimo, com base na memória oral de seus moradores.

Vislumbramos, a partir desse patamar em que se encontra a memória, a possibilidade de entendermos a motivação para os nomes de lugares por meio de narrativas orais tecidas a partir da memória, com o interesse na compreensão de modos de vida do sujeito que nomeia os espaços geográficos, na perspectiva do trabalho, da família, da comunidade, da relação com a terra e o significado dos lugares na vida cotidiana (GOUVEIA, 2016, p. 44).

Assim, parte-se da premissa de que, ao se desvendar o sentido de um determinado nome, faz-se necessário levar em conta sua etimologia e os fatores linguísticos e extralinguísticos, como as relações entre o homem e o local onde vive, sua língua, etnia e cultura, ou seja, levam-se em consideração seus aspectos históricos, políticos e culturais.

Os itens lexicais usados na nomeação de um espaço e acidentes geográfico e/ou humano denominam-se topônimos, constituindo o objeto de estudo da Toponímia. Os topônimos constituem-se como condutores culturais capazes de identificar e referenciar um lugar, projetando a qualificação dos lugares e difusão dos elementos patrimoniais.

Percebemos, pois, o valor patrimonial do topônimo em Carvalhinhos (2003), ao discorrer sobre o resgate da história social possibilitado pelos estudos onomásticos:

Os atuais estudos onomásticos no Brasil vêm justamente resgatando a história social contida nos nomes de uma determinada região, partindo da etimologia Antropônimos e memória: o léxico enquanto possibilidade de resgate da história social por meio da análise do nome próprio para reconstruir os significados e, posteriormente, traçar um panorama motivacional da região em questão, como um

resgate ideológico do denominador e preservação do fundo de memória (CARVALHINHOS, 2003, p. 172).

Nesse sentido, para a autora, uma área toponímica pode ser comparada a um sítio arqueológico: podemos reconstruir, através do estudo de significados cristalizados de nomes de lugares, fatos sociais desaparecidos, contribuindo com material valioso para outras disciplinas.

Para Isquierdo (1996, p. 81), “os topônimos são verdadeiros fósseis linguísticos, embora o signo toponímico esteja inserido no sistema linguístico, a sua função não é de significar, mas de identificar os lugares”. Dessa forma, os signos toponímicos diferem dos signos linguísticos à medida que o signo linguístico reserva-se à arbitrariedade, enquanto o signo toponímico à motivação: o que os diferencia é a função significativa quando a Toponímia os transforma em seu objeto de estudo.

Saussure, em sua obra póstuma, o clássico Curso de Linguística Geral (1969), esclarece que os signos são formados pela união do sentido e da imagem acústica (significado e significante), de modo que o produto dessa relação é arbitrário. Já para Dick (1986), o signo linguístico em função toponímica representaria a peculiaridade dos nomes de lugares (signos motivados) e sua estreita relação com o homem (denominador) ou mesmo com as características físicas e geográficas de um lugar, uma projeção aproximativa do real, tornando clara a natureza semântica (ou transparência) de seu significado, evidenciando o topônimo como signo linguístico motivado.

A esse respeito, informa-nos Dick: “[...] o que era arbitrário, em termos de língua, transforma-se, no ato do batismo de um lugar, em essencialmente motivado, não sendo exagero afirmar ser essa uma das principais características do topônimo” (DICK, 1986, p. 23)

O estudo toponímico baseia-se, portanto, na característica principal do topônimo: a motivação. Tal motivação deve ser vista a partir de dois aspectos que representam, respectivamente, as perspectivas diacrônicas e sincrônicas no estudo toponímico: o primeiro é a intencionalidade que anima o denominador para escolher um determinado nome para este ou aquele acidente geográfico, identificando-o e singularizando-o dentre outros semelhantes; o segundo diz respeito à origem semântica da denominação, isto é, ao significado que ela evidencia, seja ele transparente ou opaco.

Podemos exemplificar a partir da nomeação do Bairro Floresta Sul, em Rio Branco, no estado do Acre, que se deu a partir da necessidade humana de referenciar tal lugar. Como na Cidade já existe um bairro denominado Floresta, foi necessário particularizá-lo,

privilegiando sua característica geográfica. Desse modo, observamos a dupla motivação desse topônimo quando observamos a intencionalidade do denominador de privilegiar a característica geográfica do local, como também o significado que esse nome revela.

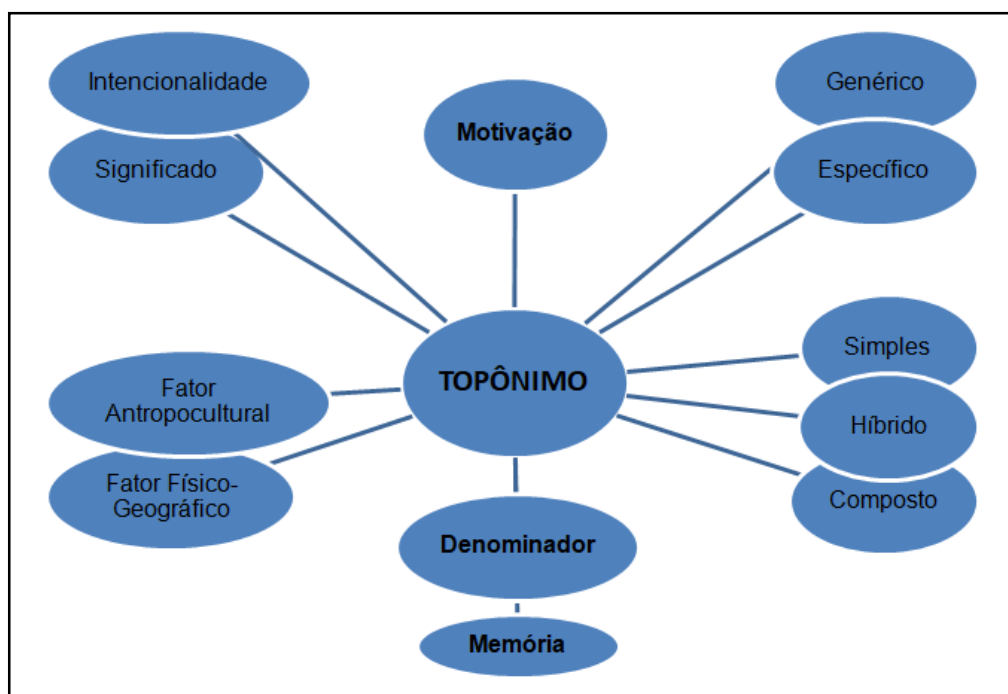
Dick (1986) classifica um sintagma toponímico como aquele que é composto por um termo genérico, que se refere ao espaço geográfico que recebe o denominativo, e um termo específico, que expressa a idiossincrasia do topônimo em relações a outros. Como observamos no exemplo acima, o topônimo é composto por dois termos: um elemento genérico (Floresta) e um elemento específico (Sul).

Segundo Dick (1986), os topônimos também podem ser classificados quanto à morfologia, isto é, são distribuídos nas categorias simples, compostos ou híbridos. Topônimo Simples é aquele que se faz definir por um só formante, podendo ser acompanhado de sufixações. Ex.: Tarauacá (AC). Topônimo composto é aquele que se apresenta com mais de um elemento formador, de origens diversas entre si, do ponto de vista do conteúdo. Ex.: Rio Branco (AC). Topônimo híbrido é aquele designativo que recebe, em sua configuração, elementos linguísticos de diferentes precedências. Ex.: Santa Rosa do Purus (AC)

Dessa forma, o signo linguístico, em função toponímica (o topônimo), é motivado por fatores extralinguísticos: características físico-geográficas e características antropoculturais, ligados a aspectos psíquicos, históricos e culturais que o homem apresenta, enquanto ser individual e social.

Resumindo, temos:

Figura 2 - Topônimo: características



Fonte: Santos, 2019.

Desse modo, os topônimos são agrupados conforme suas respectivas causas motivadoras, observando suas taxes. As taxes possuem a finalidade de comparar os resultados quantitativos com os aspectos históricos, geográficos, sociais e linguísticos do local em que se encontram os topônimos.

Dick (1990) propõe uma sistematização dessas motivações toponímicas, criando um quadro taxonômico que apresenta classificações possíveis de enquadrar os topônimos brasileiros em 27 taxes, distribuídas em 02 blocos, de acordo com a natureza motivacional: 11 taxes de natureza física, *Taxionomias de Natureza Física*; e 16, de natureza antropocultural, *Taxionomias de Natureza Antropocultural*.

As causas motivacionais de natureza física estão divididas em onze taxes relacionadas ao ambiente físico: a) Astrotopônimos: topônimos relativos aos corpos celestes em geral. Ex. Cruzeiro do Sul (AC); b) Cardinotopônimos: topônimos relativos às posições geográficas em geral. Ex. Avenida Leste- Oeste (CE); c) Cromotopônimos: topônimos relativos à escala cromática. Ex. Igarapé Preto (AC); d) Dimensiotopônimos: topônimos relativos às dimensões dos acidentes geográficos. Barra Longa (MG); e) Fitotopônimos: topônimos relativos aos vegetais. Ex. Flores (PE); f) Geomorfotopônimos: topônimos relativos às formas topográficas. Ex. Morros (MA); g) Hidrotopônimos: topônimos relativos a

acidentes hidrográficos em geral. Ex. Cachoeirinha (RS); h) Litotopônimos: topônimos relativos aos minerais ao à constituição do solo. Ex. Areia (PB); i) Meteorotopônimos: topônimos relativos a fenômenos atmosféricos. Ex. Chuvisca (RS); j) Morfotopônimos: topônimos relativos às formas geométricas. Ex. Volta Redonda (RJ); l) Zootopônimo: topônimos referentes aos animais. Ex. Cascavel (CE).

Já as causas motivacionais de natureza antropocultural estão divididas em dezesseis taxes, referem-se a aspectos culturais, ideológicos e sociais: a) Animotopônimos (ou Nootopônimos): topônimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual. Ex. Vitória (ES); b) Antropotopônimos: topônimos relativos aos nomes próprios individuais. Ex. Barbosa (SP); c) Axiotopônimos: topônimos relativos aos títulos e dignidades que acompanham nomes próprios individuais. Ex. Coronel Ezequiel (RN); d) Corotopônimos: topônimos relativos a nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes. Ex. Seringal Quixadá (AC); e) Cronotopônimos: topônimos relativos aos indicadores cronológicos representados pelos adjetivos novo(a), velho(a). Ex. Nova Aurora (GO); f) Ecotopônimos: topônimos relativos às habitações em geral. Ex. Chalé (MG); g) Ergotopônimos: topônimos relativos aos elementos da cultura material. Ex. Jangada (MT); h) Etnotopônimos: topônimos relativos aos elementos étnicos isolados ou não (povos, tribos, castas). Ex. Capixaba (AC); i) Dirrematopônimos: topônimos constituídos de frases ou enunciados lingüísticos. Ex. Passa e Fica (RN); j) Hierotopônimos: topônimos relativos a nomes sagrados de crenças diversas, a efemérides religiosas, às associações religiosas e aos locais de culto. Ex. Capela (AL). Esse categoria subdivide-se em: i. Hagiotopônimos: nomes de santos ou santas do hagiológico católico romano. Ex. Santa Luzia (BA) ii. Mitotopônimos: entidades mitológicas. Ex. Exu (PE); l) Historiotopônimos: topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico, a seus membros e às datas comemorativas. Ex. Plácido de Castro (AC); m) Hodotopônimos: topônimos relativos às vias de comunicação urbana ou rural. Ex. Ponte Alta (SC); n) Numerotopônimos: topônimos relativos aos adjetivos numerais. Ex. Dois vizinhos (PR); o) Poliotopônimos: topônimos relativos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial. Ex. Vila Nova do Mamoré (RO); p) Sociotopônimos: topônimos relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro da comunidade, aglomerados humanos. Ex. Pracinha (SP); q) Somatotopônimos: topônimos relativos metaforicamente às partes do corpo humano ou animal. Ex. Braço do Trombudo (SC).

Os exemplos e explicações apresentados foram retirados de Sousa (2017, p.65-66).

Dick formulou as taxionomias conforme a realidade brasileira, e deixa claro que essas taxionomias não são exaustivas em suas ocorrências, podendo ser ampliadas à medida que novas estruturas vocabulares se constituam, respeitando sempre o modelo originário: uma palavra de raiz grega que define um campo semântico em que o campo se insere e depois o nome que representa a procedência do campo de estudo específico. Exemplo: *Cardinotopônimos*, *cardino* (posição) + *topônimo*, relativos às posições geográficas em geral. Pois como bem afirma Aguilera (1999, p.127), o topônimo é um produto cultura que tem vida e, tal como o homem, desenvolve-se e dinamiza-se.

Desse modo, outras pesquisas propõem acréscimos e ajustes das taxionomias, como é o caso da subclassificação dos animotopônimos em eufóricos (sensações agradáveis) e disfóricos (sensações desagradáveis) (ISQUERDO, 1996). Aguilera (1999, p.129) afirma que “trabalhos mais recentes, como o de Santos (1996), Lima (1997), Ramos (1997) e Francisquini (1998), entre outros; embora sob enfoques diversos, terminam por considerar incompletas as taxionomias por não darem conta dos topônimos em sua totalidade”.

Nesse sentido, Andrade (2010, p. 110) afirma que “o modelo taxionômico está concluído, no entanto, isso não quer dizer que o elenco das taxionomias não possa ser ampliado, seguindo a metodologia apresentada, com base no surgimento de novas incidências”.

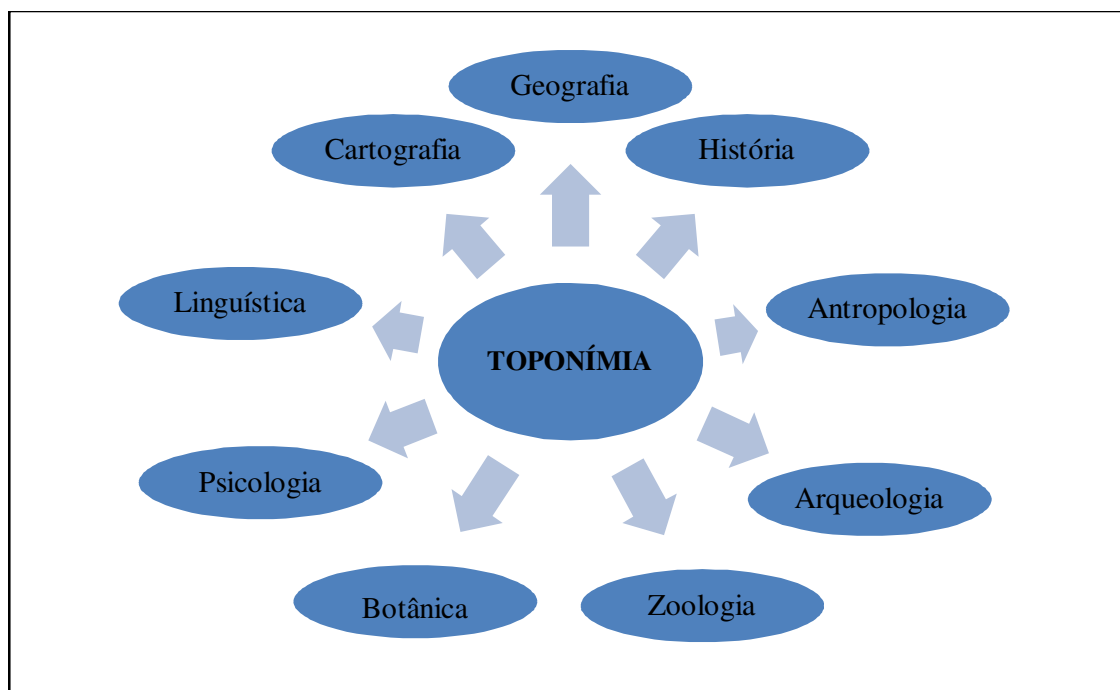
Importa assinalar, ainda, que nossa intenção vai além da classificação dos topônimos. Na sala de aula, a nomenclatura dessas taxionomias deve ser caracterizada como fator secundário no estudo topônimo, uma vez que não precisa ser memorizada pelo nosso alunado, tendo em vista que o que precisa ser compreendido por eles é que existem toponímias que se referem a nomes de animais, à vegetação e, assim por diante, tendo como enfoque as condições em que surgiram.

A Toponímia, ainda que considerada como parte das ciências do léxico, está voltada para um diálogo com outras ciências, logo, pode ancorar-se no estudo tanto dos aspectos fonológicos, morfológicos, semânticos ou sociolinguísticos da língua, quanto aproximar outras áreas em uma determinada investigação. Como aborda Dick (1987, p. 97):

Observando os diferentes sistemas culturais, em que topônimos, ou nomes próprios de lugares, se inscrevem como instrumentos hábeis de pesquisa, verifica-se que o sentido desses denominativos é o ponto de partida para investigações que, se, antes, se definiam apenas como linguísticas, hoje se inscrevem, também, nos campos de geografia, da antropologia, da psicossociologia, enfim, da cultura em geral para, num aprofundamento, procurar compreender a própria mentalidade do denominador, não só como elemento isolado, mas como projeção de seu grupo social.

Para Andrade (2010, p. 105), “não se pode pensar a toponímia desvinculada de outras ciências como história, geografia, antropologia, cartografia, psicologia e a própria linguística”.

Figura 3 – Toponímia no contexto interdisciplinar



Fonte: Andrade e Dick (2012, p. 199)

Sobre a relação com outras áreas do conhecimento humano, Dick (1990, p. 35-36) assinala a Toponímia como “um imenso complexo línguocultural, em que dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e não exclusivamente”.

Corroboram com essa idéia Andrade e Dick (2012, p.198), quando afirmam que a relação da Toponímia a partir de uma visão interdisciplinar “possibilita ao sujeito (re)encontrar a identidade, história, etimologia do nome na multiplicidade de conhecimentos, tendo em vista o plano onomasiológico no ato de dar nomes aos lugares”.

A inclusão dos estudos toponímicos no currículo escolar, entre os assuntos tratados nas aulas de Língua Portuguesa, permite uma interconexão entres os conhecimentos, já que essa disciplina onomástica caracteriza-se, exatamente, pela interdisciplinaridade inerente, e necessária, para a análise e compreensão do sentido que o topônimo possui (SOUSA, 2017, p.61).

Entendemos, assim, que a Toponímia deve ser considerada como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura interpretar a dinâmica do léxico toponímico, como também o signo toponímico não deve ser recortado e afastado do espaço geográfico, social e histórico que lhe deu forma, pois, a partir dele, pode-se chegar à cultura de um povo, uma vez que são permeados por traços da cultura, história, valores e crenças, remetendo à época em que se deu a nomeação da localidade.

Dessa forma, a Toponímia apresenta-se como uma disciplina multifacetada, com uma prática interdisciplinar aberta à associação a diferentes ciências e a diferentes campos específicos dos estudos da linguagem, o que a torna flexível e produtiva, haja vista que o ato de nomear é revestido por elementos linguísticos, históricos, ideológicos, culturais, sociais.

Sob esse olhar, os estudos toponímicos e a interdisciplinaridade são responsáveis pela integração entre as disciplinas e o conhecimento, corroborando, como já foi mencionado neste estudo, com o que é preconizado em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Tal documento postula, como uma das competências gerais, que o aluno seja capaz de “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e [...] fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2017, p. 9).

Dessa forma, vinculado ao fazer interdisciplinar, vemos que o estudo toponímico propicia ao aluno saberes direcionados a fatores tanto sócio-históricos, culturais, geográficos e linguísticos em relação à memória de um povo, levando em consideração uma perspectiva interacional da linguagem, bem como contribuindo para o alcance dos objetivos propostos para o ensino da Língua Portuguesa.

É nesse sentido que o estudo dos nomes de lugares na sala de aula surge como uma proposta interdisciplinar de múltiplos aspectos, pois implica, necessariamente, em construir um ensino mais significativo, eliminando as barreiras entre as disciplinas e erradicando os conhecimentos fragmentados. Propomos, neste trabalho, uma proposta pedagógica interdisciplinar com o estudo dos nomes dos bairros no entorno da escola.

3 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

No presente capítulo serão descritos os métodos e os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer deste estudo e desenvolvidos para alcançar os objetivos propostos. Está estruturado de modo a justificar as escolhas relacionadas ao público alvo, ao local de aplicação, aos participantes da pesquisa, ao desenvolvimento da construção das informações, entre outros itens fundamentais para o alcance dos objetivos propostos. Em seguida, a proposta de intervenção, bem como sua aplicação e análise.

3.1 Pressupostos Metodológicos

Esta pesquisa toponímica desenvolveu-se em uma linha documental e seguiu o método da pesquisa-ação, no qual, dentro da perspectiva educacional, observa-se a interação das pessoas em ações educativas, cabendo o papel de mediador ao pesquisador, seja colaborando com seus conhecimentos ou criando espaços para aprendizagem em grupos fora do ambiente escolar formal, construindo novos saberes (THIOLENT, 2011).

Para o autor, a pesquisa-ação é um método de pesquisa social na qual o pesquisador detecta um problema em seu meio social e busca, junto com outros atores, uma solução:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2011, p.14).

Em contextos educacionais, esse tipo de estudo, ao ser desenvolvido pela troca de saberes e experiências, traz contribuições reais e significativas para todos os participantes da pesquisa, pois “a pesquisa-ação é uma orientação destinada ao estudo e à intervenção em situações reais” (THIOLENT, 2011, p.103).

Dada à natureza da pesquisa proposta, ao objetivarmos levar este trabalho para a sala de aula, utilizaremos uma investigação de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, para a aplicação toponímica sugerida. Assim, atendendo eficazmente aos objetivos propostos para este estudo, pois está relacionada ao levantamento de dados sobre as motivações de um grupo, os quais consideram não somente os aspectos linguísticos, mas também os históricos e socioculturais do lugar, a partir dos seus aspectos subjetivos.

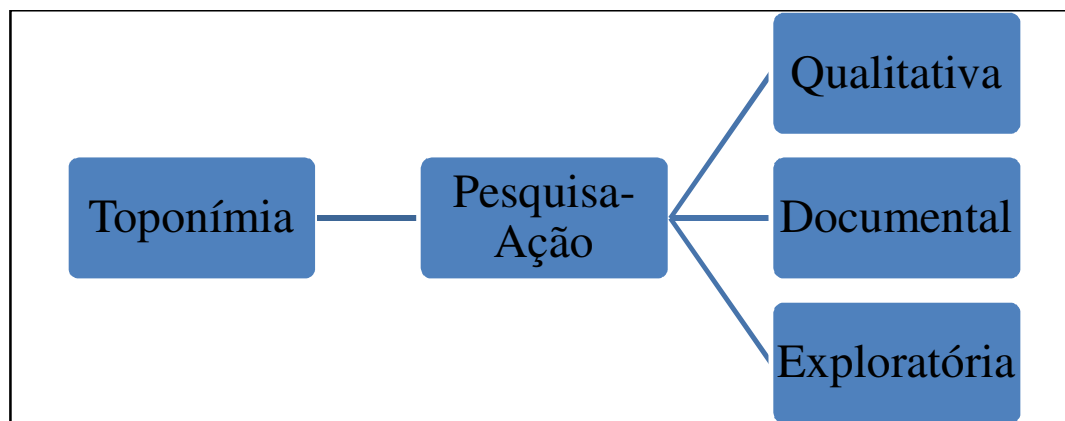
De acordo com Silva e Menezes (2005), a pesquisa qualitativa enfatiza uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, apresentando as seguintes características: o pesquisador é o instrumento-chave, o ambiente é a fonte direta dos dados, não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos, tem caráter descritivo, o resultado não é o foco da abordagem, mas, sim, o processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo. Nos estudos qualitativos, os pesquisadores não procuram enumerar ou medir os elementos estudados, mas compreender o campo social onde estão inseridos e os sujeitos participantes da investigação, possuindo um caráter exploratório.

A pesquisa exploratória é aquela que busca por meio dos seus métodos e critérios uma proximidade da realidade do objeto estudado, com base em hipóteses ou intuições, procurando explorar um problema, de modo a compreender as causas e efeitos desse objeto.

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador tem como objetivo realizar a construção do levantamento bibliográfico sobre o tema. Dentro dessa abordagem, optamos pela pesquisa documental, que possibilitou estudar e analisar vários documentos para o levantamento dos dados e levantamentos históricos e geográficos, uma vez que a nomeação de lugares está registrada em documentos públicos (documentos analógicos e/ou digitais), como as cartas topográficas, os mapas, e levantamento histórico geográfico por meio da Fundação Garibaldi Brasil, IBGE e a Prefeitura Municipal de Rio Branco - Acre. Embora também tenham sido realizadas sondagens, de maneira informal, com os familiares e alguns moradores mais antigos dos bairros em análise, a fim de buscar uma determinação dos fenômenos sociais, em relação aos aspectos socioculturais e históricos.

Esquemáticamente, esse tipo de pesquisa pode ser representado da seguinte maneira:

Figura 4 - Tipo da Pesquisa



Fonte: Santos, 2019.

Os materiais que constituíram fontes de análise bibliográfica foram: Dick (1986, 1990, 1999, 2004, 2006); Andrade (2011, 2012, 2017); Andrade e Dick (2012), Sousa (2007a, 2017b) e Valea (2003) no campo da Toponímia; Japiassu (1994) e Fazenda (2001, 2008, 2009) no campo da interdisciplinaridade.

A partir dessas considerações, acreditamos que esse caminho metodológico é o mais pertinente para o nosso estudo, pois, através desse viés metodológico, podemos interagir diretamente com os alunos e o seu ambiente circundante, a fim de observarmos as implicações da proposta de intervenção, organizada em uma sequência de atividades.

3.2 Procedimentos Metodológicos

A proposta deste trabalho vincula-se ao estudo da Toponímia, aplicado ao ensino da Língua Portuguesa, no contexto da comunidade escolar, através de um viés interdisciplinar, cujo objetivo incide em apresentar uma proposta didático-pedagógica de intervenção, para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, que estabeleça a inter-relação entre léxico e cultura, por meio de conceitos e procedimentos da pesquisa toponímica, com o propósito de construirmos um referencial consistente que contribua para a interação dos alunos com o meio em que habitam.

A escolha dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental foi motivada por compreendermos que os conteúdos disciplinares dessa série permitem uma integração maior do trabalho com o estudo toponímico, no contexto interdisciplinar. A delimitação da série foi se delineando à medida que os conteúdos a serem trabalhos foram sendo elencados. Inicialmente, pensamos em uma turma do 9º ano, por ter uma faixa etária mais elevada e por acreditarmos que isso iria favorecer pesquisas de campo. No entanto, ao observarmos os conteúdos do 6º ano, vimos que os estudos linguísticos, geográficos e históricos interagem de forma mais consolidada para o estudo toponímico e, como bem afirma Japiassu, “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p.74).

Desse modo, buscamos integração entre os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa com os conteúdos das disciplinas de História e Geografia, delineando, assim, um trabalho que carregasse em si condições de interação, respeitando as peculiaridades de cada disciplina, procurando solidificar os conhecimentos dos alunos e firmar nossos propósitos

educacionais, quais sejam: contribuir na construção do conhecimento e da identidade dos nossos educandos, assim como para a preservação do patrimônio toponomástico e cultural da sua região.

Tivemos como *locus* a Escola Estadual Serafim da Silva Salgado, Instituição Pública de Ensino Fundamental, com sede na Rua Rio Grande do Sul, Bairro Aeroporto Velho, cidade de Rio Branco, estado do Acre. A escola foi inaugurada no dia 12 de agosto de 1977 e autorizada a funcionar pelo Decreto Governamental nº 10 de 07 de fevereiro de 1979, no governo do Professor Geraldo Gurgel de Mesquita, Governador do estado do Acre na época.

De acordo com o Projeto Político Pedagógica (PPP) da escola, o nome Serafim da Silva Salgado é uma homenagem ao nordestino desbravador da Amazônia que chefiou a 2ª expedição de Manaus ao Acre, em 10 de maio de 1852, sendo o primeiro civilizado a explorar o Rio Purus. Sua trajetória mostra que foi profissional prático de embarcação, chefe de índios e coletor de ervas, o que lhe deu o título de revelador das riquezas do Acre no vale do rio Purus.

Segundo o PPP (2015), a instituição tem como meta proporcionar um processo de ensino e aprendizagem para a vida em comunidade, através de uma educação transformadora, produtora de conhecimentos e reflexiva das práticas e ações, visando proporcionar aos alunos o instrumental cognitivo que os capacite adequadamente para o pleno exercício da cidadania e para sua inserção no mercado de trabalho.

Essa instituição estadual de ensino desenvolve a Educação Básica nos níveis: Ensino Fundamental, do 6º ao 9º anos, nos períodos matutino e vespertino; e Projeto Poronga e Educação de Jovens e Adultos, nos níveis fundamental e médio, no período noturno (PPP, 2015, p. 3).

Em 2018, a escola completou 41 anos e teve 1.020 alunos matriculados, distribuídos nos três turnos. Atualmente, a escola é administrada pelo professor Veridiano Alves de Lima, eleito pela comunidade escolar em novembro de 2011, tendo assumido em 1º de janeiro de 2012 com um mandato de 4 anos, sendo reeleito para exercer um segundo mandato em 2016, com direito resguardado pela Lei nº 1513 de 11 de novembro de 2003.

Ainda conforme o PPP a escola funciona com um quadro de servidores públicos distribuídos da seguinte forma: 01 Diretor, 01 Coordenador de Ensino, 01 Coordenador Administrativo, 06 Coordenadores Pedagógicos (dois coordenadores por turno), 108 funcionários de apoio do quadro permanente, 06 funcionários de apoio provisórios, 11 funcionários de cooperativa, 60 professores do quadro permanente, 08 professores do quadro

temporário. A escola dispõe de um ambiente com acessibilidade, como por exemplo, banheiro, dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

O espaço físico da escola é bem distribuído, o prédio conta com 10 salas de aulas, 01 sala de estudo de línguas, 01 laboratório de informática, 01 sala do Grêmio Estudantil, 01 sala de fanfarra, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática com 10 computadores, 01 sala multifuncional, 05 salas administrativas, 01 refeitório, 01 almoxarifado, estacionamento e 02 quadras esportivas.

Os sujeitos da pesquisa são alunos da 6º ano do Ensino Fundamental, compondo uma turma bastante heterogênea, com crianças proficientes na leitura e na escrita, com uma faixa etária de 11 a 12 anos, sendo 17 do sexo masculino e 20 sexo feminino, perfazendo o total de 37 alunos, dentre os quais 35 efetivaram nova matrícula e 02 eram reprovados do ano anterior.

Percebemos, com base no Projeto Político Pedagógico da escola, que os alunos da turma em que as atividades foram desenvolvidas são todos oriundos da zona urbana da cidade e a grande maioria de regiões periféricas que circunvizinham a escola: bairros Sobral, João Eduardo, Bahia, Boa União, Aeroporto Velho, Plácido de Castro, Palheiral, Airton Senna, João Paulo e outros (PPP,2015, p.5).

Faz-se importante frisar que, no PPP da escola, é assumida a concepção sociointeracionista de Educação. As atividades educativas na Escola Serafim da Silva Salgado têm o objetivo de fazer o aluno pensar, raciocinar, refletir, questionar, criar, permitindo sempre novos desafios e novas experiências buscando a sua competência como cidadão (PPP, p. 24).

3.3 Descrição da proposta de intervenção

A proposta de intervenção é parte obrigatória da dissertação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Acre – Profletras/UFAC e foi desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa, em um contexto interdisciplinar, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Serafim da Silva Salgado, no município de Rio Branco – Acre. O desenvolvimento desta pesquisa se deu no segundo semestre de 2018, em uma turma composta por 37 alunos, no turno da tarde.

As atividades foram iniciadas após a apresentação da proposta à direção e à equipe pedagógica da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, a quem expusemos os objetivos, bem como descrevemos sucintamente as atividades pretendidas.

Essa proposta de intervenção teve como produto final um material didático formativo intitulado como *Sequência de Atividades: Toponímia e Interdisciplinaridade*, que se encontra anexado a esta dissertação.

a) Tema: Toponímia e interdisciplinaridade

b) Área de conhecimento: Língua Portuguesa, Geografia e História.

c) Público alvo: Turma do 6º ano do Ensino Fundamental II.

d) Período de aplicação: Outubro/Novembro/2018

e) Duração: 16 horas/aula

f) Objetivos:

1. Levar os alunos a perceberem a inter-relação entre léxico e cultura, buscando compreender o ato de nomear lugares;
2. Propiciar situações de aprendizagem que contribuam no sentido de levar o aluno a conhecer a história cultural e geográfica dos bairros no entorno da escola;
3. Apresentar aos alunos a Toponímia aplicada ao ensino da Língua Portuguesa, como recurso de aprendizagem interdisciplinar, através de atividades vinculadas ao conhecimento sobre o local onde vivem;
4. Identificar o padrão motivador desses nomes, resultantes das diversas tendências étnicas registradas destacando que o nome dos lugares são repletos de significado social e memórias individuais e coletivas.

g) Justificativa:

Considerando o contexto brasileiro em que foram produzidos os Documentos Oficiais direcionados às escolas públicas da Educação Básica, as justificativas para a realização deste trabalho estão pautadas na relevância que possui o resgate cultural e o estudo da ciência toponímica no contexto escolar, através de um viés interdisciplinar.

Outras pesquisas toponímicas foram realizadas pondo em tela as nomeações de espaços acreanos, tais como: Sousa (2007), Oliveira (2015), Saar (2016), Silva (2016) e Martins (2016). No entanto, as referidas pesquisas não investiram no campo específico dos estudos toponímicos da perspectiva escolar, como é o nosso propósito, seguindo os

fundamentos de Sousa (2017), Andrade (2011, 2012, 2017), Nunes (2015) e Melo (2015). Dessas particularidades surgiu nosso interesse por este estudo.

h) Momentos previstos:

1º momento: Motivação para os estudos toponímicos;

2º momento: Investigação do conhecimento prévio dos alunos sobre os estudos toponímicos;

3º momento: Apresentação dos estudos toponímicos;

4º momento: Apresentação do projeto didático como proposta de trabalho;

5º momento: Determinação dos lugares de atuação, divisão dos grupos e análise e reconhecimento da localização geográfica nos diferentes topônimos observados e, posteriormente, cartografados;

6º momento: Investigação dos prováveis fatores motivacionais inerentes aos topônimos;

7º momento: Organização do material coletado;

8º momento: Distribuição quantitativa dos topônimos de acordo com a natureza toponímica (física ou antropocultural);

9º momento: Produção dos alunos;

10º momento: Socialização das experiências e dos resultados e avaliação.

3.4 Aplicação e análise da proposta de intervenção

A intervenção pedagógica interdisciplinar materializou-se em atividades que foram separadas em 10 momentos, durante oito encontros, computando uma carga horária de 16 horas/aula, de forma que a linguagem, a metodologia, as estratégias e recursos utilizados fossem compatíveis com o nível de escolaridade dos alunos.

Com base nos estudos relatados na fundamentação teórica (capítulos 1 e 2 da dissertação) e descrição da proposta e atividades, apresentamos a aplicação das atividades e os resultados obtidos neste estudo.

3.4.1 Aula 1 (1º, 2º e 3º momentos)

Iniciamos o encontro dando boas-vindas aos alunos e fazendo uma breve apresentação do motivo que nos levou a estar ali. Explicamos a eles que se tratava de um trabalho acadêmico-científico que estava sendo desenvolvido com o intuito de pôr em prática uma proposta de trabalho que oferecesse aos estudantes um ambiente de interação entre alunos, professores e o local onde vivem, no intuito de contribuir, de forma significativa, auxiliando os professores de Língua Portuguesa na elaboração de novos materiais de ensino voltados para questões relacionadas ao uso da língua. Na oportunidade, frisamos a importância da participação de todos no desenvolvimento das atividades.

Seguimos os procedimentos, como constam no planejamento geral desta intervenção, propondo uma atividade que chamasse a atenção dos alunos e estimulasse-os para o trabalho que lhes seria sugerido, corroborando com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular, que diz que devem ser concebidas e colocadas em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens (BNCC, 2017).

Sabendo, então, que as práticas de motivação dos alunos fazem parte do aparato pedagógico mobilizado no ensino de uma disciplina escolar, apresentamos um vídeo que retratava alguns locais da cidade de Rio Branco, como falamos anteriormente.

Figura 5 – Vídeo Pontos Turísticos de Rio Branco



Fonte: Siqueira (2017)

Após a apresentação do vídeo, fizemos alguns questionamentos, como:

- a) Onde foi gravado o vídeo apresentado?
- b) Você conhece todos os locais que foram reproduzidos nas imagens?
- c) Quais você já visitou?
- d) Essas imagens são recentes?

- e) Você sabe os nomes desses locais?
- f) Observaram que todos os locais apresentados têm um nome, assim como vocês?

A atividade foi desenvolvida de forma coletiva e colaborativa, a partir do direcionamento dado.

Todos os locais foram reconhecidos, porém houve divergência nos nomes de alguns locais. Desse modo, mostramos o vídeo novamente e, a cada imagem mostrada, o vídeo era pausado e os alunos diziam o nome do local que estava sendo apresentado. A turma foi envolvida em uma espécie de competição para ver quem falava o nome dos lugares primeiro, sendo estimulados a interagir ainda mais.

Quando questionamos se eles sabiam o porquê daqueles locais receberam aqueles nomes, a maioria disse que não, apenas um aluno disse que poderia ter sido para homenagear uma pessoa importante, como no caso do Parque Chico Mendes. Isso nos mostrou que os alunos desconhecem uma parte da história sociocultural da sua região, que é retratada através da simbologia dos nomes dos lugares.

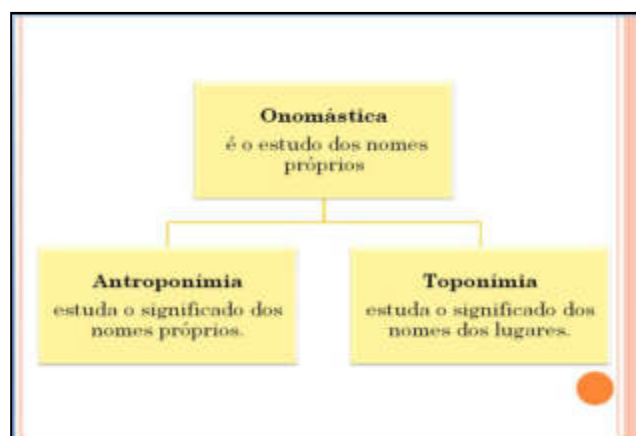
Posteriormente, começamos com as indagações sobre o conhecimento prévio da turma a respeito dos estudos toponímicos, a partir destes questionamentos:

- a) Vocês sabem qual o nome da rua onde moram?
- b) E o nome do seu bairro?
- c) Sabem o que significa a palavra Toponímia?
- d) Já ouviram esse nome antes?
- e) Se não, o que acham que significa?

Foi nesse momento que fizemos uma breve apresentação dos estudos toponímicos, subsidiando os alunos com alguns conceitos e noções fundamentais para o nosso trabalho.

Utilizamos os seguintes slides:

Figura6 - Slide Conceitos Onomásticos



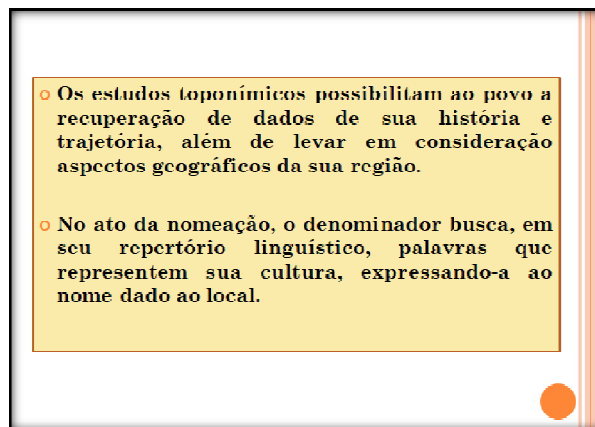
Fonte: Santos, 2019.

Vale registrar que não nos detivemos aos conceitos, esses foram apresentados apenas a título de informação, pois nosso objetivo não era inserir os alunos na pesquisa toponímica profundamente, e, sim, aproveitar os conceitos da Toponímia para o ensino da Língua Portuguesa.

Logo em seguida, os alunos foram instigados a exemplificar o conteúdo com os topônimos que conheciam, relatando o nome de alguns bairros, ruas, pontos turísticos da cidade. Nesse momento, várias inferências a respeito das motivações desses topônimos foram feitas pelos alunos.

Nessa ocasião, mostramos a eles quão importantes e necessários são os estudos toponímicos, pois todo ato de nomeação tem uma motivação, e essa motivação faz parte da história de um povo, retrata a memória coletiva das pessoas de um lugar.

Figura 7 - Slide Importância da Toponímia



Fonte: Santos, 2019.

A atividade foi proveitosa, pois percebemos que surgiu o interesse pelo projeto. Diante disso, esclarecemos que faríamos um estudo toponímico, composto por oito aulas. Comentamos que, a partir da segunda aula, eles participariam de algumas atividades que envolveriam outras disciplinas, além da de Língua Portuguesa.

Após esclarecermos algumas dúvidas que surgiram a respeito das atividades, demos nossa primeira aula por encerrada.

3.4.2 Aula 2 (4º e 5º momentos)

No segundo dia de atividade, iniciamos a aula resgatando o que foi exposto no encontro anterior, e perguntando qual era o nome do bairro em que a escola estava localizada. Os alunos tiveram dificuldades em responder, poucos disseram o nome correto, Aeroporto Velho, a maioria relatou que o bairro seria denominado como Sobral. Essa informação equivocada aconteceu porque grande parte da população da cidade acha que todos os bairros que são cortados pela Estrada da Sobral têm o mesmo nome da estrada, sendo que na região existem 16 bairros distintos, e todos com nomes diferentes.

De imediato, não confirmamos o nome do bairro, problematizando a questão, o que intrigou ainda mais os alunos.

Para iniciarmos essa atividade, nós, os professores, fomos à Prefeitura Municipal de Rio Branco, que disponibilizou um mapa geral da cidade e mapas das sete regionais em que a cidade é dividida. Pegamos o mapa da cidade e pedimos que os alunos, em grupos, localizassem onde estava situada a escola. Após alguns minutos a escola foi localizada e o nome do bairro descoberto, o que gerou uma surpresa para muitos.

Figura 8 - Reconhecimento da localização geográfica



Fonte: Acervo pessoal

Após os alunos descobrirem o nome do bairro do Bairro, indagamos se saberiam a motivação. Criou-se um novo “alvorço” na sala, com várias suposições.

A partir de então, apresentamos nossa proposta de atividade, explicitando aos alunos qual o papel que eles assumiriam no decorrer dessa história que decidimos compor. Assumiriam o papel de pesquisadores, em busca da origem dos nomes dos bairros no entorno da escola, e, posteriormente, realizariam a produção de um texto com as informações coletadas, a ser exposto para toda a comunidade escolar, em um blog. Os alunos ficaram bem motivados.

A atividade foi bem aceita pelos alunos, que a receberam com entusiasmo e curiosidade, pois lançamos a proposta de fazê-los mais que parceiros, mas, sim, os verdadeiros protagonistas da ação, já que estariam diretamente envolvidos nas etapas da pesquisa. Acreditamos que, desse modo, rompemos com um modelo de aula passivo e estimulamos a atuação constante de cada aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Esse papel do aluno como protagonista principal da construção de seu próprio saber permite o desenvolvimento de estratégias para que ele possa aprender a ser, aprender a

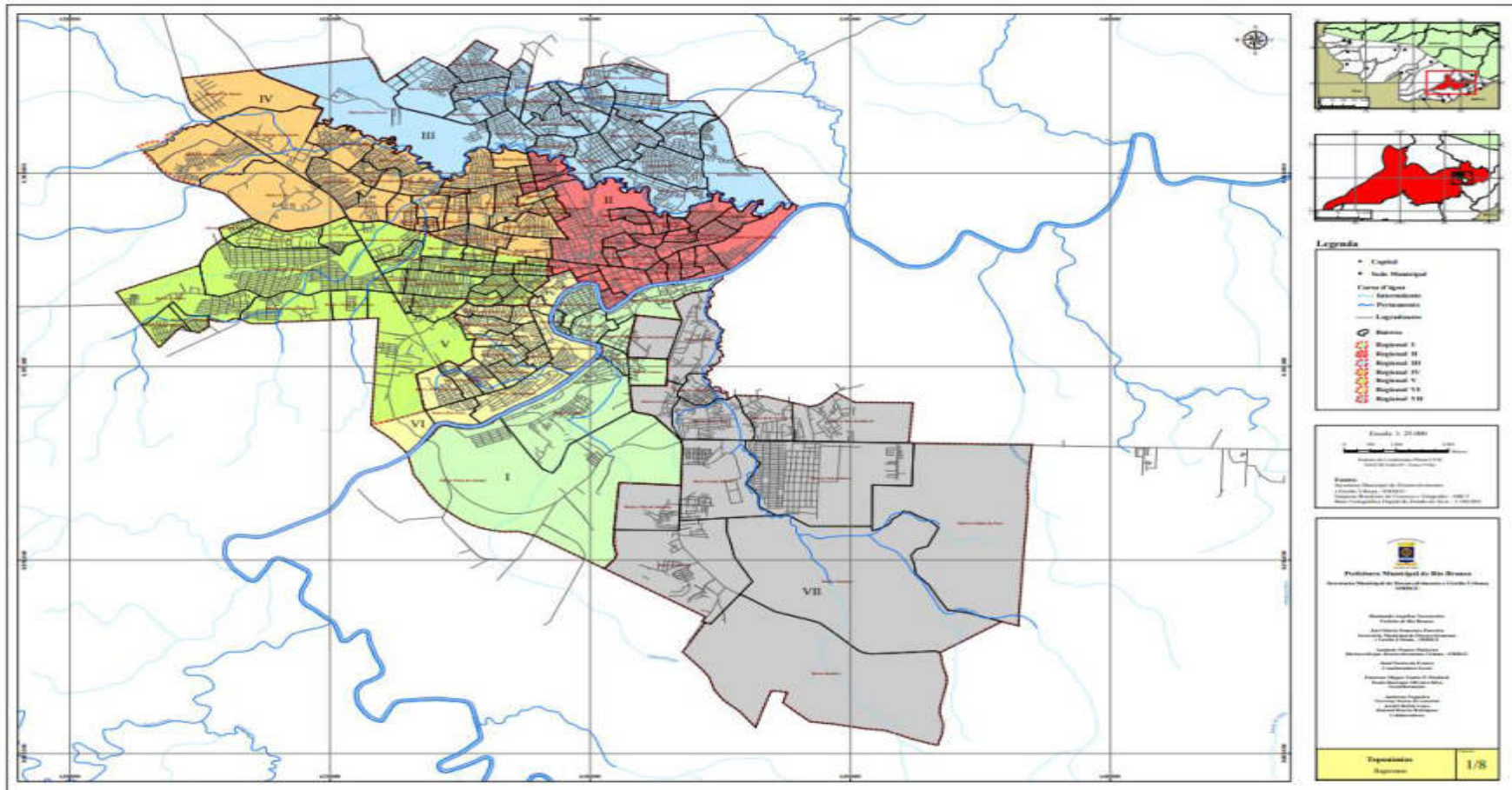
conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer, de acordo com os quatro pilares da Educação.⁵

Para prosseguirmos com o trabalho com os topônimos, devemos conhecer as informações apresentadas pelos elementos fundamentais de um mapa, como título, legenda, escala, orientação e fonte, relacionando-os ao que está representado. Sendo assim, após o primeiro contato com o mapa da cidade, pedimos que os alunos identificassem os elementos fundamentais deste.

Considerávamos que precisaríamos da intervenção do professor de Geografia nesse momento, mas, pelo fato de a proposta ter sido aplicada no 4º bimestre, o conteúdo exposto já tinha sido trabalhado ao longo do ano, de modo que essa etapa da pesquisa caracterizou-se como uma revisão do que foi estudado anteriormente.

⁵Os quatro pilares da Educação são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 8 jan. 2018.

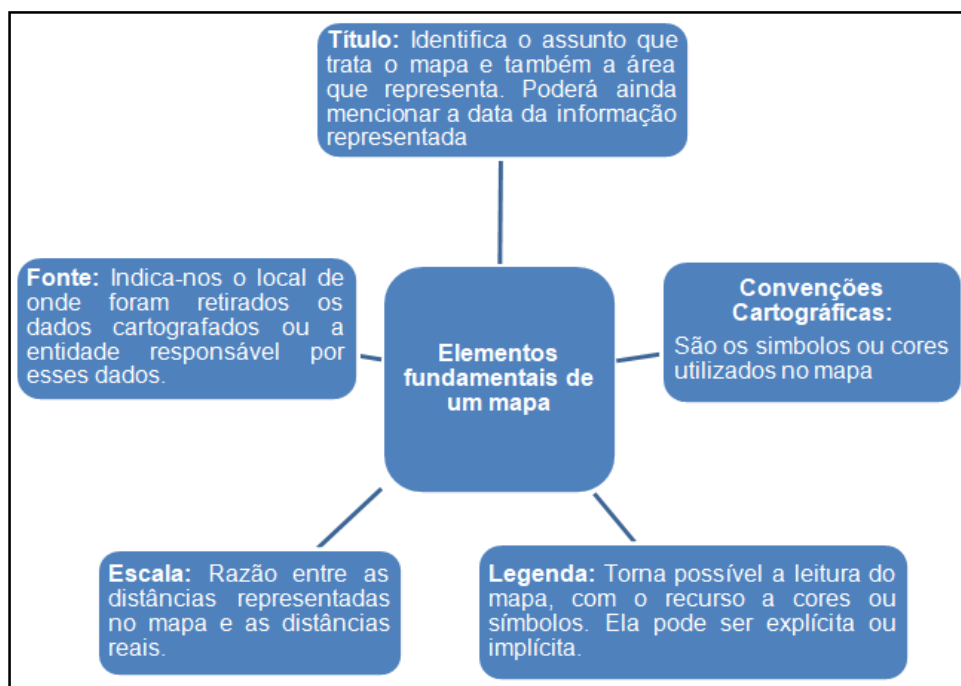
Figura 9 – Regionais de Rio Branco



Fonte: Rio Branco (2012)

Dessa forma, distribuimos tarjetas com os conceitos básicos da Cartografia e, juntamente com os alunos, fizemos a leitura do mapa das Regionais.

Figura 10 – Elementos fundamentais de um mapa



Fonte: Adaptado de Mundo Educação (s/data).

Ainda com o mapa em mãos, identificamos qual tipo de escala foi empregada, fazendo a distinção a partir da figura abaixo:

Figura 1 – Tipos de escala

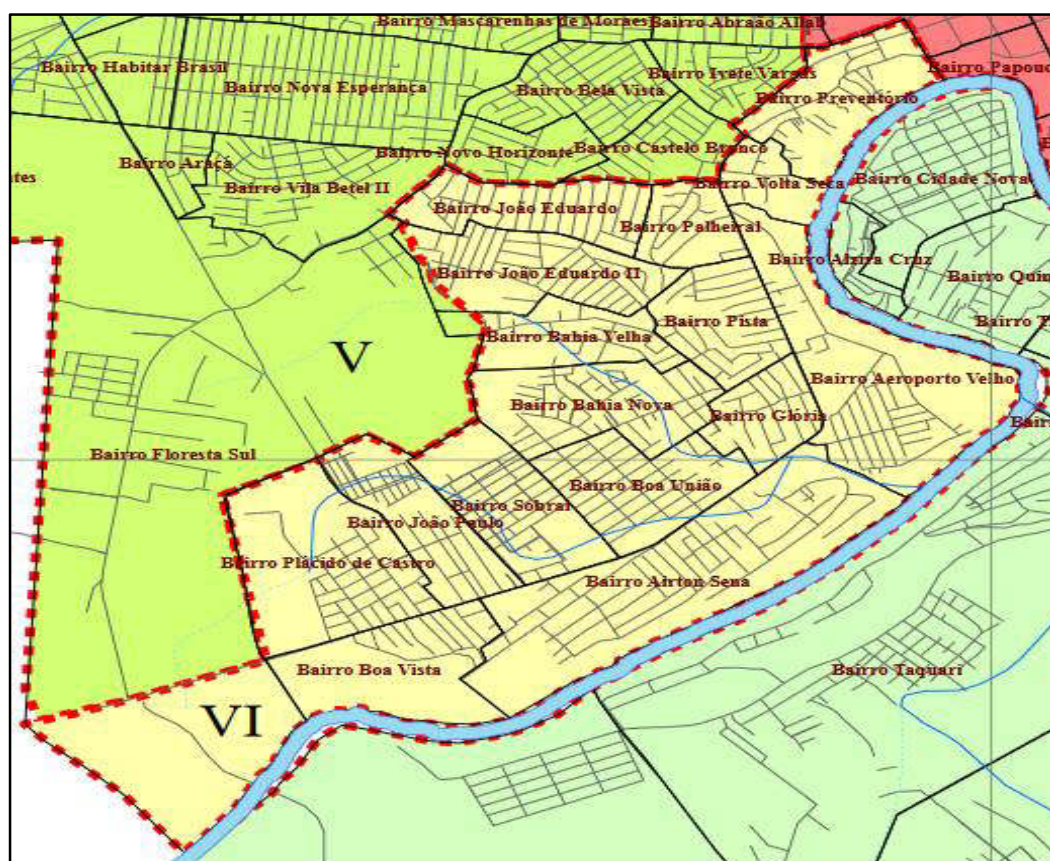
ESCALA NUMÉRICA	ESCALA GRÁFICA
1 : 500 000	0 5 10 km
Lê-se da seguinte forma: 1 cm no mapa equivale a 500 000 cm na realidade.	Lê-se da seguinte forma: 1 cm no mapa equivale a 5 km na realidade
Ou seja, a realidade foi reduzida 500 000 vezes.	OU 2 cm no mapa equivalem a 10 km na realidade.

Fonte: Blog Geografia1 (s/data)

Fizemos a leitura do mapa atentando para o título, para a fonte, para a localização, para a organização dos dados, as cores, os dados numéricos. Os alunos desenvolveram essa atividade de maneira satisfatória.

Em seguida, entregamos para as equipes o mapa da Regional VI da cidade de Rio Branco, que delimita a localização geográfica do estudo em questão, e pedimos que fizessem a mesma leitura que fizemos do mapa anterior, levando em consideração os seus elementos formais e funcionais.

Figura 11 – Regional VI



Fonte: Rio Branco (2012)

Vale destacar que, durante o desenvolvimento dessa atividade, alguns alunos relataram que nunca tinham estudado geografia na aula de português, fazendo-nos observar que eles ainda estão acostumados com a divisão de assuntos por disciplinas.

Ao final da aula, refletimos com a turma sobre o fato de que alguns assuntos se inter-relacionam, mostrando a eles que, com a essa atividade, nós envolvemos tanto a Língua Portuguesa, estudando o gênero textual mapa, quanto à geografia, com os espaços geográficos.

3.4.3 Aula 3 (6º momento)

Após a análise do espaço geográfico a ser estudado, mostramos que a cidade de Rio Branco está dividida por regionais, contidas no Quadro - Sete Regionais de Rio Branco.

Quadro 1 - Sete Regionais de Rio Branco

Regional I 2º Distrito	Regional II Centro	Regional III S. Francisco/T. Neves	Regional IV Conquista/Distrito	Regional V Floresta	Regional VI Baixada	Regional VII 2º Distrito
06 de agosto	10 de Junho	Adalberto Sena	Bairro da Paz	Abraão Alab	Aeroporto Velho	Albert Sampaio
Amapá	Adalberto Aragão	Alto Alegre	Barro Vermelho	Chácara Ipê	Ayrton Sena	Areal
Cidade Nova	Aviário	Apolônio Sales	Cj. Mariana	Cj. Bela Vista	Bahia Nova	Belo Jardim I
Comara	Baixa da Colina	Chico Mendes	Cj. P. CésarOliveira	Cj. Castelo Branco	Bahia Velha	Belo Jardim II
Lot. Auzira Cruz	Baixada da Habitasa	Cj. Ouricurí	Cj. Rui Lino	Cj. Esperança I e II	Bairro da Glória	Corrente
Lot. Praia do Amapá	Baixo São Francisco	Defesa Civil	Cj.Universitário	Cj. Esperança III	Boa União	Dom Moacyr
Bairro 15	Base	Edson Cadaxo	Conquista	Cj. Laélia Alcântara	Boa Vista	Lot. Bom Jesus
Taquari	Boa Esperança	Invsão das Placas	Custódio Freire	Cj. LBA	João Eduardo I	Lot. Saad
Triângulo Novo	Bosque	Irineu Serra	Dist. Industrial	Cj. Masc. de Moraes	João Eduardo II	Lot. Santa Helena
Triângulo Velho	Cadeia Velha	Jarbas Passarinho	Est. Experimental	Cj. Mauro Bitar	João Paulo I	Lot. Santo Afonso
10 Bairros	Capoeira	Jardim Eldorado	Geraldo Fleming	Cj. Nova Esperança	João Paulo II	M. Mendonça Lima
	Centro	Jorge Lavocat	Hélio Melo	Cj. Nova Morada	Palheiral	Mauri Sérgio
	Cerâmica	Juarez Távora	Isaura Parente	Cj. Jardim de Alah	Pista	Res. Rosa Linda
	Cj. Guimard Santos	Lot. Jaguar	Jardim Primavera	Cj. Vilage Tiradentes	Plácido de Castro	Res. Vilacre
	Cohab do Bosque	Lot. Novo Horizonte	Lot. dosEngenheiros	Doca Furtado	Preventório	Santa Cecília
	Cj. Eletra	Lot. Popular	Lot. Flora	Flor de Maio	Sobral	Santa Inês
	Cj. Procon	Lot. Santo Antonio	Lot. Isaura Parente	Floresta Norte	16 Bairros	Santa Maria
	Cj. Solar	Lot. Vila Mariana	Lot. Jardim Brasil	Floresta Sul		Vila Acre
	Dom Giocondo	Montanhês	Lot. Joafra	Habitar Brasil		Vila Benfica
	Habitasa	Oscar Passos	Lot. São José	Ilson Ribeiro		Vila da Amizade
Ipase	Parque dos Sabiás	Lot. Vila Maria	Ivete Vargas	20 Bairros		
Jardim América	Placas	Manoel Julião	Jardim Europa			
José Augusto	Raimundo Melo	Mocinha Magalhães	Jardim Nazle			
Morada do Sol	Res. Santa Cruz	Monte Alto	Jardim Universitário			
Ter. da Cadeia Velha	São Francisco	Nova Estação	Lot. Port. da Amazônia			
Tropical	Tancredo Neves	Parq. das Palmeiras	Novo Calafate			
26 Bairros	Vila Nova	Res. Iolanda	Novo Horizonte			
	Vitória	Res. Petrópolis	Res. José Furtado			
	Vanderlei Dantas	Santa Quitéria	Res. Maria Íris			
	Xavier Maia	Santa Terezinha	Vila Betel			
	30 Bairros	Tangará	Vila Calafate			
		Tucumã	Vila Pedro Roseno			
		VilaWaldemar Maciel	Vila São Miguel			
		Vila AquilisPeret	Waldemar Maciel			

Fonte: Prefeitura de Rio Branco

34 Bairros

34 Bairros

Em seguida, dividimos a turma em grupos pela quantidade de bairros da regional VI. Focamos na regional VI por ser composta pelos bairros próximos à escola e, assim, os alunos puderam investigar os dados da sua própria realidade. Cada grupo ficou responsável por um bairro da regional.

Quadro 2– Distribuição dos Grupos

Grupos	Bairros
Grupo 1	Bairro Preventório
Grupo 2	Bairro Volta Seca
Grupo 3	Bairro Palheiral
Grupo 4	Bairro João Eduardo I
Grupo 5	Bairro João Eduardo II
Grupo 6	Bairro Pista
Grupo 7	Bairro Bahia Velha
Grupo 8	Bairro Bahia Nova
Grupo 9	Bairro Glória
Grupo 10	Bairro Aeroporto Velho
Grupo 11	Bairro Boa União
Grupo 12	Bairro Sobral
Grupo 13	Bairro João Paulo
Grupo 14	Bairro Plácido de Castro
Grupo 15	Bairro Airton Senna
Grupo 16	Bairro Boa Vista

Os alunos ficaram responsáveis pelas pesquisas em portais da internet, como no Google Maps⁶. Alguns grupos fizeram registro fotográfico dos locais, como fora acordado na aula anterior.

De posse do mapa específico dos bairros e com os dados coletados, os alunos foram agrupando as informações, confrontando o que já conheciam com o que tinha sido pesquisado, identificando os principais pontos de cada bairro e sua localização.

⁶Google Maps é um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra gratuito na web fornecido e desenvolvido pela empresa estadunidense Google.

Figura 13 – Estudo com os mapas



Fonte: Acervo pessoal

Após o estudo do mapa, os grupos localizaram o bairro delimitado para sua equipe, verificando se os dados constantes nos mapas estão completos e se correspondem ao conhecimento que eles têm do local.

Os levantamentos foram socializados com a turma, os alunos apresentaram os pontos principais de cada bairro e sua localização, como, por exemplo, a escola anterior na qual estudavam, o centro cultural em que eles desenvolvem suas atividades no contra turno da aula, o centro de abastecimento onde seus pais compram alimentos, o rio que faz margem com alguns bairros. Observamos que os alunos iam se identificando e se territorializando com esses lugares.

Nessas aulas, observamos, pela exposição oral dos alunos, a relevância da atividade, pois foi possível constatar a percepção do aluno em relação ao espaço circundante, dando oportunidade para eles se conhecerem/reconhecerem nos locais estudados.

3.4.4 Aula 4 (cont. 6º momento)

O quarto dia de intervenção se deu com o auxílio do professor de História, pois o conteúdo programático para essa aula estava relacionado diretamente com as práticas culturais locais.

Iniciamos a aula com cada grupo expondo sua hipótese acerca da motivação para a escolha do nome do bairro em estudo. Fizemos as anotações a partir do senso comum dos alunos. Algumas histórias foram se revelando. Cabe destacarmos que os grupos interagiam entre si, à medida que falavam o que achavam dos motivos das escolhas dos nomes, outros alunos iam pontuando o que sabiam a respeito.

Como exemplo, podemos citar o caso do bairro Bahia. Um dos grupos afirmou que acreditava que o local recebera esse nome para homenagear o estado da Bahia. Logo em seguida, um aluno de outro grupo disse que morava no bairro, e que tal denominação se deu para homenagear não ao Estado, mas a um senhor que ali vivia que era conhecido como Bahia.

Depois de instigados com as possíveis motivações das nomeações dos bairros, os alunos procederam com uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de descobrirem a real motivação do nome dos bairros estudados.

Alguns grupos fizeram pesquisas na internet através do celular, em blogs locais, outros em livros que retravam a história do Acre, selecionados pelo professor de história, que ao final da aula fez um resgate sociocultural do estudo, retomando alguns conteúdos que perpassaram o ano letivo.

Finalizamos a aula pedindo que os alunos realizassem uma pesquisa com familiares, de maneira informal, a respeito da origem dos nomes dos bairros estudados.

3.4.5 Aula 5 (cont. 6º momento)

Nesse encontro procedemos com uma visita à Fundação Municipal de Cultura Garibaldi Brasil, órgão responsável pela gestão da cultural no Município de Rio Branco, em busca de informações referentes à história de criação dos bairros.

Apesar de a Fundação ter passado por um incêndio criminoso que destruiu o Departamento de Patrimônio Histórico de Rio Branco, em agosto de 2016, resultando em perda do acervo histórico referente ao município, como nos foi relatado, o resultado da etapa extraclasse foi satisfatório, pois nos foi disponibilizado o que a Fundação conseguiu resgatar.

Ressaltamos que essa atividade organizada em um espaço extraclasse estimulou tanto o interesse quanto a autonomia dos educandos, pois, à medida que aprimoravam sua capacidade de interação social, davam os primeiros passos como pesquisadores, construindo seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, podemos observar que as aulas práticas são valiosas oportunidades de promover o aprendizado além dos muros da escola, permitindo que os alunos descubram novos conhecimentos. As ações que exploram ambientes externos despertam a criatividade, além de estimularem a busca pelo conhecimento.

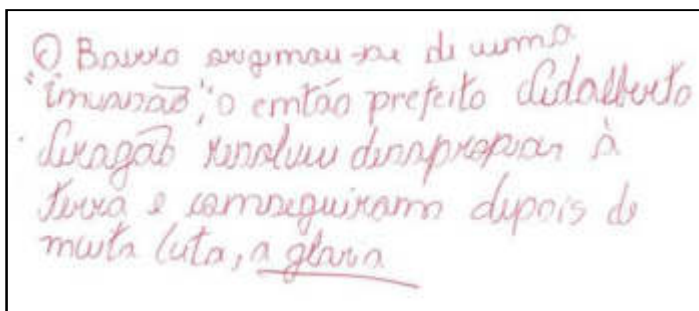
Por fim, de posse de todas as informações coletadas, solicitamos que sistematizassem todo o material em um texto escrito, para a aula seguinte.

3.4.6 Aula 6 (7º momento)

Após esboçarem seus textos com as informações, solicitamos que nos entregassem as produções.

A título de exemplificação, podemos citar a motivação do denominador ao nomear o Bairro Glória, informação colhida no órgão responsável pela gestão da cultura no Município, que disponibilizou uma matéria de um jornal local.

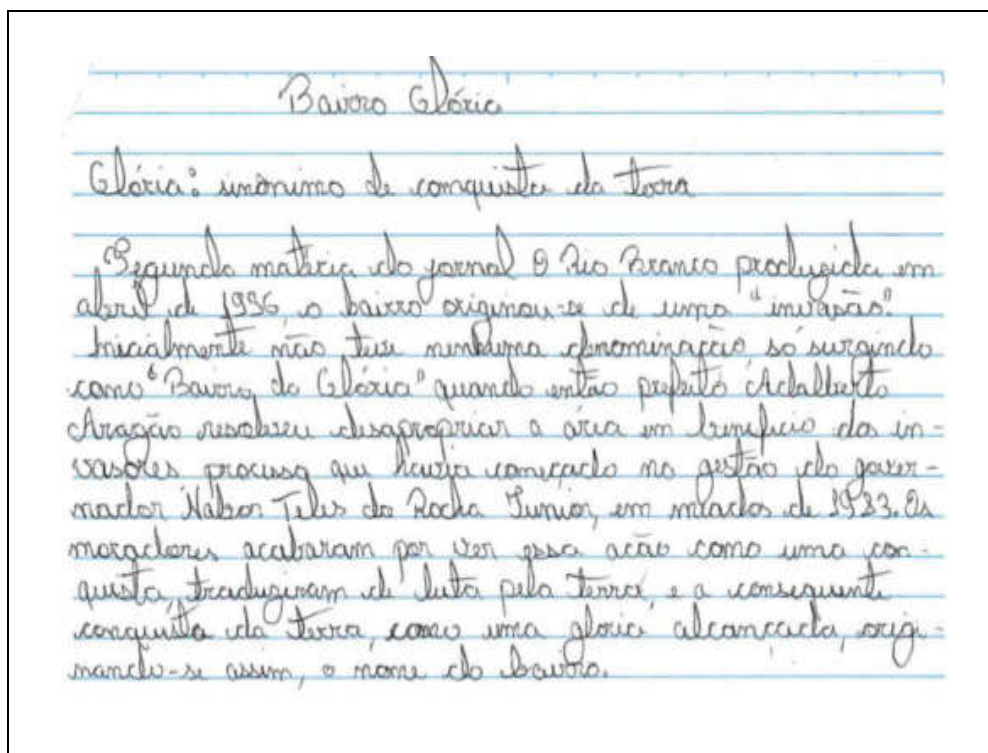
Figura 14 – Produção do aluno “A”



Fonte: Santos, 2019.

Após análise e considerações, alguns textos foram devolvidos para refacção, que fora feita por eles para apresentação à turma.

Figura 15 – Produção do aluno “A”



Fonte: Santos, 2019.

O objetivo dessa atividade foi o de apresentar, em sala de aula, para o grande grupo os resultados obtidos na pesquisa, provocando repercussões significativas na vida social, relacionando o conteúdo com a realidade vivida.

Nesse sentido, percebemos que trabalhar a história do nome de um lugar é trabalhar com um patrimônio linguístico e cultural, testemunho de uma comunidade, bem como assinala Andrade (2010):

Todo trabalho toponímico constitui um caminho possível para o conhecimento do *modus vivendi* e da cosmovisão das comunidades linguísticas que ocupam ou ocuparam um determinado espaço. Nesse momento, são exteriorizados e evidenciados aspectos sociais, religiosos, antropoculturais, organização política e linguística de um determinado grupo (ANDRADE, 2010, p. 209).

Essa etapa foi de fundamental importância no processo do desenvolvimento das atividades, pois garantiu aos alunos acesso a informações pertinentes a sua realidade, informações que evidenciam as marcas da história de seus antepassados. Nesse momento, os alunos tiveram o direito/oportunidade de conhecer um pouco sobre sua história e de produzirem seus textos a partir das pesquisas feitas.

3.4.7 Aula 7 (8º e 9º momento)

Após o reconhecimento do espaço geográfico e a contextualização histórica dos bairros, esta aula teve como objetivo principal retomar a motivação dos nomes dos bairros através do modelo metodológico proposto por Dick (1990), o qual classifica as motivações por ordem de natureza física ou por ordem de natureza antropocultural. Cabe salientar que a classificação foi utilizada como pretexto para revisar as motivações dos topônimos.

Os alunos receberam as devidas explicações sobre a categorização que serviu de base para a realização da atividade prática proposta. Munidos desses dados, foi estipulado um tempo para que fizessem a classificação dos bairros, conforme explicações, e, em seguida, com a participação de todos, fomos classificando de maneira coletiva e retomando as discussões a respeito das motivações dos nomes.

Figura 15–Produção do aluno “A”

Bairros	
Bairro Preventório	Antropocultural
Bairro Volta Seca	Física
Bairro Palheiral	Física
Bairro Joao Eduardo I	Antropocultural
Bairro Joao Eduardo II	Antropocultural
Bairro Pista	Antropocultural
Bairro Bahia Velha	Antropocultural
Bairro Bahia Nova	Antropocultural
Bairro Glória	Antropocultural
Bairro Aeroporto Velho	Antropocultural
Bairro Boa União	Física
Bairro Sobral	Antropocultural
Bairro Joao Paulo	Antropocultural
Bairro Plácido de Castro	Antropocultural
Bairro Airton Senna	Antropocultural
Bairro Boa Vista	Antropocultural

Fonte: Santos, 2019.

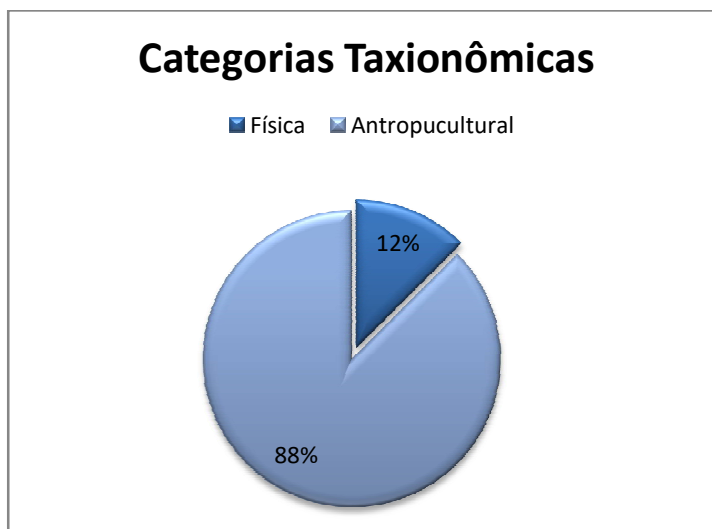
É importante ressaltar que essa atividade não teve como objetivo aferir os erros e os acertos dos alunos, mas, sim, proporcionar discussões entre os próprios alunos a respeito dos valores socioculturais, econômicos, políticos e religiosos no ato da nomeação. Através dessas discussões, os alunos estabeleceram a intrínseca relação entre língua, cultura, história,

ambiente e identidade, corroborando com o posicionamento de Andrade e Dick (2012, p. 204) o qual afirma que, no estudo toponímico,

Os nomes de lugares e sua dimensão cultural adquirem uma pluralidade com simbolismos e identidades coresponsáveis pelas expressões dos valores individuais dentro de cada época, onde cada lugar fora sendo nomeado e ao mesmo tempo proporcionando um sentimento de pertencimento e domínio territorial.

A partir da análise dos dados, foi possível verificar que as taxionomias de natureza antropocultural obtiveram recorrência superior em relação às taxionomias de natureza física. Dos 16 topônimos referentes aos bairros pesquisados, quanto à taxionomia toponímica de Dick (1990), verificamos que 14 nomes ou 88% dos dados são de natureza antropocultural, relacionadas a aspectos sócio-histórico-culturais da região, o que permitiu resgatar situações da história da comunidade ao redor da escola, tendo em vista que a “Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, [e] o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal” (DICK, 1990, p. 22).

Gráfico 1 – Motivação dos topônimos



Fonte: Santos, 2019.

Sobre as taxionomias de natureza antropocultural, afirma-se:

Os topônimos antropoculturais revelam no povo que os escolhe: ou acanhado horizonte mental, ou oportunidade e autolatria, ou modéstia e espiritualidade, ou acentuada intelectualidade e sentimento cívico consoante aos nomes escolhidos sejam respectivamente de pessoas anônimas ou de potentados, ou de santos ou de efemérides religiosas, ou de homens ilustres nas letras, artes e ciências ou de relevo histórico (regra de DAUZAT-BACKHEUSER, 1952, *apud* DICK, 1990, p 294).

Com intuito de classificar os topônimos pesquisados sob esse viés, os alunos produziram uma breve explicação sobre a origem histórica da nomeação dos 16 bairros estudados.

Quadro 3 – Regional VI - Baixada

Regional VI - Baixada		
Topônimos	Possíveis Motivações	Natureza do Topônimo
Aeroporto Velho	O nome Aeroporto Velho foi dado ao bairro em virtude da sua formação ter acontecido nos arredores do antigo aeroporto. O terminal aeroportuário chamava-se Francisco Salgado Filho, posteriormente denominado de Santos Dumont. Em 1939, foi inaugurada a primeira pista de pouso e decolagem para aviões de pequeno porte de Rio Branco. Mas, após duas décadas, quando a modernização se fez presente em todas as áreas de produção: da arquitetura aos novos modelos de avião, as aeronaves já não cabiam mais na pista do aeroporto e o número de passageiros também havia aumentado. Então, em 1974, o ex-governador Francisco Wanderley Dantas abre as portas do Aeroporto Presidente Médici. Com isso, a Estação de Passageiros foi abandonada gradativamente e passou a ser conhecida como “Aeroporto Velho”.	Antropocultural
Ayrton Senna	O bairro tem esse nome em homenagem ao piloto brasileiro de fórmula I Ayrton Senna, por ser considerado um ícone de vitória, liderança e conquista, dando ao bairro seu nome.	Antropocultural
Bahia Velha	A princípio, chamava-se Seringal Progresso. Os primeiros ocupantes do local que se tornaria o bairro Bahia Velha chegaram por volta de 1957. O bairro Bahia recebeu esse nome em homenagem ao Senhor Baiano, conhecido como Bahia. Ele viveu no local quando ainda era seringal. Viveu ali por muitos anos e era muito querido e procurado por vizinhos. Foi curandeiro dos bons, para todo tipo de mazela. Depois de sua morte, seus amigos e vizinhos resolveram homenageá-lo colocando seu nome na colocação, hoje, bairro Bahia.	Antropocultural
Bahia Nova	O bairro Bahia Nova é uma extensão do bairro Bahia Velha, formado no final da década de 1970 e início da década de 1980, por pessoas que migraram para as áreas de terras que formaram o bairro.	
Bairro da Glória	O bairro originou-se de uma invasão. Inicialmente não teve nenhuma denominação, só surgindo como “Bairro da Glória”, quando o então prefeito, Adalberto Aragão, resolveu desapropriar a área em benefício dos invasores, processo que havia começado na gestão do governador Nabor Teles da Rocha Junior, em meados de 1983. Os moradores acabaram por ver essa ação como uma conquista da terra, como uma glória alcançada, originando-se, assim, o nome do Bairro.	Antropocultural
Boa União	O bairro Boa União foi fundado em 11 de abril de 1990, e sua nomenclatura surge como mostra da integração dos moradores daquele local.	Antropocultural

Continua.

Quadro 3 – Regional VI - Baixada

Continuação.

Regional VI - Baixada		
Topônimos	Possíveis Motivações	Natureza do Topônimo
Boa Vista	A origem do nome Boa Vista, de acordo com alguns moradores, está ligada ao fato do mesmo ser localizado na parte mais alta da Baixada do Sol.	Antropocultural
João Eduardo I	Seu nome é uma homenagem ao líder comunitário João Eduardo do Nascimento, que foi assassinado no dia 18 de fevereiro de 1981, num conflito durante o processo de demarcação e distribuição de lotes de terras.	Antropocultural
João Eduardo II		
João Paulo	A denominação surge em homenagem ao papa João Paulo II, que foi um dos religiosos mais populares, carismáticos e conhecidos em todo o mundo.	Antropocultural
Palheiral	O bairro Palheiral tem esse nome por causa das palheiras que havia na localidade, por localizar-se em uma área baixa da cidade.	Física
Volta Seca	Tal nomeação faz referência ao aspecto geográfico do local, uma vez que o bairro se localiza em curva alta paralela ao rio que corta a cidade.	Física
Pista	O bairro recebeu esse nome por ser paralelo à antiga pista do primeiro campo de pouso pertencente ao Aeroporto Francisco Salgado Filho que, em 1939, fora inaugurado para pouso e decolagem de aviões de pequeno porte. Com a instalação do novo Aeroporto, a área da antiga Pista foi, aos poucos, se transformando em lugar de construção de moradias, iniciando, assim, seu processo de ocupação e formação, que se intensificou no início da década de 1980.	Antropocultural
Plácido de Castro	O Bairro recebeu esse nome em homenagem ao herói da Revolução Acreana Plácido de Castro.	Antropocultural
Preventório	O nome do bairro foi dado em virtude de o local ter uma instituição que cuidava dos filhos sadios dos leprosos, hansenianos. Na época, quando a doença era descoberta, o paciente era excluído da sociedade e segregado em um campo. O médico, usando a força de preservação sanitária, chamava a polícia e levava essas pessoas para colônias e seus filhos enviados para o preventório, chamado de Educandário Santa Margarida de Rio Branco. Com o passar dos anos e com a descoberta da cura da Hanseníase, a instituição passou a cuidar de crianças que eram abandonadas pelos pais, encontradas nas ruas.	Antropocultural
Sobral	O nome do bairro se dá em homenagem à antiga Fazenda Sobral, comprada em 1943 pelo governo territorial para o fomento da pecuária na região. A administração de Jorge Kalume, entre os anos de 1857 e 1969, destaca que a transformação da Fazenda Sobral em Colônia Agrícola dá-se em 04 de julho de 1946.	Antropocultural

Fonte: Santos, 2019.

Diante desse contexto, percebemos que o léxico específico de uma região, como o toponímico, vai além de um simples léxico, pois como observamos em nosso estudo, ele carrega em si a história de uma comunidade, a partir do ato de nomeação.

3.4.8 Aula 8 (10º momento)

Após o detalhamento e registro de todas as informações, o passo subsequente seria a publicação do material produzido pelos alunos em um blog, porém os computadores da escola são bem antigos e apresentavam problemas de acesso à internet. O acesso à internet se restringia apenas aos espaços administrativos das escolas, como secretaria e diretoria, inviabilizando o que tinha sido planejado inicialmente.

Dessa maneira, o produto dessas atividades foi apresentado à comunidade escolar pelos próprios alunos, no pátio da escola, no qual estiveram presentes as outras turmas de 6º anos, a equipe gestora da escola e os professores de Língua Portuguesa, História e Geografia, com o objetivo de divulgar para a comunidade escolar o registro toponímico e sua relação com a memória dos moradores e com as outras matérias.

A culminância do projeto contou, ainda, com a participação do historiador acreano Marcos Vinícius Neves, que, em forma de bate-papo, relatou várias histórias memoráveis a respeito dos bairros da capital acreana. O historiador relatou sobre o primeiro bairro da cidade, a chegada do primeiro avião, a construção do palácio governamental, entre tantos outros momentos que fizeram parte da construção da nossa história, enquanto cidadãos acreanos. Os alunos ficaram bem motivados, pois nos relatos do historiador eles iam identificando o que foi outrora pesquisado.

Figura 17 – Foto da escola



Fonte: Acervo pessoal

A participação do historiador de se deu por uma parceria firmada entre o Centro Cultural Lydia Hammes Guimard dos Santos com as escolas de Rio Branco. Descobrimos esse feito no ato da pesquisa bibliográfica feita com os alunos.

Figura 18 – Foto da escola



Fonte: Acervo pessoal

Mesmo com o acesso aos meios digitais comprometidos na escola, compreendemos que os alunos estão imersos no mundo dessas tecnologias, dessa forma, o conteúdo foi registrado na página do *facebook* da escola, que é um potencializador de estreitamento dos laços sociais.

Figura 18 - Página do *Facebook* da escola



Fonte: Santos, 2019.

É nessa relação de interação e resignificação do ensino que apresentamos o fazer toponímico como prática interdisciplinar, que foi o objeto desta pesquisa.

Essa postura nos permite dialogar com Dick (1990, p.19-22), quando afirma que a Toponímia é um imenso complexo línguo-cultural, em que dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e, não, exclusivamente, e que, configuram-se como importantes “testemunhos históricos” da vida social de um povo.

Na sequência, apresentam-se considerações finais sobre a pesquisa científica realizada.

CONCLUSÃO

O estudo da Toponímia em uma perspectiva interdisciplinar é uma proposta educacional de extrema importância para o âmbito educativo, pois como perspectiva pedagógica oferece a possibilidade de diálogo entre as diversas áreas do saber, possibilitando uma visão mais ampla do conhecimento, colocando o aluno como centro no processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando-o conhecer a cultura e a história do seu povo, dentro do campo da língua e da linguagem.

Assumimos como objetivo apresentar uma proposta didático-pedagógica de intervenção, vinculado ao estudo da Toponímia, aplicado ao ensino da Língua Portuguesa, no contexto da comunidade escolar, através de um viés interdisciplinar, para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. Uma proposta que estabelecesse a inter-relação entre léxico e cultura, por meio de conceitos e procedimentos da pesquisa toponímica, com o propósito de construirmos um referencial consistente que contribuísse para a interação dos alunos com o meio que habitam, como foi destacado na introdução deste trabalho.

Para atingirmos esse intento, estruturamos este trabalho em três capítulos. No primeiro, iniciamos com as discussões de cunho teórico que fundamentam nossa proposta. Primeiramente, demos foco ao ensino da Língua Portuguesa, a partir da concepção de linguagem, através de algumas conceituações apresentadas por renomados pesquisadores da área, bem como seus objetivos. Destacamos que somente a partir de uma visão interacionista da linguagem podemos efetivar os objetivos propostos para o ensino da Língua Portuguesa, que será solidificado, somente, a partir de mudanças na prática pedagógica.

Nessa perspectiva de mudança, vemos o ensino da língua em um caráter interdisciplinar como uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo, pois rompe com a concepção fragmentada do conhecimento, permitindo que as disciplinas se unam para a colaboração, para o estudo de um objeto ou mesmo um campo do saber, destacando a integração entre tais conhecimentos e o fortalecimento da relação entre os sujeitos.

Nesse momento, também apresentamos os documentos oficiais, frente à interdisciplinaridade e ao ensino da Língua Portuguesa, para, em seguida, tratarmos da interdisciplinaridade de um modo geral, enfocando as práticas interdisciplinares como práticas pedagógicas inovadoras, que visam favorecer o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração com o meio no qual interagem.

No segundo capítulo, discorremos sobre o léxico e a Toponímia. Iniciando com uma abordagem entre léxico e cultura, pois partimos do princípio de que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa não pode desconsiderar os elementos da vivência e da cultura dos alunos, construídos a partir da memória de um povo, a fim de promover aprendizagens significativas, sendo dever do educador conceber o ensino do léxico como um estudo relevante e necessário, pois, a partir dele, podemos apreender os modos pelos quais os falantes se inter-relacionam e interagem.

Ainda no segundo capítulo, apresentamos as ciências do léxico, dando ênfase à Lexicologia, parte da Linguística que se ocupa do estudo do léxico. Dentro da Lexicologia, destacamos a Onomástica, que se ocupa do estudo dos nomes próprios de pessoas e lugares, subdividindo-se em estudos e antroponímicos e toponímicos, respectivamente. Nesse momento, abordamos a Toponímia em seu nível teórico, situando a disciplina do âmbito dos estudos linguísticos. Mostramos que o estudo do léxico toponímico possibilita a identificação e a recuperação de fatos linguísticos recorrentes no ato da nomeação, além de suas causas motivadoras, constituindo-se como um verdadeiro fóssil linguístico, por ser um registro temporal da cosmovisão de um determinado grupo social.

No terceiro capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção que se inicia com uma abordagem metodológica do trabalho, na qual descrevemos os procedimentos metodológicos relacionados à proposta de atividades que aplicamos com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II. Nessa parte, apresentamos o corpus e as fontes de trabalho, a justificativa, os objetivos, os procedimentos utilizados durante as aulas, e os passos preliminares da pesquisa, como um todo, e os resultados da aplicação da proposta.

A proposta de atividades foi executada em oito encontros de duas horas aulas, perfazendo um total de 16h/a, materializou-se em atividades que interseccionaram as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, considerando os seguintes objetivos: levar os alunos a perceberem a inter-relação entre léxico e cultura, buscando compreender o ato de nomear lugares; propiciar situações de aprendizagem que contribuam no sentido de levar o aluno a conhecer a história cultural e geográfica dos bairros no entorno da escola; apresentar aos alunos a Toponímia aplicada ao ensino da Língua Portuguesa, como recurso de aprendizagem interdisciplinar, através de atividades vinculadas ao conhecimento sobre o local onde vivem; identificar o padrão motivador desses nomes, resultantes das diversas tendências étnicas registradas destacando que o nome dos lugares são repletos de significado social e memórias individuais e coletivas.

A proposta foi aplicada com sucesso. O principal ponto positivo que podemos destacar foi o envolvimento e a interação dos alunos a cada atividade apresentada, proporcionando uma aprendizagem concreta sobre a importância de se resgatar e conhecer o patrimônio local, comprovando para nós, professores, que, quando se trabalha com situações da vivência do educando, despertamos o interesse dele, sendo o professor um facilitador no processo ensino-aprendizagem.

Outro ponto a se considerar diz respeito à motivação em relação às atividades realizadas em sala de aula, a investigação do porquê dos nomes dados aos lugares. Ao pesquisá-los, verificamos que, na maioria das vezes, os alunos não conheciam a história que permeou a denominação dos lugares onde vivem, bem com os moradores dessas comunidades.

Como ponto negativo para aplicação da proposta, podemos destacar a falta de acesso digital na escola, que possuía uma sala de informática, mas os computadores que ali existiam não funcionavam, o que nos impossibilitou de seguirmos com a etapa final planejada, que seria a criação de um blog, para divulgação do estudo feito pelos alunos.

Com base na aplicação e análise da proposta, podemos afirmar que os objetivos foram atingidos e que possibilitou uma aprendizagem significativa para os alunos, tanto pelo envolvimento dos estudantes, quanto, sobretudo, pelo posicionamento final deles frente ao saber adquirido, visto que o estudo da Toponímia, numa abordagem de ensino interdisciplinar, possibilita a ampliação de informações nas diferentes áreas do conhecimento, no que concerne ao processo ensino-aprendizagem do léxico.

Assim, as atividades realizadas no decorrer da implementação da proposta, foram satisfatórias não somente para os alunos, mas, também, para nós, professores, que encaramos o desafio de tornar as aulas de Língua Portuguesa mais instigantes e significativas.

Desse modo, acreditamos que o trabalho com o estudo dos nomes dos bairros como a metodologia em si, tenha cumprido com o objetivo de fornecer situações didáticas que garantam, de maneira contínua, novas proposições de alternativas e práticas didáticas diferenciadas que respeitem o aluno enquanto um ser ativo, um sujeito que possa se identificar enquanto agente social e que (re)conheça, por meio da Toponímia, o seu diálogo com o mundo.

Por fim, dada a importância do tema, consideramos que este estudo seja apenas uma das várias possibilidades a serem seguidas e/ou adaptadas para o redimensionamento do trabalho pedagógico acerca da utilização do léxico toponímico, que possibilite os estudantes a conhecer a cultura e história de um povo através da linguagem, a partir desse olhar

interdisciplinar, no âmbito da escola, contemplando, de forma satisfatória, alguns conhecimentos das disciplinas escolares.

Em face disso, o produto final desta pesquisa resultou em um material didático voltado para o estudo da toponímia, intitulado como *Sequência de Atividades: Toponímia e Interdisciplinaridade*, que segue anexado a esse trabalho. A sequência poderá ser utilizada nas escolas por professores de Língua Portuguesa, atendendo ao objetivo principal do Mestrado Profissional, que é a forte conexão das pesquisas desenvolvidas com as práticas de sala de aula e com os contextos de ensino.

Assim sendo, esperamos que esta dissertação e o material didático formativo aqui proposto aproximem os estudos toponímicos e a sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABBADE, C. M. de S. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. In: XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 15, Rio de Janeiro. Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 1332-1343. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_2/105.pdf>. Acesso em: 2 mar 2018.
- AGUILERA, V. A. Taxionomia de Topônimos: Problema sem solução? *Revista SIGNUM: Estudos da Linguagem*, 2:125, Londrina, 1999.
- ANDRADE, K. S. *Atlas toponímico de origem indígena do Estado do Tocantins: ATITO*. Goiânia GO: Ed. PUC Goiás, 2010.
- ANDRADE, K. S. Toponímia e ensino: uma interface interdisciplinar. In. ANDRADE, K. S.; PINHO, M. J.; RAMOS, D. V. *Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares*. Goiânia: PUC, 2011.
- ANDRADE, K. S.; DICK, M. V. P. A. A interdisciplinaridade no contexto da toponímia: reflexões iniciais de uma proposta aplicada ao ensino. In: ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. C. de. *Ciências do léxico*. V. VI. Campo Grande: UFMS, 2012.
- ANDRADE, K. S. Os nomes de lugares em rede: um estudo com foco na Interdisciplinaridade. *Revista Eletrônica de Linguística Domínios de Linguagem*, v. 6, n. 1, p. 205-225, mar./jun 2012.
- ANDRADE, K. S.; PEREIRA, C. M. R. B.; RIBEIRO, E. Atlas Toponímico do Tocantins – ATT: prática interdisciplinar para o estudo dos lugares a partir de software. In: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. *Ciências do léxico*. V. VII. Campo Grande: UFMS, 2014.
- ANDRADE, K. S. O lugar nos estudos toponímicos: reflexões. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.25, n.2, p. 585-607, 2017.
- ANTUNES, I. *Aulas de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, São Paulo, 42 (n.esp.): 161-181, 1998.
- BIDERMAN, M. T. C. Conceito linguístico de palavra. *Palavra*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 81-97, 1999.
- BIDERMAN, M. T. C. *Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- BIDERMAN, M. T. C. A ciências do Léxico. In: ISQUERDO. A. N.; OLIVEIRA. A. M. P. P. (Orgs.). *As ciências do léxico*. Lexicologia, lexicografia, terminologia. Volume V. Campo Grande: Editora UFMS, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico*. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CARVALHINHOS, P. J. Onomástica e lexicologia: o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. Estudo de caso: os sociotopônimos de Aveiro (Portugal). *Revista USP*, São Paulo, n. 56, p. 172-179, 2003.
- CARVALHINHOS, P. J Aspectos gerais de toponímia na Península Ibérica: a toponímia como instrumento e investigação filológica e a filologia como ferramenta de investigação e recuperação toponímica. In: Semana de Filologia na USP, São Paulo. *Atas da III Semana de Filologia da USP*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, v. 3, 2010. p. 71-92.
- CORRÊA, J. Novas Tecnologias da Informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.43-50.
- DICK, M. V. P. A. *Toponímia e antroponímia no Brasil: Coletânea de estudos*. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.
- DICK, M. V. P. A. Toponímia e cultura. Ver. *Inst. Est. Bras.*, SP, 27: 93-101, 1987.
- DICK, M. V. P. A. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do estado de SP, 1990.
- DICK, M. V. P. A. Métodos e questões terminológicas na onomástica. Estudo de caso: o Atlas Toponímico do Estado de São Paulo. *Revista Investigações Lingüísticas e Teoria Literária. Pernambuco: UFP*, v. 19, p. 119-148,1999.

- DICK, M. V. P. A. Rede de conhecimento e campo lexical: hidrônimos e hidrotopônimos na onomástica brasileira. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. da G. (orgs.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande (MS): UFMS, 2004, p. 121-130.
- DICK, M. V. P. A. Fundamentos teóricos da toponímia: estudo de caso: o projeto ATEMIG – Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais (Variante regional do Atlas Toponímico do Brasil). In: SEABRA, M. C. T. C. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006, p. 91-117.
- DICK, M. V. P. A. Atlas toponímico do Mato Grosso do Sul. *Revista Trama*. v. 3, n. 5, jan./jul, 2007.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2003 (1994).
- FAZENDA, I. C. A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. In: *Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade* – v. 1, n. 6- especial (abril. 2015) – São Paulo: PUCSP, 2015.
- FERRAREZI JR, C. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Ática, 2004.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.
- GEOGRAFIA7. As escalas. Disponível em: <http://www.geografia7.com/escalas.html>, Acesso em 12 out2018.
- GOUVEIA, A. P. T. *A motivação toponímica a partir da memória de comunidades tradicionais do sul do Amazonas*. 2016. 106p. Dissertação, Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.
- ISQUERDO, A. N. *O Fato Linguístico como Recorte da Realidade Sócio-cultural*. 1996. 409p. Tese, Doutorado. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1996.
- ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Volume IV. Campo Grande, MS: UFMS, 2010.

- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JAPIASSÚ, H. A questão da interdisciplinaridade. In: *Revista Paixão de Aprender*. Secretaria Municipal de Educação, novembro, nº8, p. 48-55, 1994.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de filosofia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- KOCH, I; V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.
- KRIEGER, M. G. Lexicologia e lexicografia diacrônicas: qual o papel desse tipo de pesquisa. In: ISQUERDO, A. N.; BARROS, L. A. *Ciências do léxico*. V. V. Campo Grande: UFMS, 2010.
- LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.
- LIMA, K. O.; MONTEIRO, G. V. Epistemologia ecossistêmica e interdisciplinar: uma parceria necessária ao ensino escolar do século XXI. Interdisciplinaridade. *Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade*. n. 6, p. 9-17, abr. 2018 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/36782>. Acesso em: 10 out 2018.
- LÜCK, H. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos metodológicos*. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, R. M. *O perfil da toponímia indígena na zona rural do Estado do Acre*. 2016. 148p. Dissertação, Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.
- MATTOSO CÂMARA Jr, J. *Dicionário de Linguística e Gramática*. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MELO, P. A. A. G. A obra lexicográfica de uso escolar: O léxico toponímico e o dicionário pedagógico de língua portuguesa. In: *Cadernos do CNLF*, Vol. XIX, v. 2. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2015.

NUNES, V. R. *Toponímia e Ensino: estudo dos nomes de lugares de origem indígena no livro didático de geografia*. 2015. 114p. Dissertação, Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

OLIVEIRA, D. L. *A toponímia das regionais, bairros e ruas de Rio Branco*. 2015. 142p. Dissertação, Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2015.

OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Campo Grande, MS: UFMS, 1998; 2.ed. 2001.

OMNIA, R. Mundo Educação. *Elementos que compõem um mapa*. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/elementos-que-compoem-um-mapa.htm>. Acesso em 12 out 2018.

PINHEIRO, N. F. Para além da escola: o blog como ferramenta de ensino-aprendizagem. In: BUZEM, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 207-231.

RIO BRANCO, P. M. *Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Gestão Urbana SMDGU. Toponímias*, 2012. Disponível em: http://www.pmrbr.ac.gov.br/images/stories/2012/Dez_2012/Toponimias/Regionais_A0.pdf. Acesso em 12 out 2018.

SAAR, M. R. C. S. *Toponímia e religião: a contribuição nordestina na nomeação de lugares acrianos*. 2016. 191p. Dissertação, Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

SAVIANI, D. A. Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W.E. *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, S. M. S. O. *A toponímia da zona rural da regional Alto Acre: abordagem linguística dos sintagmas toponímicos*. 2016. 241. Dissertação, Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

SILVA, E. L. ; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SIQUEIRA, C. 10 pontos turísticos mais visitados de Rio Branco. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uAYZ2Q7J6Mw>. Acesso em 10 out 2018.

SOUSA, A. M. de. *Desbravando a Amazônia Ocidental Brasileira: estudo toponímico de acidentes humanos e físicos acreanos*. 2007. 122p. Tese Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2007.

SOUSA, A. M. de. *O estado atual*. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro-RJ, ano 18, n. 54, 2012, p. 600-611.

SOUSA, A. M. de. Para a aplicação da toponímia na escola. In: SOUSA [et al.] *Questões de Linguística Aplicada ao Ensino: Da Teoria à Prática*. Curitiba: Appris Editora, 2017.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALEA, X. M. *Guía para unha intervención toponímica desde a escola*. Ourense Spain, 2003.

WELKER, H. A. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília, Thesaurus, 2005.

MATERIAL ADICIONAL