



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**ESTUDO ETNOTERMINOLÓGICO DO GUAJAJARA (TUPÍ-GUARANÍ) EM
CONTEXTO URBANO: PROPOSTA DE GLOSSÁRIO PORTUGUÊS-GUAJAJARA
DE TERMOS DA BIOLOGIA**

**Brasília
2023**

PEDRO HENRIQUE SILVA ARAÚJO

**ESTUDO ETNOTERMINOLÓGICO DO GUAJAJARA (TUPÍ-GUARANÍ) EM
CONTEXTO URBANO: UMA PROPOSTA DE GLOSSÁRIO PORTUGUÊS-
GUAJAJÁRA DE BIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Professor Doutor Dionei Moreira Gomes.

Brasília

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AAA663e Araújo, Pedro Henrique Silva
e Estudo etnoterminológico do Guajajara (Tupi-Guarani) em
contexto urbano: proposta de glossário português-guajajara
de termos da biologia / Pedro Henrique Silva Araújo;
orientador Dionei Moreira Gomes. -- Brasília, 2023.
134 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Língua Guajajara (Tenetehara). 2. Etnoterminologia. 3.
Lexicografia e Terminografia. 4. Metodologia colaborativa.
5. Lexicogramática. I. Gomes, Dionei Moreira, orient. II.
Título.

*Liberdade completa ninguém desfruta:
começamos oprimidos pela sintaxe e acabamos às voltas
com a Delegacia de Ordem Política e Social, mas, nos
estreitos limites a que nos coagem a gramática e a lei,
ainda nos podemos mexer.*
Graciliano Ramos. *Memórias do cárcere.*

Agradecimentos

Agradeço aos filhos originários do território brasileiro, em suas diversidades culturais, identitárias e linguísticas, que tanto resistem ao apagamento étnico-cultural que lhes é imposto. Agradeço em especial aos colaboradores Guajajara desta pesquisa, que todo saber publicado nessa dissertação possa ser usufruído em favor de vocês e também por vocês.

Agradeço à minha família pelo apoio no meu caminhar acadêmico: minha mãe, Célia, meu pai, Flávio, meus irmãos, Elder e Élithon, e minha irmã, Isabelly.

Agradeço aos amigos que desempenharam um papel muito importante durante o período do mestrado, que, no labor muitas vezes solitário da pesquisa, trouxeram leveza, alegria e companhia.

Agradeço a todos os professores que me inspiram, que fizeram e que fazem parte da minha formação enquanto professor e pesquisador. Faço agradecimentos especiais ao professor Rodrigo Albuquerque, quem me iniciou no mundo da pesquisa. Agradeço à professora Cibele Brandão pelos incentivos na trajetória acadêmica. Agradeço à professora Orlene Carvalho, por me inspirar e ensinar a autonomia para pesquisar, além de propiciar a mim lições que transpassam o ambiente acadêmico.

Agradeço imensamente ao meu professor orientador, Dionei Moreira Gomes, pela guiança, pelo zelo, pelo comprometimento, pela compreensão, por me inspirar, por me incentivar e por me ensinar para além do universo acadêmico.

Agradeço aos professores e colegas do NTL por todo o saber compartilhado.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo repasse da bolsa de mestrado, incentivando a produção da ciência linguística.

Resumo

Esta pesquisa consiste em um estudo etnoterminológico da língua Guajajara em contexto urbano, culminando em uma proposta terminográfica, especificamente uma proposta de glossário para ser usado por estudantes indígenas da educação básica, oriundos da aldeia Tekohaw em Brasília, Distrito Federal. As línguas pesquisadas são o Português Brasileiro e o Guajajara (grupo Tenetehara, família Tupí-Guaraní), ambas línguas presentes na região do Distrito Federal – DF. A terminologia trabalhada em Português é um recorte daquela presente em materiais didáticos e em aulas de Biologia do segmento ensino médio, em uma escola pública do DF, onde há estudantes guajajara. Adotamos, principalmente, a perspectiva da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), uma vez que investigamos as terminologias com base nos aspectos comunicativos dos termos em detrimento de intenções voltadas à normalização terminológica. Pela proximidade com as teorias cognitivistas, também adotamos pressupostos da Teoria Sociocognitiva da Terminologia. Outro suporte teórico é a Enoterminologia, que segue os ideais da Etnolinguística e da Ecolinguística e tem como objeto de estudo os etnotermos. A Enoterminologia é uma proposta teórico-metodológica que defende que as línguas indígenas têm terminologias passíveis de estudo. Acrescentamos ao nosso arcabouço teórico a noção de competência intercultural. Enquadramos nosso estudo em uma perspectiva metodológica qualitativa, a qual nos guiou na investigação das terminologias da Biologia na escola, tanto em língua portuguesa quanto em língua guajajara. Para conhecermos a terminologia Guajajara, partimos das perspectivas dos colaboradores indígenas guajajara por meio de oficinas etnoterminológicas. Tal método reúne um grupo de colaboradores indígenas a fim de conduzir a geração e de gravação dos dados e, além disso, discutir cada termo, bem como sua adequação. Entre os diversos métodos de pesquisa qualitativa, também utilizamos métodos recomendados pela Etnografia. O *corpus* foi composto de: 1. Termos presentes nos livros didáticos da disciplina escolar escolhida, usados na escola em que estudam os guajajara; 2. Termos em língua guajajara correspondentes aos termos em português, os quais foram gerados em oficinas terminológicas com os guajajara e também buscados em publicações acadêmicas sobre a língua.

Palavras-chave: língua guajajara; glossário; biologia; etnoterminologia.

Abstract

This research consists of an ethnoterminological study of the Guajajara language in an urban context, culminating in a terminographic proposal, specifically a glossary proposal to be used by indigenous students of basic education, coming from the Tekohaw village. The researched languages are Brazilian Portuguese and Guajajara (Tenetehara group, Tupí-Guaraní family), both languages present in the region of the Distrito Federal - DF. The terminology in Portuguese that is shown in the research is part of teaching materials and biology classes in the high school segment, in a public school in the DF, where there are Guajajara students. We adopted the perspective of the Communicative Theory of Terminology (TCT) because our investigation was based on the communicative aspects of the terms to the detriment of intentions aimed at terminological normalization. Due to its proximity to cognitive theories, we also adopted the assumptions of the Sociocognitive Theory of Terminology. Another theoretical support is Ethnoterminology, which follows the ideals of Ethnolinguistics and Ecolinguistics and has ethnoterms as its object of study. Ethnoterminology is a theoretical-methodological proposal that argues that indigenous languages have terminologies that can be studied. We also added to our theoretical framework the notion of intercultural competence. We framed our study in a qualitative methodological perspective, which guided us in the investigation of biology terminologies at school, both in Portuguese and in Guajajara. In order to get to know Guajajara terminology, we started from the perspectives of Guajajara indigenous collaborators through ethnoterminological workshops. This method brings together a group of indigenous collaborators in order to participate and assist in the generation of data, and, in addition, to discuss each term, as well as its suitability. Among the various methods of qualitative research, we also used methods recommended by Ethnography. The corpus was composed of: 1. Terms present in the textbooks of the chosen school subject, used in the school where the Guajajara study; 2. Terms in the Guajajara language corresponding to the terms in Portuguese, which was generated in terminological workshops with the Guajajara and also collected in academic publications on the language.

Keywords: Guajajara language; glossary; biology; ethnoterminology.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	7
Lista de abreviaturas e símbolos	9
Lista de quadros	10
Lista de Figuras	11
1. INTRODUÇÃO	12
1.1. O povo e a língua Guajajara	12
1.2. Povos indígenas do DF	14
1.3. Justificativas	15
1.3.1. Justificativa Acadêmica	15
1.3.2. Justificativa Social	17
1.4. Objetivos	20
1.4.1. Geral	20
1.4.2. Específicos	20
2. Quadro Teórico	21
2.1. Terminologias	21
2.1.1. Etnoterminologia de Costa e Gomes (2013) e Ferreira (2013)	27
2.2. Competências Interculturais	31
2.3. A Lexicogramática	34
2.3.1. Da equivalência à correspondência	41
3. METODOLOGIA	47
3.1. Método qualitativo, método colaborativo e a ética em pesquisa	47
3.2. <i>Corpus</i> , oficinas etnoterminológicas e procedimentos terminográficos	51
3.2.1. Oficinas etnoterminológicas - introdução	54
3.3. Entrevistas	56
3.4. Narrativas autobiográficas	60
3.5. O contexto político-linguístico e educacional dos estudantes indígenas na SEEDF e as oficinas etnoterminológicas	68
3.5.1. Oficinas Etnoterminológicas: prática escolar, prática identitária e prática cultural	73
4. RESULTADOS	82
4.1. Dados gerados a partir das oficinas	83
4.1.1. Sufixo {-a}: de índice nominal a morfema referenciante	85
4.1.2. Nominalização em Guajajara	89
4.1.3. O tempo nominal	93
4.1.4. A flexão relacional e a categoria de posse	96
4.1.5. Mudança linguística, variação linguística, perda lexical e inovação	103

4.2.	Proposta de Microestrutura	105
4.3.	Proposta de Macroestrutura	107
4.4.	Proposta de Glossário português-guajajara de termos da biologia	108
	Modelo de ficha terminológica: área Classificação Natural.....	109
	Exemplo de verbete da área “classificação natural”: família - <i>he'ànãm wa</i>	110
	Modelo de ficha terminológica: área Reprodução	110
	Exemplo de verbete da área “reprodução”: vagina - <i>tàmàti'à</i>	111
	Modelo de ficha terminológica: área Doença.....	112
	Exemplo de verbete da área “doença”: doença - <i>mari'ma'e ~ ma'e ahi</i>	113
	Modelo de ficha terminológica: área Planta.....	113
	Exemplo de verbete da área “planta”: folha - <i>ka'aruwera ~ ka'aruwer ~ huwer ~ huwera</i>	114
	Modelo de ficha terminológica: área Corpo	115
	Exemplo de verbete da área “corpo”: respiração - <i>ypituhemhaw</i>	116
	Modelo de ficha terminológica: a área Animal.....	117
	Exemplo de verbete da área “animal”: onça-pintada - <i>zàwàruhu</i>	118
	5. Considerações finais	119
	REFERÊNCIAS.....	123
	Apêndice	132

Lista de abreviaturas e símbolos

-	Fronteira de morfema
~	Variação linguística
=	Fronteira de clítico
1	Primeira pessoa
2	Segunda pessoa
3	Terceira pessoa
ARG	Morfema referenciante
C	Prefixo relacional de contigüidade
CAUS	Morfema causativo
CORR	Prefixo correferencial
FUT	Morfema de tempo futuro
INDEF	Morfema que marca indefinição
NC	Prefixo relacional de não contigüidade
NOML	Sufixo de nominalização
PAST	Morfema de tempo passado
PL	Marca de plural ou coletivo
PSP	Posposição
R	Prefixo relacional
SG	Singular

Lista de quadros

Quadro 1 – Famílias linguísticas que formam o tronco Tupi.....	12
Quadro 2 - Classificação das línguas na família Tupí-Guaraní.....	12
Quadro 3 – Relações fonema – grafema.....	81
Quadro 4 – Nominalizadores em guajajara.....	89
Quadro 5 – Termos gerados com nominalizadores.....	92
Quadro 6 – Termos gerados com sufixo de passado {-(k)wer ~ -(g)wer}.....	94
Quadro 7 – Prefixos relacionais em Tenetehara-Guajajara.....	96
Quadro 8 – Termos que apresentam o segmento [zawar-] e [zəwər-] , referentes a ‘cão’ e ‘onça’, respectivamente.....	103

Lista de Figuras

Figura 1 - Esquema de apresentação do verbete ao público alvo.....	104
--	-----

1. INTRODUÇÃO

1.1. O povo e a língua Guajajara

O objeto de estudo nesta pesquisa é a língua indígena do povo Guajajara. Segundo Castro (2017), o povo Guajajara está localizado no estado do Maranhão, distribuindo-se às margens dos rios Pindaré, Grajaú, Mearim e seus afluentes. No passado, esses indígenas constituíram “uma grande nação Tupí-Guarani que habitava os rios Pindaré e Caru, no estado do Maranhão” (DUARTE, 2007, p. 17). Contudo, ressaltamos que tal período é anterior à diversificação do povo Tenetehára em Guajajara e Tembé. Segundo Duarte (2007, p.17) “por volta de 1850, parte dos Tenetehára proveniente do Maranhão migrou dos rios Pindaré e Carú para oeste, até atingir a região dos rios Gurupi, Capim e Guamá [...]. Estes passaram mais tarde a serem conhecidos por Tembé”. Desse modo, segundo Castro (2017), os Tembé correspondem ao grupo Tenetehára que atualmente vivem às margens do rio Gurupi, no Pará.

Para Castro (2017) e Duarte (2007), a língua utilizada pelos Guajajara e a utilizada pelos Tembé correspondem a dialetos de um mesmo idioma. Contudo, este estudo etnoterminológico se concentra nos Guajajara, especificamente o grupo Guajajara que migrou para o Distrito Federal, podendo, portanto, apresentar alguma variação linguística em relação ao Guajajara do Maranhão. Desse modo, vamos nos referir especificamente aos colaboradores e à sua língua pelo termo Guajajara ao invés de Tenetehára.

O Guajajara pertence, assim, a família linguística Tupí-Guaraní, do tronco Tupí. De acordo com Camargos (2017, p. 88):

A família linguística Tupí-Guaraní compreende um total aproximado de 40 línguas indígenas, as quais se relacionam profundamente, tendo em vista que compartilham muitas propriedades gramaticais. Essa família, por sua vez, relaciona-se com outras nove famílias linguísticas (Arikém, Juruna, Mondé, Mundurukú, Tupari, Ramarama, Aweti, Sateré-Mawé e Puruborá - estas três últimas famílias são compostas por apenas uma língua), as quais compõem o tronco linguístico Tupí.

Esse autor apresenta o seguinte quadro referente às famílias linguísticas que formam o tronco Tupi:

Quadro 1 – Famílias linguísticas que formam o tronco Tupi

Ramo	Família Linguística
Occidental	Poruborá-Ramarama
	Mondé
	Tupari
	Arikém
Oriental	Juruna
	Munduruku
	Mawé-Aweti
	Tupí-Guaraní

(CAMARGOS, 2017, p. 89)

Sobre a classificação do Guajajara, o autor discorre:

De acordo com Rodrigues (1985), a língua Tenetehára-Guajajára (dialetos: Guajajára e Tembê) pertence à família Tupí-Guaraní, sendo que as seguintes línguas também possuem semelhanças suficientes para serem agrupadas, formando, assim, o Ramo IV: o Asuriní do Tocantins, o Avá-Canoeiro, o Parakanã, o Suruí do Tocantins e o Tapirapé. Diante disso, o Quadro 5, a seguir, foi também formulado a partir de Rodrigues (1985), Rodrigues & Cabral (2002) e Dietrich (2010).

Desse modo, Camargos (2017) apresenta o seguinte quadro, referente à classificação das línguas na família linguística Tupí-Guaraní, na qual podemos encontrar o Guajajara e o Tembê.

Quadro 2 - Classificação das línguas na família Tupí-Guaraní

Ramo	Línguas
I	*Guaraní antigo, Avá/ Nhadeva, Caiová, Guarani paraguaio, Mbyá, Xetá, Guarani do Chaco/ Chiriguano, Tapiete.
II	Guarayo, Guarasug'wã, Pauserna, Siriono, Yuki, Aché.
III	*Tupinambá, *Tupiniquim, *Potiguara, Nheengatu, (Cocama), (Omágua).
IV	Assurini do Tocantins, Tapirapé, Parakanã, Suruí e Mudjetire, Tembê, Guajajára, Avá-Canoeiro.
V	Anambé, Amanayé, Araweté, Asurini do Xingu, Kayabi.
VI	Parintintin, Apiaká, Amondawa, Kawahib/ Uru-eu-wau-wau.
VII	Kamayurá.
VIII	Wayãpi, Wayampipuku, Émérillon, Zo'é, Guajá, Ka'apor.

(CAMARGOS, 2017, p. 90)

Desse modo, podemos contextualizar minimamente a língua e o povo cujo estudo é apresentado nesta dissertação. As seções a seguir abordam a presença dos nossos colaboradores na região do DF, as justificativas para o trabalho que desenvolvemos com eles e para eles, e, então, os objetivos desta dissertação.

1.2. Povos indígenas do DF

Há terra habitada por povos indígenas no Distrito Federal: o Santuário dos Pajés e a aldeia guajajara Tekohaw, ambas na região do Noroeste, área central de Brasília. De acordo com Brayner (2013), ocorreram migrações em massa do Nordeste no século XX como consequência de uma grande seca que se alastrava pela região. Desse modo, muitas pessoas migraram para Brasília por volta de 1957 a fim de trabalhar na construção da cidade e, entre elas, encontravam-se indígenas Fulni-ô. É nesse contexto que surge o Santuário dos Pajés.

Entre os trabalhadores vindos para Brasília trabalhar estavam alguns indígenas Fulni-ô, da cidade de Águas Belas, em Pernambuco, que, não podendo praticar suas rezas nas obras, encontraram logo um espaço de cerrado para lá ficarem e rezarem; desde então estabeleceram com o local uma relação sagrada. (BRAYNER, 2013, p. 62)

Além dos Fulni-ô, posteriormente, outros povos indígenas passaram a habitar no território. De acordo com Brayner (2013), chegam ao Santuário dos Pajés os Tuxá (por volta de 1970), os Kariri-Xocó (1986) e, depois, os Guajajara.

Apesar da diversidade de povos, nosso trabalho tem como foco os indígenas guajajara habitantes do Santuário dos Pajés, ou melhor, da aldeia Tekohaw, situada na mesma região. Os estudantes indígenas dessa etnia são nosso público-alvo.

Esta pesquisa consiste em um estudo terminológico bilíngue que culmina em uma produção terminográfica, especificamente um modelo de glossário semibilíngue escolar de Português Brasileiro para a língua indígena Guajajara a fim de ser usado por estudantes indígenas da educação básica, oriundos da aldeia Tekohaw. As línguas pesquisadas são, portanto, o Português Brasileiro e o Guajajara (grupo Tenetehara, família Tupí-Guaraní), ambas línguas presentes na região do Distrito Federal – DF.

A terminologia analisada é um recorte de materiais didáticos e em aulas de

Biologia do segmento ensino médio, em escola pública do DF, onde há estudantes guajajara.

Além do estudo terminológico e produção terminográfica bilíngues, realizamos uma introdução crítica sobre a situação educacional desses indígenas no DF, à luz da abordagem da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos pressupostos da educação indígena no Brasil. A respeito da LDB, estivemos atentos, durante o estudo de campo, especificamente ao artigo 32, § 3º, que assegura aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e usos de processos próprios de aprendizagem, inclusive em escolas urbanas.

Portanto, o presente estudo é uma pesquisa terminológico-terminográfica que, por abarcar a realidade multilíngue do DF, a fim de contribuir com a preservação de línguas minorizadas.

1.3. Justificativas

1.3.1. Justificativa Acadêmica

O estudo da terminologia bilíngue é complexo e rico, por ser capaz de evidenciar contrastes linguísticos e socioculturais entre línguas, povos e culturas. Tais contrastes são perceptíveis desde os níveis linguísticos estruturais (fonologia, morfologia e sintaxe) até os níveis linguísticos funcionais (semântica, pragmática e discurso).

Gomes e Ferreira (2012, p. 343) afirmam que “[...] as línguas, consideradas repositórios culturais dos povos que se comunicam por meio delas, apresentam-se estruturalmente de forma diversa e carregam valores extralinguísticos”. Corroborando tal afirmativa, Rebouças (2019) reitera que diferentes cosmovisões intersubjetivas pertencem às diferentes línguas, o que conseqüentemente impossibilita a máxima de uma relação natural biunívoca entre língua e mundo extralinguístico. Nesse sentido, Álvarez Lugrís (1997) também menciona que é uma crença equivocada a dos falantes de que suas línguas e correspondentes concepções de mundo representam perfeitamente o mundo extralinguístico. Dito isso, é essencial observar as diferentes cosmovisões e conseqüentes significações que se apresentam em um estudo terminológico bilíngue.

As diferentes significações para os termos possivelmente equivalentes trazem informações sobre as concepções de mundo de ambas as comunidades cujas línguas estão sob estudo. Ademais, a própria presença e ausência de termos para um dado referente do mundo extralinguístico é uma informação a se somar ao conhecimento das cosmovisões dessas comunidades.

Para exemplificar, é válido acrescentar o estudo de Gomes e Ferreira (2012) sobre o termo “avaliação escolar” em Português e em Mundurukú, com destaque para as diferentes concepções e discursos em torno desse termo, bem como os efeitos pragmático-discursivos em ambos povos e línguas.

Gomes e Ferreira (2012) recorreram a dicionários especializados e da língua comum para compreender o conceito do termo “avaliação escolar”, mas também ressaltam as visões de mundo que este termo atualiza em seus usos. De acordo com os autores, em língua portuguesa, a palavra “avaliação” apresenta, de modo geral, relação com uma ideologia de medida de valor, a qual, no âmbito escolar, pode ser atualizada como uma medida de valor dada ao estudante pelo professor. Ainda de acordo com os autores, uma segunda acepção mais centrada na escola, porém menos presente nos discursos, é o de “avaliação” como um processo e não apenas um ato. Dessa forma, o termo “avaliação” apresenta “caráter classificatório, formativo, reflexivo, processual, quantitativo e qualitativo” (GOMES; FERREIRA, 2012, p. 68).

O termo correspondente em mundurúku – *“ibuyxijoap”* – é mais próximo da segunda acepção apresentada, que, por sua vez, é a concepção considerada adequada por vários especialistas em Educação. Segundo os autores, no termo *“ibuyxijoap”* em Mundurukú,

[...] é possível verificar que, neste caso, o/a desafiante é o/a aluno/a; a prova é o desafiado; a interpretação pressuposta do/a aluno/a é de [+agente, +controle, +instigador/a,+desencadeador/a do processo] e não o contrário como ocorre com a nossa avaliação tradicional. (GOMES; FERREIRA, 2012, p. 73)

Perceber as nuances de significação, categorizações e as diferentes cosmovisões entre as línguas pode contribuir epistemologicamente para a Antropologia, Linguística, Psicologia, Educação e demais áreas afins. Todavia, não é uma ação que se esgota apenas no “conhecimento pelo conhecimento”, mas possibilita mais coerência e, portanto, qualidade na produção de materiais

terminográficos, úteis em diversas áreas, principalmente na área educacional.

A complexidade do estudo terminológico bilíngue deve-se às correlações e interfaces da Terminologia com diversas outras áreas. Segundo Krieger e Finatto (2004, p. 40), “a Terminologia é um campo de estudos de caráter inter e transdisciplinar, o que a leva a convocar um conjunto de saberes para a apreensão do fenômeno terminológico”.

Ademais, quanto à interface da Terminologia com a Semântica, as autoras afirmam que “esse tipo de percepção sobre a constituição dos sentidos e valores de significação presentes nas linguagens especializadas já tem rendido frutos importantes para a pesquisa em Terminologia” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 42).

Logo, a presente pesquisa também contribuirá para os avanços epistemológicos e aplicados da Terminologia e Terminografia, além de contribuir com os estudos sobre Educação bilíngue na escola e sobre o registro, descrição e explicação de uma língua indígena brasileira, o Guajajara.

1.3.2. Justificativa Social

Há uma urgência de estudos terminológicos e produções terminográficas de línguas minorizadas. Tal urgência se justifica pelo potencial desses estudos para a manutenção de línguas em situação vulnerável. Nesse sentido, Krieger e Finatto (2004), além de mencionarem orientações e ações terminológicas voltadas para a tradução e para a planificação linguística, consideram que:

Embora a expansão de determinadas línguas tenha se feito de modo a evitar traduções e cunhar palavras próprias do idioma, o desenvolvimento de tradução inscreve-se entre as mais importantes **ações planificadoras**. [...] O desenvolvimento da lexicografia e da terminografia multilíngues não deixa de corresponder a uma estratégia para promover as condições de desenvolvimento equalitário entre as línguas que coexistem e, muitas vezes, rivalizam. (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 29, grifo nosso)

Dessa forma, tanto a Terminografia como a Lexicografia podem contribuir para estabelecer uma produção organizada e sistemática de línguas vulnerabilizadas, possibilitando e facilitando futuras ações planificadoras. Nesse contexto, podemos conceber a prática terminográfica como um esforço em direção às políticas linguísticas

de proteção e fortalecimento de tais línguas.

Assim sendo, é relevante a inclusão da planificação linguística, assim definida por Faulstich (1998, p. 248):

O conceito de planificação linguística se apoia em um projeto linguístico coletivo. Por visar a harmonização linguística, a planificação deverá resultar de um consenso social para que seja bem-sucedida. Normalmente, a planificação decorre de um esforço conjunto para o estabelecimento de uma política linguística nacional. Nesse sentido, nós podemos dizer que a planificação é regulamentada pelas disposições jurídicas que, em matéria de língua, acabam por se constituir em um conjunto de regras legisladas.

Apesar de a harmonização linguística advir de um projeto coletivo com participação de instâncias políticas e jurídicas a partir de um consenso social, é inegável o papel da universidade e da Linguística no âmbito da pesquisa e extensão para o processo de planificação de línguas minorizadas. Por meio da pesquisa-ação, é possível exercer trabalhos de preservação e fortalecimento dessas línguas, com produção de obras de consulta, como glossários e livros didáticos, por exemplo.

Uma política de planificação só é possível de ser estabelecida plenamente quando há material suficiente para realizar as ações necessárias dentro da sociedade. Por exemplo, as instituições apenas seriam capazes de emitir documentos (formulários, declarações, etc.) em Guajajara se houvesse possibilidade de traduzi-los. Contudo, para a tradução, em escala regional, há necessidade de uma diversidade de obras lexicográficas e terminográficas em língua minorizada. Assim, tais obras poderiam auxiliar e acelerar uma possível política de planificação ao auxiliar os profissionais designados para tal ação.

Esses esforços da pesquisa-ação com línguas minorizadas devem ser realizados em parceria com os falantes dessas comunidades linguísticas. A produção de materiais que auxiliem em futuras ações planejadoras não é o suficiente, pois há necessidade de criação de novos termos e palavras. Tais medidas podem ocorrer, mas devem ser realizadas pela comunidade cuja língua é minorizada.

Todavia, o intuito deste projeto foi produzir um material que não espere uma futura política de planificação linguística para exercer a função social e nem visa realizar ações normalizadoras em Guajajara. O modelo do material proposto serve para a preservação da língua do povo Guajajara, principalmente a variedade falada no Distrito Federal – DF.

Destaca-se que o DF é uma região multilíngue, fato que parece ser desconhecido pela maioria das pessoas que nele habitam. Há uma carência de estudos sobre o multilinguismo do Distrito Federal. De modo geral, não se costuma pensar o DF como uma região multilíngue.

Muitos habitantes do DF, por exemplo, não estão conscientes da existência de estudantes indígenas no ensino básico da região. O multilinguismo do Distrito Federal fora negligenciado academicamente até recentemente. Por isso, é emergencial a realização de estudos das línguas no território do DF, contextualizando-as, descrevendo-as e propondo materiais de preservação e ensino.

Logo, este estudo de cunho terminológico e terminográfico revela um traço do multilinguismo do Distrito Federal e traz um recorte da situação linguística em que se encontra a comunidade Guajajara na região. Ao descrever o Distrito Federal como uma região multilíngue, este estudo também pode contribuir para romper com a falácia do monolinguismo brasileiro.

Ademais, interessa-nos, como acadêmicos, perceber o modo como ocorre a interculturalidade entre essas comunidades minorizadas cujas línguas étnicas não são contempladas nos espaços institucionais, como a escola. Perceber essa relação intercultural, focalizando a língua, pode revelar um recorte de comportamentos linguísticos no Distrito Federal, para averiguar a ocorrência ou não de processo silencioso de glotocídio ocasionado por falta de políticas linguísticas.

Contudo, por ser um trabalho complexo, realizamos esses estudos aos poucos e com o envolvimento de outros acadêmicos com o tema, dando um passo de cada vez. Desse modo, acreditamos darmos um passo nessa direção ao fazer um estudo terminológico-terminográfico com os estudantes guajajara de uma escola pública do DF e, junto com eles, produzir um glossário semibilíngue escolar da área da Biologia, o qual serve como material de apoio para o aprendizado desse conteúdo e, principalmente, ser a concretização do reconhecimento do valor linguístico, social e cultural da língua materna desses estudantes, que é o Guajajara. Além disso, a proposta terminográfica pode ser aplicada a futuras pesquisas com línguas indígenas, já que é uma inovação.

1.4. Objetivos

1.4.1. Geral

O objetivo desta dissertação é apresentar uma proposta de glossário semibílingue escolar de termos da Biologia em Português e em Guajajara, visando elaborar modelo de obra terminográfica que contribua com a educação formal de estudantes guajajara em uma escola pública do DF.

1.4.2. Específicos

1. Descrever, introdutoriamente, a situação dos estudantes guajajara matriculados em uma escola pública de ensino básico do DF com vistas a contribuir com a proteção e o fortalecimento da língua étnica dos indígenas guajajara, que habitam a região do Distrito Federal;
2. Investigar e identificar traços de multilinguismo no DF;
3. Fazer um estudo etnoterminológico de termos da biologia escolar em língua guajarara;
4. Propor modelos de macroestrutura e microestrutura do glossário escolar Português-Guajajara de termos da Biologia.

2. QUADRO TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos os construtos teóricos que sustentam esta pesquisa, a fim de alcançarmos os objetivos propostos. Abordamos aqui: Terminologias (2.1), Enoterminologia (2.2), Competências Interculturais (2.3), A Lexicogramática (2.4) e a Lexicografia e Tipologia Terminográfica (2.5).

2.1. Terminologias

As línguas, conforme apontado anteriormente, são repositórios culturais e carregam valores extralinguísticos (GOMES; FERREIRA, 2012). Representam diferentes cosmovisões (inter)subjetivas e, assim, não apresentam relação natural biunívoca em relação ao mundo extralinguístico (REBOUÇAS, 2019). Logo, ao realizar um estudo linguístico, especialmente um estudo terminológico bilíngue, é necessário ficarmos atentos às diferentes cosmovisões e significações que se apresentam em ambas as línguas em análise.

A terminologia, enquanto fenômeno presente na língua, não surgiu há pouco tempo ou é algo presente apenas em ambientes que se enquadrem nas concepções de “técnico-científico” que permeiam o senso comum. Rondeau (1984, p.1, *apud* KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 24) afirma que “a terminologia não é um fenômeno recente. Tão longe quanto se remonte na história [da humanidade], desde que se manifesta a linguagem, nos encontramos na presença de línguas de especialidade [...]”.

Krieger e Finatto (2004), em concordância com Rondeau, reconhecem que existem terminologias recentes ou mais antigas. Assim, as terminologias estão presentes nas culturas independentemente do tipo de conhecimento especializado que uma sociedade tenha. Ao adotar tal perspectiva epistemológica sobre os termos, entendemos que, entre línguas diferentes, encontram-se também culturas diferentes, bem como distintas simbolizações e significações, conforme fora mencionado anteriormente. Assim, podemos dizer que, inegavelmente, o Guajajara e as demais línguas indígenas apresentam terminologias, áreas de especialidade próprias, de forma que não são necessariamente um reflexo das terminologias e áreas de

especialidade do Português Brasileiro (PB).

O desafio inicial é encontrar a intersecção entre uma determinada área de especialidade lexicalizada na língua guajajara e uma área de especialidade lexicalizada na língua portuguesa. Nessa perspectiva, quanto aos termos, reconhecemos que “[...] por fazerem parte da língua natural é necessário considerar o meio linguístico e social do seu uso” (FERREIRA, 2013, p. 41).

Adotamos, assim, a perspectiva da Teoria Comunicativa da Terminologia, doravante TCT, uma vez que investigamos as características comunicativas dos termos em detrimento de intenções voltadas à normalização terminológica, não atendendo, portanto, às demandas da primeira corrente teórica de estudos terminológicos, a Teoria Geral da Terminologia, excluindo-se o caráter normativo da teoria terminológica aplicada nesta pesquisa.

A Teoria Geral da Terminologia (TGT), proposta por Wüster (1998), defende a norma prescritiva, em que se unificam os conceitos dos termos a fim de evitar uma “confusión intolerable” [confusão intolerável] (WÜSTER, 1998, p. 23). Para a TGT, uma abordagem com maior teor descritivo é pertinente apenas aos estudos da língua geral. Desse modo, a Teoria Geral da Terminologia se ocupa dos termos no âmbito da normalização linguística devido ao seu viés prescritivo. Sobre Wüster e sua teoria que inaugura a terminologia enquanto disciplina, Faulstich (1995, p. 1) afirma: “ele dá um passo em direção à onomasiologia. Mesmo assim, ele inscreve seu pensamento no domínio particular da normalização, preceituando a biunivocidade terminológica”.

Desse modo, ao contrário do aporte teórico-metodológico da TGT, consideramos que o trabalho do terminólogo não deve ser circunscrito somente à realização de atividades normalizadoras, mas descritivas também. Ademais, um termo não assume tal *status* a depender de processos normalizadores, portanto há a necessidade de abordar o objeto de estudo da Terminologia em sua completude, ou seja, investigar as condições em que esses termos são gerados e usados, além de investigar as relações conceituais que eles estruturam ou desenvolvem inseridos em um campo conceitual de uma determinada comunidade que os utiliza.

Assim, retomando a TCT, o contexto é o que possibilita reconhecer um dado item linguístico como termo ou item lexical comum. Ainda nessa perspectiva, reconhecemos o termo com o caráter multifacetado, um poliedro, em que um dos lados é conceitual, outro é linguístico (aspectos formais do termo) e o terceiro é

situacional (CABRÉ, 2003 *apud* KRIEGER; FINATTO, 2004). Sobre a TCT, Cabré (1999, p. 126) afirma:

Tanto o conhecimento especializado quanto os textos especializados, como as unidades terminológicas podem ocorrer em diferentes níveis de especialização e serem descritos em diferentes níveis de representação. Só assim, a terminologia do desejo passa a ser a terminologia da realidade.

Pela proximidade com as teorias cognitivistas, também adotamos os pressupostos da Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TST). De acordo com Temmerman (1997), a Terminologia Sociocognitiva caracteriza as relações entre mundo, mente e língua de modo diferente da abordagem tradicional, a wüsteriana. Na TGT, o mundo ou a realidade é interpretado como algo objetivamente dado, e a língua apenas o nomeia, enquanto a mente é responsável pela classificação.

[Na TGT], o mundo foi reduzido para o que pode ser objetificado, a língua era considerada apenas em sua capacidade de nomear, e a mente humana apenas recebia crédito por sua capacidade de classificar objetos individuais, baseando-se no reconhecimento de características que eram comuns a todos os membros do grupo representando um conceito.¹ (TEMMERMAN, 1997, p. 54, tradução nossa)

No entanto, a TST privilegia o potencial de criação da língua, especialmente o seu papel na criação de categorias mentais. Segundo Temmerman (1997), as línguas participam do processo de entendimento do mundo, e este está, em parte, na mente humana. Dessa maneira, aquilo que é a língua não pode ser separado daquilo que se entende por mundo.

À medida em que a relação entre o mundo e a língua é levada em consideração, a língua é o meio para expressar a percepção e a concepção humana do mundo. A língua possui um papel importante no entendimento humano do mundo.

Considerando a relação entre o mundo e a mente, a Terminologia Sociocognitiva considera que o mundo está (em parte) na mente humana. Ao considerar língua e mente, a Terminologia Sociocognitiva está pronta para aceitar que o conhecimento da língua não pode ser separado do conhecimento de mundo.² (TEMMERMAN, 1997, p. 56, tradução nossa)

¹“*The world was reduced to what could be objectified, language was only considered in its naming capacity, and the human mind was only given credit for its capacity to classify individual objects on the basis of recognising characteristics which were common to all the members of the class representing a concept.*” (TEMMERMAN, 1997, p. 54)

²“*As far as the relationship between the world and language is concerned, language is the medium for expressing human world perception and human world conception. Language plays a role in the human understanding of the world.*”

Segundo a autora, o mundo das terminologias é experiencial, e os nossos conhecimentos acerca dele é corporificado, ou seja, o raciocínio articula as percepções sensoriais e as ideias dos discursos mediados pela língua para construir conhecimento. Assim, na TST, alinhada à proposição cognitivista de Lakoff (1987), a observação humana é estabelecida a partir das possibilidades e restrições do próprio corpo e da cultura. Nesta perspectiva, Temmerman (1997, p. 55, tradução nossa) distingue classificação de categorização:

Perceba a distinção entre, de um lado, a classificação lógica e ontológica, que, na terminologia tradicional, supostamente ocorre na mente sem considerar ou usar a língua e antes da nomeação dos conceitos ocorrer, e, por outro lado, a categorização que é um resultado da interação entre língua e mundo.³

A autora, com base em Geeraerts (1993), argumenta que a experiência determina a conceptualidade e os conceitos já existentes determinam a experiência, havendo dois tipos de categorias prototipicamente estruturadas, as categorias ontológicas, em que há conceitos como “pássaro” e as categorias cognitivas em que há conceitos como “fresco”. Para Temmerman (1997), os conceitos e categorias estruturados prototipicamente não são passíveis de aplicação do princípio da univocidade na linguagem de especialidade. As linguagens de especialidade, portanto, apresentariam relações polissêmicas, sinonímicas e não excluem a linguagem conotativa e figurativa do discurso, contrariando a abordagem tradicional da Terminologia, que busca a univocidade do termo em relação àquilo que designa.

Contudo, Temmerman (1997, p. 88, tradução nossa) afirma haver conceitos que podem ser analisados sob o ponto de vista da univocidade, desde que não apresentem estrutura prototípica, propondo uma diversificação na análise terminológica:

Looking at the relationship between the world and the mind sociocognitive Terminology considers the world to be (partly) in the human mind. When considering language and mind, socio-cognitive Terminology is ready to accept that the understanding of language cannot be separated from the understanding of the world.” (TEMMERMAN, 1997, p. 56)

³ *“Note the distinction between on the one hand logical and ontological classification, which in traditional Terminology is supposed to be possible in the mind without considering or using language and before the naming of the concepts takes place, and on the other hand categorisation which is a result of the interaction between language and the mind.” (TEMMERMAN, 1997, p. 55)*

Nós percebemos que é possível distinguir entre dois tipos de conceitos: aqueles que cabem em uma descrição de acordo com o princípio da univocidade da Terminologia tradicional e aqueles que não. Conceitos do primeiro tipo parecem ser claros e não apresentam características de estrutura prototípica. Para categorias que apresentam estrutura prototípica, o princípio da univocidade é impossível de ser aplicado.⁴

Logo, na abordagem da TST, o princípio da univocidade pode ser aplicado a conceitos sem estrutura prototípica, mas, para aqueles que a apresentam, Temmerman (1997, p. 88, tradução nossa) defende o seguinte ponto de vista: “No caso de uma categoria apresentar características de estrutura prototípica, métodos e princípios devem ser desenvolvidos para incorporar polissemia, sinonímia e linguagem figurativa na descrição do significado”⁵.

Ademais, em consonância com a TST e a proximidade com as teorias cognitivas, observamos na nossa prática terminológica os processos de categorização e lexicalização das línguas em estudo, pois “desse modo, os termos são vistos como unidades de compreensão e de representação e funcionam em modelos cognitivos e culturais” (FERREIRA, 2013, p. 43). Dessa maneira, por exemplo, o papel das metáforas na criação de termos é ressaltado, expandindo o escopo dos termos passíveis de análise para esta pesquisa.

Logo, pautamo-nos pelo caráter interacional da construção dos significados dos termos. Assim, em consonância com a TCT no que diz respeito ao contexto, acreditamos que “[...] a significação é negociada pelos interlocutores em situações contextuais específicas” (MARTELOTTA; PALOMANES, 2008, p. 181). É o contexto de especialidade no uso de um item lexical que lhe possibilita avançar ao *status* de termo.

Valemo-nos também da Socioterminologia, pois esta abordagem considera a variação dos termos e propõe um método de tratamento da variação terminológica. De acordo com Faulstich (1995, p. 1), a socioterminologia consiste em uma “[...]”

⁴ “We realised that it is possible to distinguish between two types of concepts: those which are fit for a description in accordance with the univocity principle of traditional Terminology and those which are not. Concepts of the first type appeared to be clear-cut and not to show characteristics of prototype structure. For categories which do show prototype structure the principle of univocity is impossible to apply.” (TEMMERMAN, 1997, p. 98)

⁵ “in case of a category showing characteristics of prototype structure methods and principles have to be developed for incorporating polysemy, synonymy, and figurative language in meaning description.” (TEMMERMAN, 1997, p. 88)

disciplina que se ocupa da identificação e da categorização das variantes linguísticas dos termos em diferentes tipos de situação de uso da língua”. A autora reforça que as comunidades podem gerar termos diferentes para um mesmo conceito ou mais de um conceito para o mesmo termo.

Essa abordagem também contraria, portanto, a TGT, que procura estabelecer a biunivocidade entre o conceito e sua denominação e descarta relações sinonímicas, polissêmicas e de homonímia nos estudos terminológicos. Sobre os termos na TGT, Kocourek (1982, p. 162, tradução nossa) afirma: "não deve haver, portanto, denominação plurivalente (homônimos e polissemias) nem denominações múltiplas de um mesmo conceito (sinônimos)”⁶.

Faulstich (1995) explica que a Socioterminologia, enquanto prática do trabalho terminológico, é fundamentada “[...] na análise das condições de circulação do termo no funcionamento da linguagem” (FAULSTICH, 1995. p. 2); e, enquanto disciplina descritiva, o termo é estudado “sob a perspectiva linguística na interação social” (FAULSTICH, 1995. p. 2). Sendo assim, o caráter descritivo do labor terminológico é ressaltado, e a análise das condições de circulação dos termos e suas variantes possibilitam uma análise mais aprofundada sobre a veiculação dos conceitos.

Para Costa (2013, p. 21), a Socioterminologia,

[...] além de considerar o contexto de ocorrência, considera também a variação, o que é fundamental por encontrarmos, também na Etnoterminologia, variação terminológica, isto é, um mesmo etnotermo pode ser empregado como ‘X’ ou ‘Y’ sem constituir um outro termo.

Desse modo, os termos fazem parte da língua natural, ainda que inseridos em contextos de especialidade, e por isso são passíveis de variação terminológica. Sobre isso, Ferreira (2013, p. 40) afirma:

[...] o termo faz parte de situações comunicativas distintas, funcionando na diversidade das línguas. Com essa visão, é possível estudar os termos como entidades passíveis de variação e por fazerem parte da língua natural é necessário considerar o meio linguístico e social do seu uso.

A atenção à variabilidade terminológica é fundamental para a atividade de

⁶ “il ne devrait donc y avoir ni dénomination plurivalente (homonymes et polysémies) ni dénominations multiples d'une même notion (synonymes)”. (KOCOUREK, 1982, P.162)

geração dos termos em língua guajajara devido à metodologia etnográfica empregada nesta pesquisa (cf. Cap. 3. Metodologia).

As escolas terminológicas apresentadas nesta seção, bem como os pressupostos teóricos correspondentes a essas abordagens, confluem para a composição de um quadro teórico que se soma à Etnoterminologia de Costa e Gomes (2013), a ser abordada na seção a seguir.

2.1.1. Etnoterminologia de Costa e Gomes (2013) e Ferreira (2013)

O campo da Etnoterminologia desenvolvida por Costa e Gomes (2013), Ferreira (2013) e Costa (2017) são essenciais para esta pesquisa na medida em que visamos sistematizar em um glossário unidades terminológicas em Guajajara. Ademais, o método utilizado para o estudo de campo (cf. Cap. 3. Metodologia) foi elaborado a partir da metodologia Etnoterminológica das pesquisas citadas junto à pesquisa de Ferreira (2013).

A Etnoterminologia desenvolvida e praticada por esses autores difere da Etnoterminologia/Etnoterminologia de Barbosa (2006), uma vez que essa focaliza os discursos etnoliterários, enquanto aquela se ocupa dos discursos de especialidade de comunidades tradicionais. Gomes e Costa (2013, p. 260) definem a Etnoterminologia da seguinte maneira:

[...] o campo de estudo da Terminologia que visa à análise e descrição dos Etnotermos, isto é, da terminologia encontrada nos discursos técnicos e científicos próprios dos especialistas em diferentes saberes e de diferentes grupos comumente chamados “povos tradicionais”, povos que possuem um conjunto de conhecimentos ou práticas disseminado por meio da oralidade ou de hábitos inveterados.

A Etnoterminologia, de acordo com Costa (2017), segue os ideais da Etnolinguística e da Ecolinguística e tem como objeto de estudo os etnotermos. Ainda de acordo com Costa (2013, p. 63), faz-se necessário entendermos o conhecimento, ou o saber, além do “conhecimento lógico-matemático, formal e formalizável”. Em outras palavras, ir além do conhecimento ocidental e formalizado pelas instituições. Assim, a Etnoterminologia é uma proposta teórico-metodológica que defende que as línguas indígenas têm terminologias passíveis de estudo. Ademais, nessa abordagem compreende-se que, além dos indígenas, as demais comunidades tradicionais possuem sistema conceptual e de saber próprios, possuindo contextos de

especialidade próprios das culturas, com terminologias originadas no cerne de suas comunidades e atendendo às demandas das suas populações.

A Etnoterminologia é constituída de influências da Ecolinguística, principalmente das vertentes Línguística Ecosistêmica e Etnoecologia Linguística (COSTA, 2017). Para a autora, a relação estabelecida pela Ecolinguística entre Língua, Povo e Território é necessária, principalmente ao compreender Território para além do ambiente “[...] físico e geopolítico, mas também em um nível cognitivo e, sobretudo, cultural” (COSTA, 2017, p.32). Desse modo, entendemos, em contraponto à Teoria Geral da Terminologia, um caráter menos universal da Terminologia, uma vez que entre diferentes culturas encontram-se diferentes discursos de especialidade, diferentes áreas do saber.

Retomando a Linguística Ecosistêmica, nela “estudam-se as relações sistêmicas da língua, a forma como se articulam as partes dos ecossistemas interno e externo da língua, e são, exatamente, as regras sistêmicas da língua que estabelecem as relações interdisciplinares” (COSTA, 2017, p. 33). Assim, essa visão ecosistêmica reitera os sistemas de saberes próprios das comunidades tradicionais.

Já a Etnoecologia linguística seria “a Ecolinguística em seu viés etnográfico, ou Etnolinguística em um viés Ecolinguístico e Ecosistêmico” (COSTA, 2017, p. 33). Assim, estudos terminológicos e etnoterminológicos enfocariam nichos do ecossistema linguístico, ou seja, nichos terminológicos.

Para tais abordagens ecolinguísticas, principalmente para a Etnoecologia Linguística, fenômenos terminológicos podem passar despercebidos em uma comunidade cujas práticas especializadas fogem às culturas e modos de vida ocidentais. Contudo, cabe ressaltar que a pretensa universalidade das áreas de saber ocidentais seriam mais universais por fatores históricos e não cognitivos ou naturais. Assim, em comunidades tradicionais, saberes sobre caça, pesca, topografia, medicina, entre outros, podem estabelecer áreas terminológicas.

[...] se esse conhecimento é característico de um determinado grupo de especialistas ou classe especializada, ou mesmo de um único especialista, desde que socialmente aquele(s) sujeito(s) tenha(m) o reconhecimento, partindo-se de uma noçãoêmica ou ética, de especialistas, então o conhecimento manifestado em seu discurso passa a assumir caráter terminológico, pois, nesse caso, trata-se do discurso de especialidade a respeito daquele determinado TEK ou saber local. (COSTA, 2017, p. 34)

O conceito de *TEK - Traditional Ecological Knowledge* ou Conhecimentos

Ecológicos Tradicionais - CET - , é amplo e, portanto, delimitado por Costa (2017) para o desenvolvimento da sua Etnoterminologia. A autora utiliza o critério da forma de transmissão e manutenção do conhecimento para estabelecer o CET: “[...] estaremos denominando como CET o conhecimento que é repassado oralmente de geração em geração e que se mantém vivo especialmente na memória dos detentores daquele determinado conhecimento” (COSTA, 2017, p. 41).

De acordo com a autora, esses conhecimentos têm origens prováveis em métodos científicos elementares, tais quais a observação e a testagem e, com o decorrer do tempo, perderam-se as informações sobre as origens desses saberes. Desse modo, os CETs, ainda de acordo com a autora, se diferenciam das formas de conhecimento clássicas da cultura ocidentalizada devido à forma de transmissão e devido a não poderem resgatar as explicações metodológicas para dado conhecimento.

Para a Etnoterminologia, adotam-se também pressupostos da Etnolinguística, que “[...] é o estudo de como as visões de mundo constroem um complexo e flexível arcabouço com o qual nós pensamos e sentimos” (UNDERHILL, 2012, p.17). Tal perspectiva é coerente com o trabalho terminológico que foi desenvolvido nesta pesquisa.

Além disso, em consonância com as teorias cognitivistas, ao dirigirmos o olhar para uma perspectiva etnossemântica a fim de compor a análise etnoterminológica, seguimos Palmer (1996 *apud* UNDERHILL, 2012, p. 17), que afirma que a etnossemântica “é o estudo do modo como as diferentes culturas organizam e categorizam domínios do saber, tais como o das plantas, animais e parentesco”. Assim, reiteramos o caráter menos universal dos conceitos terminológicos e também dos contextos de especialidade.

Retomando o olhar sobre a Etnolinguística, Costa (2013, p. 38) afirma:

[...] em algum nível nós pensamos e sentimos diferente em cada cultura e expressamos esse pensar e esse sentir diferente de formas diferentes, inclusive linguisticamente. O mesmo acontece em relação à forma como compreendemos o mundo [...]

Todas essas teorias apresentadas contribuem para entendermos o caráter cultural dos processos de significação e, conseqüentemente, do processo de criação das terminologias em ambas as línguas pesquisadas. Assim, pressupõe-se uma

distância entre o Português Brasileiro e o mundo expresso por essa língua, e o Guajajara e o mundo expresso por meio dele. Por isso, adotamos a Etnoterminologia proposta por Costa e Gomes (2013), Ferreira (2013) e Costa (2013, 2017).

Desse modo, a Etnoterminologia compreende que diferentes comunidades possam ter áreas de especialidade próprias, bem como técnicas próprias para essas especialidades, e que não seriam menos importantes por isso. Costa (2017, p. 67) propõe:

[...] uma Etnoterminologia com base nos discursos técnicos e científicos, que considere aspectos étnicos e culturais. Mas, para além disso, aspectos pertinentes a qualquer comunidade local, que possua uma forma de organização do conhecimento diferente daquela estabelecida pela cultura ocidental de tradição greco-romana.

Os etnotermos compõem o objeto de estudo da Etnoterminologia junto aos discursos especializados das culturas e são definidos por Costa (2017, p. 68) como “[...] unidade linguística [própria de um povo] com valor semântico completo, podendo ser uma palavra, uma locução, um termo composto ou até mesmo uma sentença”. Ademais, a Etnoterminologia se ocuparia especificamente dos discursos especializados para além daqueles encontrados na cultura ocidental. Um exemplo disso seria o discurso xamânico, que demanda um alto grau de especialidade em culturas indígenas a ponto de a função de pajé ou xamã não ser acessível a todos, contudo não o encontramos em sociedades urbanas ocidentais coloniais.

Costa (2017) afirma que o termo “Etnoterminologia”, antes de ser representativo de qualquer área de estudos terminológicos, foi utilizado por Lara (1999) para designar terminologias de menor importância. Para o autor, o caráter universalista de uma terminologia seria importante, e aqueles termos mais locais, ou pertencentes a comunidades tradicionais, seriam etnoterminologias e, portanto, não atrairiam interesse das comunidades de especialidade modernas. Entretanto, Costa (2017) contrapõe o caráter reducionista do emprego de “etnoterminologia” por Lara e o cunha como representativo de uma disciplina, a Etnoterminologia, e reitera que “[...] sempre que usamos o termo ‘Etnoterminologia’, a nossa intenção [é] valorizar o caráter étnico da terminologia indígena” (2017. p. 59).

Desse modo, a Etnoterminologia não estuda terminologias de menor importância; pelo contrário, revisita e descoloniza engessamentos práticos e teóricos dos estudos terminológicos, a fim de estabelecer uma disciplina que dê conta do

fenômeno da terminologia em todas as sociedades e culturas. O estudo dos etnotermos em Guajajara em contexto de interação com os respectivos termos em Português dialoga com os princípios das competências interculturais, tema a ser tratado na sequência.

2.2. Competências Interculturais

Fantini e Tirmizi (2006, p. 12, tradução nossa, grifo dos autores) assim definem competências interculturais: “[...] um complexo de habilidades necessárias para serem usadas de maneira *efetiva e apropriada* ao interagir com outras pessoas que são diferentes linguística e culturalmente de nós mesmos”⁷. Segundo os autores, a competência comunicativa intercultural é necessária para transcender uma visão de mundo em direção a outro sistema cultural, e isso só é possível por meio da reconfiguração da visão de mundo original de alguém.

Ainda para Fantini e Tirmizi (2006), tal competência não se restringe às habilidades necessárias para transitar entre sistemas culturais, mas, principalmente, permite a produção de pontos de vistas únicos, interculturais, não alcançados por visões monoculturais ou biculturais. Isto é, nos termos de Byram (2008), a diferença entre ser bicultural ou agir interculturalmente.

‘agir interculturalmente’ pressupõe certas atitudes, conhecimentos e habilidades que precisam ser aprendidas. Ser bicultural [...] pode significar mudança de comportamento em um nível superficial sem mudar valores em um nível mais profundo. [...] Agir interculturalmente, entretanto, requer disposição para suspender aqueles valores profundos, ao menos temporariamente, para poder sermos capazes de entender e ter empatia com os valores de outros que são incompatíveis com os nossos.⁸ (BYRAM, 2008, p. 69)

Esta pesquisa enquadra-se em contexto intercultural ao considerar que existe um campo de intersecção entre a *língua-cultura*⁹ guajajara e a *língua-cultura* brasileira,

⁷ “[...] a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself” (FANTINI; TIRMIZI, 2006, p.12)

⁸ “‘acting interculturally’ pre-supposes certain attitudes, knowledge and skills that need to be learnt. Being bicultural (...) can mean changing behaviour at a surface level without changing values at a deeper level. (...) To act interculturally, however, requires a willingness to suspend those deeper values, at least temporarily, in order to be able to understand and empathise with the values of others that are incompatible with one’s own.” (BYRAM, 2008, p. 69)

⁹ *Language-Culture*: termo cunhado por Fantini e Timirzi (2006).

ambas presentes na escola. Especificamente, investigamos o campo intercultural que permeia as terminologias da Biologia escolar a partir dos estudantes indígenas que as estudam. Assim, acreditamos no desenvolvimento de uma competência intercultural dos estudantes guajajara inseridos no ambiente escolar, bem como o desencadeamento dessa competência em professores e demais estudantes que compartilham o mesmo ambiente com os indígenas, pois “[...] todas as partes em contato intercultural são afetadas”¹⁰ (FANTINI; TIRMIZI, 2006, p. 7, tradução nossa).

As situações de desenvolvimento de competências interculturais desta pesquisa se deram desde a realização das oficinas etnoterminológicas e defendemos que o próprio glossário, ao encontrar meios de ocorrer no ambiente escolar, possa protagonizar e mediar processos de desenvolvimento de tal competência.

Para Rehaag (2010), a diferença entre multiculturalidade e interculturalidade está no fato de que a primeira descreve culturas paralelas umas às outras, enquanto a segunda aponta para o encontro entre essas culturas. A autora reitera que interculturalidade não corresponde a uma coexistência de culturas, mas a uma convivência de culturas em suas diferenças.

O realce das diferenças em um espaço intercultural é de suma importância, pois a presença da diferença caracteriza que não houve, nos termos de Bauman (1995), violência antropofágica, isto é, a assimilação do outro. Rehaag (2010) também reitera que a interculturalidade é um processo, que para ser alcançado, deve ser construído.

A interculturalidade neste contexto surge como expressão articuladora do reconhecimento da diversidade cultural, étnica e linguística, com os processos históricos de cada região do mundo. Para a Europa, por exemplo, a migração de estrangeiros tem sido o gatilho social para se reconhecer isso; no caso da América Latina, esta articulação se baseia na luta que os povos originários têm travado contra os diferentes processos de dominação que sofreram desde a colonização europeia. ¹¹ (REHAAG, 2010, p.78, tradução nossa)

Assim, a interculturalidade se dá no reconhecimento da diversidade, e tal

¹⁰ “[...] *all parties in intercultural contact are affected*” (FANTINI; TIRMIZI, 2006, p.7)

¹¹ . “*La interculturalidad en este contexto surge como expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística, con los procesos históricos de cada región del mundo. Para Europa, por ejemplo, la migración de extranjeros ha sido el detonador social para este reconocimiento; en el caso de América Latina, esta articulación está basada en la lucha que han sostenido los pueblos originarios frente a los distintos procesos de dominación que han padecido a partir de la colonización europea.*” (REHAAG, 2010, p.78)

reconhecimento sofreu violências devido aos processos históricos. Assim, como uma visão cultural homogeneizadora foi construída, uma abordagem intercultural também é passível de ser construída.

De acordo com Rehaag (2010), em meio à diversidade prevista em um ambiente intercultural, deve-se reconhecer de modo natural a diferença e desenvolver a capacidade de agir de forma autônoma e solidária a fim de solucionar os conflitos de uma interação, sem a ocorrência de violências.

A construção de um ambiente intercultural corresponde ao desenvolvimento da competência intercultural nas pessoas. Dado o caráter formativo, as escolas possuem importante papel na educação de indivíduos competentes interculturalmente. Contudo, McKinnon (*apud* Deardorff 2006, s.p.) afirma que tal competência não se desenvolve em um módulo ou em um curto espaço de tempo, não devendo ser compreendido como um fenômeno natural. O desenvolvimento de tal competência corresponderia a um processo que perdura a vida toda e deve ser abordado de maneira explícita por meio de reflexões críticas.

Pesquisas revelam que a competência intercultural não pode ser adquirida em um curto espaço de tempo ou em um módulo. A aquisição de tal competência não corresponde a um fenômeno que ocorre naturalmente, mas a um processo ao longo da vida que precisa ser almejado explicitamente na aprendizagem, no ensino e desenvolvimento de pessoas. A reflexão crítica torna-se uma “ferramenta poderosa” na jornada em direção a atingir essa competência. ¹² (MCKINNON, S. *apud* DEARDORFF, 2006, p. 1, tradução nossa)

Portanto, é necessário, para o desenvolvimento de tal competência, o reconhecimento das diferentes identidades e culturas no ambiente escolar, de forma a não excluir os indivíduos minorizados em um processo de violência antropológica (BAUMAN, 1995). De fato, é no contato intercultural que se desenvolve a competência intercultural, e um glossário português-guajajara elaborado em parceria com estudantes da escola em que é utilizado pode proporcionar uma reflexão crítica sobre interculturalidade e reconhecimento da presença desses povos na escola.

Ademais, o conceito da interculturalidade é relevante ao trabalho por considerar

¹² “Research shows that intercultural competence cannot be acquired in a short space of time or in one module. It is not a naturally occurring phenomenon but a lifelong process which needs to be addressed explicitly in learning and teaching and staff development. Critical reflection becomes a “powerful tool” 4 on the journey towards achieving it.” (MCKINNON, S. *apud* DEARDORFF, 2006, p. 1)

o contexto do público-alvo e propor uma metodologia de geração de dados que se esforça em promover um espaço intercultural no ambiente da escola por meio de oficinas etnoterminológicas (ver capítulo metodologia).

As teorias abordadas das seções 2.1 a 2.3 compõem parte do nosso quadro epistemológico e representam como compreendemos todo o processo Etnoterminológico desenvolvido, a fim de direcionar a compreensão que tivemos quanto aos dados gerados, guiando as nossas análises. A seguir, trataremos do conceito de lexicogramática e sua repercussão no tratamento terminográfico desta pesquisa.

2.3. A Lexicogramática

Para Bagno (2012), a distinção entre léxico e gramática pode ser considerada uma clássica dicotomia, em que o *léxico* representa, tal qual o dicionário, um livro de palavras, mais especificamente palavras com um referente, sendo este referente físico ou abstrato. Nesta clássica distinção, teríamos a *gramática* como o livro de regras que recaem sobre o léxico, e elementos como preposições e conjunções pertenceriam à gramática e não ao léxico. Para o autor, essa visão dicotômica clássica é representada já pelo título do livro *Words and Rules: The Two Ingredients of Language*, escrito pelo neurocientista Steve Pinker.

Todavia, o autor critica tal divisão dicotômica em prol do conceito de lexicogramática, cunhado por Halliday e Matthiessen (2004). Nesta perspectiva, o léxico e a gramática não são elementos discretos da língua, mas um *continuum* em que os elementos da língua podem ser mais gramaticais ou mais lexicais e inclusive migrar de um lado para o outro do *continuum*, como é o caso do fenômeno da gramaticalização. Halliday e Matthiessen (2004, p. 7) afirmam que “é importante esclarecer que gramática e vocabulário não são dois componentes separados de uma língua, mas apenas duas pontas de um mesmo contínuo”.

Givón (2001) também apresenta, sob uma perspectiva funcionalista, o tratamento do vocabulário das línguas dividido entre palavras lexicais, de conteúdo, e aquelas não lexicais, responsáveis pelas funções. Nessa perspectiva, Silva (2016, p. 19) explica:

As palavras lexicais codificam conceitos estáveis e compartilhados no universo físico, cultural e interno, representado em poucas e grandes classes, relativamente abertas, pois, com o decorrer do tempo e do espaço, podem entrar novos participantes nessas classes e participantes velhos podem sair, à medida que palavras novas vão sendo criadas ou as antigas vão sendo ressignificadas. Já as palavras não lexicais não expressam conteúdo propriamente dito, mas trabalham a serviço da articulação do discurso, codificam funções gramaticais e são representadas por muitas e pequenas classes, relativamente fechadas.

Givón (2001) também aborda a morfologia das palavras, dividindo os morfemas em dois grupos, os morfemas gramaticais e derivacionais. Givón (2001, p. 44, tradução nossa)¹³ explica:

O vocabulário das línguas pode ser dividido em duas classificações principais, e uma delas se divide ainda em duas categorias:

- palavras lexicais (de conteúdo);
- palavras não lexicais (de função):
 - morfemas gramaticais
 - morfemas derivacionais

Essa proposição é importante, pois observa-se que mesmo palavras tipicamente lexicais trazem consigo morfemas gramaticais, por exemplo, a flexão verbal do português que é responsável pela entrada lexical no dicionário, o infinitivo. No infinitivo do português, temos a seguinte estrutura: {Raiz}+{Vogal Temática}+{-r}. A palavra no infinitivo nos apresenta uma raiz, responsável pela semântica lexical da palavra, seguida de dois morfemas gramaticais. Tal observação deve nos levar à reflexão sobre quais das flexões do Guajajara é a mais adequada para constituir a entrada lexical no dicionário ou glossário, ou seja, decidir sobre quais os morfemas gramaticais ou qual paradigma gramatical de um lexema que apresentaremos no glossário que estamos produzindo.

A partir desta reflexão sobre a morfologia e seus componentes lexicais e gramaticais, podemos resgatar a noção de lexicogramática, uma vez que as palavras lexicais possuem em sua formação elementos gramaticais. Sobre a lexicogramática, Bagno (2012, p. 436, grifo do autor) afirma:

¹³“The vocabulary of languages can be divided into two major types, one of which is further split into two:

- lexical (‘content’) words;
- non-lexical (‘function’) words:
 - grammatical morphemes;
 - derivational morphemes.” (Givón 2001, p. 44)

Essa lexicogramática se manifesta no *discurso*, sempre na forma de textos (falados ou escritos), na interação social por meio da linguagem, com vistas a *conferir sentido ao mundo por meio do conhecimento-experiência intercambiado entre os locutores*, de modo que é essa necessidade semântico-pragmática o motor de tudo quanto fazemos com a linguagem.

Desse modo, um elemento lexical assume papéis gramaticais em dados contextos, ou melhor, funções. A abordagem da Lexicogramática não necessariamente se opõe à de Givón, já que encontramos tanto elementos +lexicais quanto elementos +gramaticais na formação de um mesmo item lexical. Logo, o próprio item lexical, no caso das formas livres, constitui um elemento lexicogramatical. Mesmo os substantivos em português entram no dicionário em sua forma masculina e/ou feminina e quase sempre no singular, sendo, portanto, constituídos de elementos lexicogramaticais.

Nesse sentido, cabe pensar a lexicogramática de uma língua para propor a sua lexicografia ou terminografia. Sobre as entradas verbais em infinitivo, por exemplo, é importante refletir o que motiva a entrada de tal lexia. As motivações das escolhas de modelos de entradas lexicais de tais obras levam, ou deveriam levar, em consideração, portanto, as características lexicogramaticais da língua em questão. Por isso, ao trabalharmos com modelos de representação do léxico, seja este especializado, seja de língua comum, de línguas indígenas, é necessária atenção a características lexicogramaticais da língua em questão. Neste caso, nos ateremos ao Guajajara.

Uma vez abordada a noção de lexicogramática, é necessário nos atermos, então, a algumas características lexicogramaticais do Guajajara a fim de elaborar um trabalho terminográfico ou lexicográfico coerente, uma vez que estes podem ser definidos como modelos de representação do léxico ou do léxico especializado.

Há necessidade de começarmos a pensar e a elaborar um modelo lexicográfico ou terminográfico para as línguas indígenas devido à escassez de trabalhos que abordam tal temática, mas sempre observando o que cada língua permite propor como modelo, uma vez que não há modelos universais.

É fato que as línguas indígenas brasileiras apresentam características lexicogramaticais que as diferem de línguas indo-europeias. Sobre isso, Seki (2000a, p. 245) afirma:

As línguas indígenas despertam interesse especial não por serem “exóticas”,

mas por serem diversificadas e estarem entre as menos conhecidas da ciência, do que decorre a expectativa de que possam apresentar propriedades ainda não observadas em línguas de outras regiões. Isso vem se confirmando através de estudos já feitos sobre essas línguas

Contudo, por mais que os estudos sobre os modelos de representação do léxico e do léxico especializado (lexicografia e terminografia) têm avançado no que diz respeito a línguas indo-europeias, tal relação não é paralelamente equânime em relação às línguas indígenas. Desse modo, somos levados a indagar se tais modelos, bem como os estudos que avançam nesta área, são adequados para aplicação em línguas indígenas, visto que estas línguas pertencem a outros troncos e famílias linguísticos e possuem características lexicogramaticais tão próprias e diferenciadas tipologicamente falando. Por essa razão, analisamos a lexicogramática do Guajajara a fim de moldarmos nossa prática terminográfica. Tal análise, acerca das características lexicogramaticais do Guajajara, é apresentada no capítulo 4 desta dissertação.

2.5 Lexicografia e Tipologia Terminográfica

Esta seção tem por objetivo estabelecer os pressupostos lexicográficos pertinentes à elaboração do glossário de Biologia Português-Guajajara, ou seja, estabelecer os pressupostos teóricos responsáveis por caracterizar o produto da pesquisa. Assim, é necessário definir, em termos lexicográficos, se o produto será um dicionário, um glossário ou um vocabulário.

De acordo com Vilarinho e Maia-Pires (2017, p. 85),

O dicionário disponibiliza conhecimento linguístico por meio de definição lexicográfica. Embora possa existir a definição enciclopédica no dicionário, há outras informações linguísticas do repertório lexicográfico que a enciclopédia não fornece, como categorias gramaticais, transitividades verbais, diferentes acepções para uma mesma palavra, entre outras.

Desse modo, o dicionário é uma obra lexicográfica que apresenta definição e outras informações relevantes para o modo de uso de uma palavra em determinada língua, não apresentando necessariamente descrição de regras linguísticas, mas apontando alguns elementos gramaticais para o uso adequado de lexemas. Dessa maneira, a gramática é que corresponde à obra que possui a função de descrever as regras de uma língua, pois nem todas as regras gramaticais, conforme aponta Rey-

Debove (1984), são explicitadas no dicionário. Ademais, o dicionário de língua é constituído de lexemas (unidades lexicais). “O enunciado linguístico deve conter as acepções que um lexema apresenta em todos os níveis do discurso.” (VILARINHO; MAIA-PIRES, 2017, p.86).

Já no que diz respeito à definição de glossário, Faulstich (2013, *apud* VILARINHO; MAIA-PIRES, 2017, p. 86-87) o define como:

1. Repertório exaustivo de termos, normalmente de uma área do conhecimento, apresentado em ordem sistêmica ou em ordem alfabética, com informação gramatical, definição, registro opcional de contexto de ocorrência do termo e de remissões. 2. Lista de palavras de uma obra, pouco conhecidas ou desusadas. 3. Lista de palavras, apresentadas ao final de uma obra com a informação numérica de páginas ou parágrafos onde se encontra a palavra dentro daquela obra, para auxiliar o leitor a encontrar a informação em remissão. Também índice; também índice remissivo. Nota: Nos estudos modernos de terminologia, somente a definição 1, acima, é considerada na organização dos repertórios terminológicos e lexicográficos; a definição 2 é obsoleta e coincide com o conceito de elucidário; a definição 3 é de caráter técnico e remissivo, com vistas a conduzir o leitor a comprovar de modo mais rápido o termo ou um autor citado na obra.

Sendo assim, para uma obra ser caracterizada como glossário, há a necessidade de dedicar-se à descrição e à apresentação de termos e itens lexicais de linguagens especializadas, conforme aponta a acepção 1. A acepção 2, apresentada pela autora, se refere ao conceito de elucidário, a acepção 3 corresponde ao conceito de índice remissivo e ambas não correspondem à descrição de um glossário.

Quanto ao conceito de vocabulário, Vilarinho e Maia-Pires (2017, p.86), corroborando Barros (2003, p. 57) e Guerra (2004, p. 149), afirmam que vocabulários são repertórios que apresentam palavras de uma região — atividade de determinado grupo semântico — e que descrevem os conceitos das palavras por meio de definições. Contudo, as autoras apresentam um outro conceito de vocabulário, apresentado nas palavras de Correia (2009, p. 31): “[...] conjunto delimitado de vocábulos, isto é, de unidades efetivamente atestas num determinado registro de língua, num conjunto de textos, na obra de um autor”. O referente de vocabulário, portanto, varia entre os dois conceitos apresentados, dentre os quais um mostra a caracterização do vocabulário como repertório de palavras de um registro de língua ou conjunto de textos organizados em uma obra.

Nesta perspectiva, o produto de nossa pesquisa é um glossário, tendo em vista que se ocupará da descrição terminográfica do léxico de especialidade da

biologia, especificamente, dos termos da área utilizados para o ensino da disciplina nas escolas para o Ensino Médio. Reiteramos a importância do ambiente em que se veiculam esses termos, pois certamente, conforme explicitado na seção 2.1 Terminologias, há variação terminológica adequando as palavras ao nível cognitivo do interlocutor e também como reflexo de sua origem regional ou do domínio linguístico de sua língua materna.

Ademais, devido à terminologia levantada ser vigente nas aulas de biologia e em materiais didáticos dessa disciplina, o glossário em elaboração se enquadra na tipologia de glossário pedagógico, especificamente no subtipo escolar. Sobre a tipologia de dicionário escolar, Faulstich (2010, p. 174) afirma:

[...] compõe-se de entradas que, em sua grande parte, contemplam itens lexicais inclusos nos programas de ensino dos currículos escolares, com vistas à transdisciplinaridade, afinal é um dicionário que complementará a compreensão dos significados que circundam os conhecimentos ministrados na escola.

Vilarinho e Maia-Pires (2017, p. 94) afirmam que, nesse tipo de obra, há a necessidade de “[...] verificar os lexemas e os termos que aparecem nos livros didáticos [...]”, com o objetivo de elaborar um material cuja nomenclatura da obra lexicográfica ou terminográfica corresponda ao léxico que o estudante precise consultar. Contudo, as autoras afirmam que “faltam pesquisas brasileiras que identifiquem tal nomenclatura” (VILARINHO; MAIA-PIRES, 2017, p. 94). Assim, nossa pesquisa realiza um recorte no âmbito da biologia de tal nomenclatura apontada pelas autoras, caracterizando ainda mais o produto como um tipo terminográfico escolar.

Logo, delimitamos terminograficamente o produto desta pesquisa primeiramente como um glossário, em seguida como um glossário escolar. Contudo, tal produto visa sistematizar termos em duas línguas. Nesse caso, há a necessidade de também caracterizá-lo como bilíngue ou semibilíngue.

Para Faulstich (2010, p.175), os dicionários bilíngues, na tipologia bilíngue de obras lexicográficas ou terminográficas, são “[...] constituídos de duas partes: uma em que a língua-fonte é Língua 1, e a língua-alvo é segunda língua”. Ao descrever essa tipologia, Vilarinho e Maia-Pires (2017, p. 95) afirmam que:

Cada parte desse dicionário deve ter, essencialmente, palavra-entrada, informação gramatical, definição, equivalência. É comum, no Brasil, a publicação de obras bilíngues sem definições, o que dificulta a compreensão

do significado, já que as línguas possuem modos diferentes de categorizar o mundo, o que altera o significado de um mesmo objeto em línguas diferentes.

Não temos o objetivo, nesta fase da pesquisa, de elaborar definições em Guajajara, mas apresentaremos equivalência ou termos correspondentes¹⁴. Desse modo, o produto desta pesquisa não corresponderia a uma tipologia bilíngue, mas seria melhor caracterizado como semibilíngue. De acordo com Vilarinho e Maia-Pires (2017),

Os dicionários semibilíngues são produtos de características do dicionário monolíngue para aprendizes e de características do dicionário bilíngue. A metalexigrafia apresenta-se apenas em uma das línguas, contendo a entrada, a categoria gramatical, a definição ou paráfrase, o exemplo de uso e a unidade linguística correspondente na outra língua abordada pelo dicionário, normalmente da LE ou da L2 ou da L1.

Uma obra de tipologia semibilíngue adequa-se ao nosso público-alvo, já que apresenta informações metalexigráficas para favorecer o conhecimento na língua-alvo que é o português brasileiro. Contudo, levando em consideração as características lexicogramaticais de línguas indígenas, os termos correspondentes ou equivalentes podem se aproximar de textos definitórios, pois os semas podem estar bem explícitos na composição morfológica do termo. Por exemplo, o termo munduruku correspondente ao termo “avaliação escolar”, *ibuyxijoap*, já anteriormente citado. Sobre esse termo, Gomes e Ferreira (2012) o segmentam da seguinte forma: {*i-buyxijo-ap*}. Além do prefixo de 3ª pessoa e do sufixo nominalizador, encontra-se aí a base lexical do termo ‘*buyxijo*’, um verbo que corresponde ao conceito de “desafiar”. Quanto à análise semântica e pragmática do termo, Gomes e Ferreira (2012, p. 73-74) afirmam:

O segundo morfema nos indica um verbo cuja estrutura semântica básica é: [X-agente desafia y-paciente]. Os exemplos 3 e 4, a seguir, mostram ser este um verbo transitivo em termos de sua valência sintática e semântica. Com o terceiro morfema {-ap}, dando um caráter semântico de paciente, é possível verificar que, neste caso, o/a desafiante é o/a aluno/a; a prova é o desafiado; a interpretação pressuposta do/a aluno/a é de [+ agente, + controle, + instigador/a, + desencadeador/a do processo] e não o contrário como ocorre com a nossa avaliação tradicional. Isso pode ser verificado nos exemplos dados por falantes nativos/as, recolhidos em trabalho de campo [...] Dentro da própria morfologia da palavra, é possível identificar a visão de mundo embutida na definição do termo, evidenciando o quanto a concepção

¹⁴ As características da macroestrutura e microestrutura são discutidas no capítulo 4 desta dissertação, nesta seção do capítulo 2, nos concentramos em delimitar a tipologia da obra elaborada.

Mundurukú de avaliação está mais próxima da que a nossa sociedade almeja.

Desse modo, o termo em Munduruku aciona no falante da língua uma concepção de avaliação diferente daquela acionada no português no âmbito da língua comum. Esta característica lexicogramatical nos impõe um impasse quanto à discriminação do glossário proposto em uma tipologia bilíngue ou semibilíngue.

Assim, o glossário em elaboração disponibilizará as informações em PB de acordo com a teoria terminográfica vigente, condicionando-os à aprendizagem do termo consultado ao passo em que apresenta um termo correspondente em sua língua materna, além de outras informações que serão discutidas no capítulo 4 desta dissertação. Isso possibilita o uso dos termos guajajara correspondentes nas práticas discursivas guajajara que envolvem biologia no seu dia a dia, seja na escola, seja em suas aldeias.

2.3.1. Da equivalência à correspondência

Tendo em vista que visamos apresentar termos correspondentes em Guajajara, refletimos, portanto, sobre como se dá essa relação de aproximação semântica entre termos de línguas diferentes. Segundo Werner (1982), a equivalência é um tipo de definição; contudo, Welker (2004, p. 194) aponta uma perspectiva diferente para a definição:

Baldinger (1985: 139s. [1971]) aborda o assunto de outra maneira. Para ele, há equivalência por sinonímia e por definição. O dicionário monolíngüe geralmente oferece definições, ao passo que o bilíngüe fornece sinônimos, mas na outra língua. A definição “mostra uma análise semêmica explícita, o sinônimo pressupõe implicitamente tal análise”.

Portanto, há uma diferença entre o equivalente e a definição, o que é relevante, pois “é necessário conhecer o valor semântico que cada palavra possui” (FAULSTICH, 2010, p. 41). Esse fator torna-se imprescindível para a caracterização de uma obra bilíngue ou semibilíngue. Segundo Finatto (2001, p. 216), selecionar “características conceituais e formulá-las numa definição é o ponto central do trabalho de quem elabora ou avalia uma definição”. Corroborando a visão da autora, Pinheiro D’Azevedo e Vilarinho (2020, p. 202) afirmam que a “definição é, portanto, a expressão textual dos conceitos”. Logo, nessa perspectiva, o que se chama de equivalente não caracterizaria definição, pois não consiste em uma expressão textual que delimita o

conceito, mas uma expressão sinonímica do conceito. Entretanto, conforme apontamos anteriormente com o termo munduruku *ibuyxijoap* 'avaliação escolar', reiteramos que o equivalente apresenta ao falante uma análise semêmica não tão implícita como a teríamos em português. A seguir, refletimos sobre as relações de equivalência.

Welker (2004) realiza uma revisão bibliográfica acerca da lexicografia bilíngue e aponta diferentes tipos de equivalência com base em Carvalho (2001) e Welker (2003). Dentre os tipos de equivalência apontados, há a equivalência total e que geralmente ocorre em termos técnicos:

equivalência total entre o lexema A_{L1} e o lexema B_{L2} (= "congruência", "mono-equivalência"): oxigênio → ingl. oxygen, orquídea → ingl. orchid (em geral, são termos técnicos ou lexemas que designam objetos muito específicos, como orquídea)

(WELKER, 2004, p. 195)

O autor (WELKER, 2004) apresenta outras formas de equivalência, como a relação **divergente** em que "um único lexema (com vários sememas) na L1 → vários lexemas na L2; firma → ingl. firm, signature; flor → ingl. flower, blossom, bloom" (WELKER, 2004, p.195). Há também as relações **convergentes** em que "dois ou mais lexemas na L1 → um único lexema (polissêmico) na L2; [...]"; nesse caso, o dicionário tem que indicar em que acepção o lexema da L2 é usado; ingl. finger → dedo (da mão), toe → dedo (do pé)" (WELKER, 2004, p.195); **multivergente**, em que há "combinação da divergência e da convergência; é a relação mais comum; flor → ingl. flower, blossom, bloom; ingl. bloom → flor, florescência, frescor, beleza" (WELKER, 2004, p.195); e, por fim, a **ausência de equivalência**, que "ocorre sobretudo nas seguintes áreas: atividades e festividades, vestuário, utensílios, fatos históricos, comidas e bebidas, religião, educação e áreas especializadas (Carvalho 2001: 117, baseando-se em Schnorr 1986: 56-60)" (WELKER, 2004, p.195). Ademais, teóricos da tradução propuseram, conforme aponta Welker (2004), as seguintes estratégias para a ausência de equivalência:

- empréstimo (seguido de explicação): interventor → al. Interventor (+ explicação); *
- decalque – tradução literal, "tradução-cópia"; al. Bundesrat → Conselho Federal (seria necessário também uma explicação);
- item lexical análogo: um item lexical da L2 designa um objeto ou fato que é análogo ao objeto ou fato designado pelo item lexical da L1; INSS →

ingl. (US) Welfare Department;

- paráfrase; al. Bastler → pessoa que gosta de executar tarefas manuais (definição insatisfatória num dicionário alemãoportuguês da editora Langenscheidt); em alguns casos, Rettig (1985: 97) denomina paráfrases “equivalentes não lexemáticas”, p.ex. sem janela para al. fensterlos; ao contrário das paráfrases explicativas, tais “equivalentes” podem ser inseridos numa tradução.

Contudo, retomando o conceito de equivalência total, do mesmo modo em que há relações díspares entre as áreas de especialidade de uma cultura e outra, também observamos disparidade entre as relações de equivalência de palavras ou de termos. Tais disparidades, em nossa perspectiva, são maiores quanto menor é a influência da colonização em uma cultura e, conseqüentemente, em seu sistema conceptual. Portanto, entendemos que os termos só são capazes de apresentar estrutura conceitual biunívoca quando inseridos nos moldes da colonialidade.

Sobre o processo de colonização e sua influência em sistemas conceptuais,valho-me de Guilherme (2022, p. 134) que, ao abordar o tema colonização e imaginário, afirma:

A imposição de culturas consideradas não apenas diferentes, como também superiores à dos grupos colonizados foi acompanhada pela expropriação dos descobrimentos culturais e a repressão das formas de produção de conhecimento, dos padrões de produção de sentidos, do universo simbólico, dos padrões de expressão e de objetivação da subjetividade dos povos indígenas, sendo a repressão neste campo reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os indígenas da América ibérica [...].

Em consonância com Rebouças (2019), o léxico, seja de especialidade, seja de língua comum, expressa categorias e subcategorias cognitivas de cada povo/cultura/língua, conforme aponta Antunes (2012). Ou seja, o léxico seria uma forma de organização do saber construído cultural e linguisticamente. Para Marcuschi (2000, p. 18):

as categorias não podem ser tomadas como estruturas invariantes capazes de realisticamente agruparem a realidade extra-mente de modo culturalmente insensível, sem uma nítida inserção contextual. Categorias não são entidades naturais e realistas, mas constructos sócio-culturais de grande plasticidade.

Logo, a organização da experiência de mundo perpassa a experiência sociocultural, bem como a construção do léxico. O item lexical ou a unidade terminológica é construída socioculturalmente e, portanto, processos históricos, como a colonização, influenciam no sistema conceptual de uma língua. Tomasello (2003,

p. 57), por exemplo, sobre o símbolo linguístico, afirma: “cada uma das milhares de línguas do mundo tem seu próprio inventário de símbolos linguísticos, incluindo construções linguísticas complexas, que permitem a seus usuários compartilhar simbolicamente experiências entre si”. Desse modo, reitero, em consonância com Rebouças (2019), que não há biunivocidade entre língua e mundo extralinguístico e cada cultura, portanto, constrói os seus referentes de maneira diversa.

Conforme foi abordado anteriormente, no que se refere à Teoria Comunicativa da Terminologia e à Teoria Sociocognitiva da Terminologia, o termo recebe o *status* de léxico especializado a partir do contexto comunicativo, ou seja, a depender do frame cognitivo acionado em dado contexto. “Um frame pode ser descrito como uma esquematização da experiência depositada em nossa memória de longo-prazo” (EVANS; GREEN, 2006 *apud* CHISHMAN, 2016, p. 550).

Tal esquematização da experiência é organizada socioculturalmente, portanto, uma experiência de um objeto no mundo extralinguístico seria esquematizada cognitivamente de maneira diferente nas diferentes culturas, ou seja, diferentes referenciações da experiência. Um exemplo disso é a palavra “porco” em português, que aciona tanto o animal quanto o alimento derivado do animal; contudo, em inglês temos *pig* para o animal e *pork* para a comida. O animal fora referenciado diferentemente em inglês por meio de dois frames cognitivos distintos.

Sobre o conceito de *frame*, Rebouças (2019, p. 26) explica:

O *frame* ou enquadre engloba a própria interação mediada pela linguagem, no sentido em que ativamos na interação enquadres construídos culturalmente. [...]. Esses *frames* são construtos dinâmicos, em constante reformulação (remolduração) nos atos interacionais que estabelecemos.

Os *frames* estão vinculados ao ato da referenciação, que realizamos por meio das línguas. Portanto, a atividade de referenciar é também construída culturalmente e, conforme aponta Marcuschi (2000), não corresponde ao ato de etiquetar o mundo, mas é uma atividade discursiva. Colocamos os referentes no discurso de modo que a sua representação tem significado atribuído socioculturalmente. “Isso não quer dizer que se nega a existência do mundo extra-mental, pois este continua sendo a base para a designação” (MARCUSCHI, 2000, p.17).

Desse modo, é pouco provável que entre diferentes línguas-culturas existam equivalências perfeitas mesmo que se tenha o mesmo objeto do mundo

extralinguístico em mente, o que por si só é paradoxal, uma vez que a mente é diferente em cada povo. Assim, as estratégias de busca por equivalentes entre as diversas línguas se concentram em termos correspondentes e não em termos equivalentes propriamente ditos.

não há como conceber a noção de equivalentes perfeitos, por estarem subjacentes, na construção semântico-lexical, diferentes práticas socioculturais e modos de conceber intersubjetiva e sociocognitivamente o mundo. Ainda que nos refiramos a um mesmo objeto do mundo, o signo, como objeto-de-discurso, incorpora perspectivas particulares. Dessa forma, como entendemos o “vinho” (quando, com que frequência, com quem, onde, de que forma, com que outros alimentos o bebemos, etc.) é diferente do modo como um argentino entende o *vinho* ou um francês entende o *vin*. (REBOUÇAS, 2019, p. 27)

Assim, optamos pelo termo “correspondente” e “correspondência” para nos referir ao que comumente chamamos de “equivalente” e “equivalência”. Tal escolha também se dá como uma estratégia, pois, com os diferentes tipos de equivalência, conforme abordado anteriormente, daquela total à ausência de equivalente, a noção de correspondência pode funcionar como um termo guarda-chuva, um hiperônimo para todos os tipos de lemetização de equivalentes.

Desse modo, partindo das reflexões semânticas e lexicográficas realizadas nesta seção e do pressuposto de que a elaboração de definição requer uma análise semêmica, concluímos que um mesmo objeto do mundo extralinguístico pode ser referenciado com diferentes traços semânticos em línguas diferentes, o que nos leva a propor a busca de correspondentes entre elas. Vejamos o exemplo do par macaco/*ka'i*, que, de acordo com a nossa colaboradora guajajara, em algumas aldeias é considerado alimento. Em guajajara, poderíamos definir “macaco” como um animal comestível, enquanto em português é atualizado apenas o traço de um tipo de animal selvagem. Já em outras culturas, o traço atualizado é de animal de estimação. Tais diferenças geram, portanto, definições diferentes em cada cultura. Por esse motivo, não nos ocuparemos em realizar definições em Guajajara, pois para isso é necessário um conhecimento cultural aprofundado que dê conta de cada termo gerado em guajajara. A equivalência ou, como preferimos, correspondência tem, portanto, o papel de trazer uma definição no termo da língua-alvo.

Assim, o labor terminológico traçado nesta pesquisa considera a impossibilidade de haver equivalência perfeita e opta pela busca de termos

correspondentes, uma vez que não é possível haver valor de igual para igual entre duas unidades léxicas ou terminológicas. Essa busca pelos correspondentes em língua Guajajara deve ser fruto de dados muito bem contextualizados, seja pelo uso espontâneo da língua em um contexto de especialidade, seja pela contextualização conceitual em português, por meio do método das oficinas etnoterminológicas (cf. Capítulo metodológico) a fim de buscar o elemento linguístico correspondente em Guajajara.

Assim, no método das oficinas etnoterminológicas, uma vez que o termo em Português é esquematizado conceitualmente, os colaboradores guajajara são subsidiados para resgatarem em suas memórias o *frame* com maior correspondência, cujo *status* gramatical deve ser investigado a fim de que não haja imprecisão terminológica e gramatical no glossário. Trataremos dessas oficinas no capítulo 3 e voltaremos a essa questão.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, trataremos da metodologia empregada na presente dissertação. O capítulo está assim dividido: na seção 3.1, apresentamos o método qualitativo, método colaborativo e a ética em pesquisa; na seção 3.2, falamos sobre a constituição do *corpus* da pesquisa, explicamos o método das oficinas etnoterminográficas e expomos o passo a passo dos procedimentos terminográficos; em 3.3, apresentamos a síntese da entrevista coletiva realizada com o grupo de colaboradores, a fim de contextualizar o público-alvo do glossário e contextualizar também a prática da nossa metodologia; com o mesmo objetivo, na seção 3.4, apresentamos as narrativas autobiográficas realizadas individualmente pelos colaboradores e o motivo de sua aplicação; e, em 3.5, fazemos uma análise crítica e contextualizada das oficinas etnoterminológicas, que são o método de geração de dados utilizado no estudo de campo.

3.1. Método qualitativo, método colaborativo e a ética em pesquisa

Costa (2013) defende que a pesquisa em Etnoterminologia deve ser qualitativa, e não quantitativa. De acordo com Rodrigues (2017, p. 98), “[...] a pesquisa qualitativa se preocupa com o processo social e com o contexto em que os processos ocorrem”, o que é coerente com nossa proposta de glossário para fins escolares. Em relação às vantagens da pesquisa qualitativa, concordamos com Costa (2013, p. 76):

Optamos pela perspectiva da Pesquisa Qualitativa primeiramente porque ela nos possibilita focar na reflexão sobre os dados coletados. Além disso, a pesquisa qualitativa sustenta o uso interrelacionado de uma série de princípios de delineamento, meios para geração de dados (métodos de coleta), métodos de análise, tais como a etnografia e a observação participante; a entrevista aberta e os registros áudio-visuais; e a análise do discurso, a análise semiótica, a codificação, etc.

Nossa pesquisa que, em matéria de língua, tem por objeto terminologias do Português e do Guajajara, não se dissocia dos espectros sociais e culturais, visto que a língua e, conseqüentemente, as terminologias são indissociáveis do social e do

cultural.

Ao abordar o caráter amplo da pesquisa qualitativa, Godoy (1995) afirma que os focos de interesse se consolidam no decorrer do processo de construção do trabalho científico qualitativo. No decorrer da pesquisa, definimos a área terminológica específica da Biologia devido à possibilidade de encontrar intersecção com áreas de especialidade da cultura Guajajara, visando encontrar termos Guajajara com nível de equivalência ou correspondência. Um exemplo seria a biologia animal e a área de especialidade da caça. Assim, aumentamos a possibilidade de encontrar referentes lexicalizados em ambas as línguas, visto que são campos do conhecimento bastante comuns e difundidos entre as línguas e culturas envolvidas em nossa pesquisa.

Os dados descritivos de um estudo qualitativo “são arrolados por um/a pesquisador/a que interage diretamente no contexto de estudo e se preocupa em compreender os fenômenos a partir das perspectivas de seus/suas colaboradores/as” (RIBEIRO, 2017, p. 71). Assim, enquadramos nosso estudo na metodologia qualitativa, a qual nos guia na investigação das terminologias da Biologia na escola, tanto em língua portuguesa quanto em língua guajajara.

Para conhecermos a terminologia Guajajara, partimos das perspectivas dos colaboradores indígenas guajajara, por meio de oficinas terminológicas. Tais oficinas serão explicadas ainda neste capítulo, nas seções adiante.

Entre as possibilidades que a pesquisa qualitativa oferece, está a prática da pesquisa-ação, que, de acordo com Bocchi *et alii* (2008, p. 4), é “uma modalidade de pesquisa que coloca a ciência a serviço da emancipação social”, além de somar teoria e prática.

A pesquisa-ação, em termos gerais, é um procedimento metodológico que busca unir teoria, prática, contribuição social, mudança de paradigmas e contextos, via ações da pesquisa, e participação integral tanto do/a pesquisador/a quanto dos/as colaboradores/as durante todo o trabalho. (RIBEIRO, 2017, p. 84)

Especificamente, enquadramos nosso fazer metodológico na concepção de metodologia colaborativa proposta por Silva Meirelles (2021) por entendermos essa perspectiva metodológica como mais adequada para o nosso contexto de pesquisa e representar um avanço qualitativo no que se entende por pesquisa-ação no campo

dos estudos sobre línguas e culturas indígenas. De acordo com Silva Meirelles (2021, p. 138):

A metodologia colaborativa se apresenta como uma proposta contra-hegemônica, fundamentada na investigação socialmente responsável e comprometida com a transformação e emancipação social, orientada por paradigmas que questionam a produção de conhecimento hegemônico por sua base ideológica hierarquizante, positivista e universalista, e seus métodos de investigar a realidade.

Nossa pesquisa realizou um estudo terminológico e aplicado por meio da Terminografia, não apenas em prol da comunidade Guajajara do Distrito Federal, mas junto a ela. Realizamos oficinas etnoterminológicas com foco nos termos da Biologia dos livros didáticos usados pelos estudantes indígenas na escola. Desse modo, os Guajajara participaram ativamente da geração de dados e, conseqüentemente, da elaboração do glossário.

Ademais, em concordância com a perspectiva colaborativa (SILVA MEIRELLES, 2021), a metodologia utilizada no estudo de campo (oficinas etnoterminológicas) transforma o espaço em que ocorrem em um local onde se podem evocar os conhecimentos tradicionais dos Guajajara, conhecimentos locais e, portanto, não hegemônicos, contribuindo para o questionamento do teor universalista do que se entende por ciência.

Ainda que abordemos a biologia escolar, o compromisso é o de convocar os saberes desse povo com vistas a contribuir para a construção de conceitos novos em Guajajara ou para, a partir das oficinas, aproximá-los de conceitos que existem em sua língua-cultura. Isso é de relevância, uma vez que os colaboradores se encontram em um contexto urbano, que os afasta, possivelmente, de seus saberes locais.

Desse modo, para a oficina cumprir o seu objetivo, os termos em língua guajajara só podem ser gerados “a partir de um conjunto de memórias, discursos e práticas linguísticas [...]” dos colaboradores (SILVA MEIRELLES, 2021, p. 139). Assim, durante as oficinas, muitas vezes o que ocorreu foi instigar os participantes a lembrar palavras, conceitos em sua língua étnica, e até mesmo lembrar discursos e práticas. Por exemplo, em uma das oficinas, um colaborador tentou lembrar o termo referente a “ninho de pássaro” e, para isso, precisou lembrar da época em que caçava em sua aldeia natal.

É importante, em metodologia colaborativa, entender que nesta perspectiva,

em relação aos participantes, “[...] trata-se de reconhecer suas epistemes, e considerá-las no processo de investigação” (SILVA MEIRELLES, 2021, p. 140) por meio de uma relação pesquisador-participante horizontal, a qual considere os participantes da pesquisa como coprodutores de conhecimento. Assim, para a autora, pressupõe-se a complexidade de epistemes indígenas e não ocidentais na pesquisa colaborativa. Nessa perspectiva, tanto os pesquisadores quanto os participantes são colaboradores uns dos outros.

O investigador é um articulador, facilitador, mas ao mesmo tempo também é um aprendiz nesse processo, e é nesse espaço-tempo, na dimensão processual, que se constrói conhecimento em colaboração, com a participação de todos/as, de forma horizontal e não assimétrica. (SILVA MEIRELLES, 2021, p.142)

Esta concepção de investigador como facilitador foi o que guiou nosso fazer metodológico, o que ficará evidente ao abordarmos as oficinas nesta dissertação. Essas oficinas estimularam, e estimulam, a simultaneidade, a coexistência e a interação de epistemologias, estando, assim, em acordo com o que Silva Meirelles (2021) aponta sobre a metodologia colaborativa. Além disso, as oficinas etnoterminológicas para identificação dos termos guajajara visam auxiliar os estudantes na compreensão dos conteúdos estudados, a fim de atender aos interesses da comunidade Guajajara que habita o DF.

Ademais, um glossário terminológico bilingue Português/Guajajara tem potencial para ser utilizado em sala de aula a fim de facilitar a compreensão dos conceitos pelos estudantes indígenas. Tal glossário pode ser documento de consulta para elaboração de materiais didáticos específicos para o povo Guajajara, tanto materiais para ensino da disciplina escolar correspondente à terminologia registrada quanto materiais de aprendizagem de língua.

Entre os diversos métodos de pesquisa qualitativa, também utilizamos métodos recomendados pela Etnografia, haja vista o nosso interesse pela “descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural” (CANÇADO, 1994, p. 55). No caso desta pesquisa, a unidade cultural do grupo são as terminologias da língua guajajara, os etnotermos.

Após apresentar a concepção metodológica, acrescentamos que cumprimos a parte ética da pesquisa, obtendo o aval do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília (CEP/UnB) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep/CNS/MS),

parecer número 5.391.350. Obtivemos também o aceite institucional da escola, com a anuência da direção. Mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), obtivemos também anuência dos estudantes guajajara para participar da pesquisa.

No processo de submissão do projeto à apreciação ética, elaboramos o TCLE para os participantes com idade acima dos 18 (dezoito) anos e outra versão para responsáveis de participantes menores de idade. Também elaboramos o Termo de Assentimento para os participantes com idade abaixo dos 18 (dezoito anos), além de um TCLE para os professores da instituição em que entramos em campo e que cederam tempo e material para auxiliar nossa pesquisa. Contudo, todos os nossos colaboradores guajajara do Ensino de Jovens e Adultos – EJA – estavam acima dos dezoito anos, com exceção de um estudante. Os modelos desses documentos utilizados foram apurados e aprovados pelo CEP/UnB e pelo CONEP. Ademais, também submetemos ao comitê de ética um modelo de entrevista semiestruturada, uma carta de revisão ética, aceite institucional do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, aceite institucional da instituição em que seria realizado o trabalho campo (Centro Educacional GISNO) e o cronograma das oficinas.

O parecer final do processo de apreciação ética foi dado pelo CONEP no dia 10 de maio de 2022. O cronograma estabeleceu a entrada de campo no dia 16 de maio do mesmo ano, seis dias após o parecer final, possibilitando a entrada de campo sem embargos éticos. A seguir, tratamos do *corpus* e das oficinas etnoterminológicas.

3.2. *Corpus*, oficinas etnoterminológicas e procedimentos terminográficos

Esta seção é dedicada a relatar a elaboração de um glossário semibilingue e, portanto, discutimos como ocorreu a organização e construção do *corpus* do glossário, a escolha dos candidatos a termos da obra, a geração de dados em Português e a geração de dados em Guajajara. Também discutimos a organização e a ordem em que se deram os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Acerca da elaboração do *corpus*, dividimos em 3 fases:

Fase 1: geração de termos em português;

Fase 2: geração de termos em Guajajara em referências bibliográficas; e

Fase 3: geração de termos em Guajajara por meio de Oficinas

Etnoterminológicas junto aos estudantes guajajara.

Ademais, quanto aos procedimentos metodológicos gerais da pesquisa, a segmentamos em etapas: **etapa 1** – procedimentos prévios e preparatórios à entrada de campo com as oficinas; **etapa 2** – descrição geral das Oficinas Etnoterminológicas e; **etapa 3** – procedimentos terminográficos.

Na **fase 1**, a primeira parte do *corpus* foi composta de termos presentes no livro didático da disciplina de biologia, usado na escola em que estão matriculados os estudantes guajajara que colaboraram com a pesquisa. Assim, selecionamos o livro *Biologia Hoje* (volume 2): Os seres vivos (LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2016), que foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. O livro em questão apresenta o conteúdo referente ao segundo ano do ensino médio e a sua escolha se deu pela possibilidade de, nas oficinas, podermos trabalhar com estudantes cujas séries correspondessem ao primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Assim, haveria possibilidade de facilitar o aprendizado de conteúdo para estudantes do primeiro ano, que ainda estudariam o tema, auxiliar na fixação dos colaboradores do segundo ano, que estariam estudando o tema concomitantemente às oficinas, e reforçar esses conhecimentos junto aos estudantes do terceiro ano, que já teriam estudado o tema. Além disso, observaríamos diferenças no processo de geração de termos por meio da compreensão que cada um desses três grupos apresentaria. Contudo, no decorrer das oficinas, não conseguimos atribuir tais diferenças às séries desses estudantes, ou ao fato de supostamente já terem estudado o tema ou não, por se tratar de EJA.

Retomando a escolha do livro didático, selecionamos especificamente a unidade 1 do livro, nomeada “a diversidade da vida”, composta apenas pelo “Capítulo 1 – Classificação dos seres vivos”, e a unidade 2, “Vírus e seres de organização mais simples”, especificamente o capítulo 2 desta unidade, cujo título é “vírus e procariontes”.

Escolhemos o capítulo 1 devido ao tema ser relacionado à classificação natural dos seres vivos e aos critérios de classificação. Desse modo, os candidatos a termos seriam compostos por nomes de animais e plantas e suas características, além de nomes como “parente” e “ancestral”. Esses conceitos seriam importantes para a compreensão dos candidatos a termos que fossem mais abstratos, presentes no mesmo capítulo, por exemplo, “espécie”, “gênero”, “família”, “ser vivo”, “ordem”,

“classe”, “filo”, “reino”, todos são classificações em que se agrupam seres vivos com características em comum. Ademais, esse conteúdo permitiria aos colaboradores abordarem nas oficinas como são classificados os seres vivos na língua-cultura Guajajara.

A escolha do capítulo 2 foi motivada por abordar bactérias, vírus, doenças decorrentes desses seres, bem como sua reprodução. Assim, poderíamos gerar termos relacionados a doenças e diferentes tipo de reprodução, averiguando se há diferentes termos em guajajara para reprodução animal e humana, como em português, e quais doenças estão presentes no léxico dos colaboradores guajajara com quem trabalhamos

Após a apuração dos capítulos, geramos os candidatos a termos manualmente, por ser uma primeira aproximação com o tema e termos um só material de insumo¹⁵. Seguimos os critérios que abordamos nos parágrafos anteriores, adequando a seleção ao nosso publico-colaborador. Nesta primeira fase, selecionamos 84 termos (cf. Apêndice), que guiaram as outras duas fases de elaboração do *corpus*, incluindo aquela referente ao estudo de campo.

Na **fase 2**, a segunda parte do *corpus* é referente aos termos em língua guajajara correspondentes aos termos previamente levantados em português, os quais buscamos em publicações acadêmicas sobre a língua, a saber : *Língua Guajajara: um estudo sobre a interferência e empréstimos da língua Portuguesa* (BARBOZA, 2013); *Morfossintaxe Tenetehára* (Tupí-Guarani) (CASTRO, 2017); *Interface morfologia e sintaxe em Tenetehára* (Castro, 2007); *Hierarchical structures in Guajajara* (BENDOR-SAMUEL, 1972); *Aplicativização, causativização e nominalização: uma análise unificada de estruturas argumentais em Tenetehára-Guajajara (Família Tupí-Guaráni)* (CAMARGOS, 2017); *Dicionário Guajajara-Português* (HARRISON, C.; HARRISON, C., 2013) e; *História da Língua Tenetehára: contribuição aos estudos histórico-comparativos sobre a diversificação da família Tupí-Guaraní do tronco Tupí* (SILVA, 2010). Nesta fase, coletamos 54 candidatos a termos em guajajara que são correspondentes a 46 dos termos levantados em português.

Na terceira e última fase (**Fase 3**), nos dedicamos à geração de termos em

¹⁵ Para o doutorado, buscaremos mais materiais de insumo e pretendemos usar as ferramentas da Linguística de Corpus.

oficinas etnoterminológicas com os estudantes guajajara. Em um primeiro momento, contamos apenas com os estudantes na própria escola, devido ao tempo de execução da pesquisa. Entretanto, em um momento futuro, esperamos dar continuidade à pesquisa e contar com a colaboração dos demais falantes de Guajajara que também moram na aldeia *Tekohaw* do Distrito Federal.

3.2.1. Oficinas etnoterminológicas - introdução

Segundo Costa (2013), o método denominado a princípio de oficinas terminológicas, doravante OT, são um método desenvolvido no grupo de pesquisa em terminologia Mundurukú, liderado pelo professor Dionei Moreira Gomes, da Universidade de Brasília. Tal método reúne um grupo de colaboradores indígenas a fim de participar e auxiliar na geração e degravação dos dados, e, além disso, discutir cada termo, bem como sua adequação. Assim, segundo Costa (2013), há complementação de informações e discussão do formato adequado para um material para a comunidade em foco.

Durante essas oficinas [surtem] várias informações linguísticas e culturais que possibilitam uma melhor compreensão do funcionamento dos termos na comunidade, quer sejam inseridos no discurso de especialidade – etnotermos – quer seja seu funcionamento no léxico geral da língua. (COSTA, 2013, p. 98)

As oficinas deste projeto seguem o seguinte protocolo, inspirado no trabalho de Ferreira (2013): a) apresentação e discussão do projeto de glossário terminológico bilingue; b) discussão sobre o tema Terminologia e preservação da língua guajajara; e c) debate e compreensão dos termos dos conteúdos de biologia em Português e geração dos termos em Guajajara. Acrescentamos que, por demanda da instituição escolar em que fizemos a pesquisa de campo, no processo de geração dos termos em guajajara, inserimos aulas de morfologia a partir das palavras em português e em guajajara, a fim de contribuir também com os conhecimentos escolares de português enquanto abordamos também a morfologia do Guajajara com a contribuição dos próprios colaboradores.

Ademais, renomeamos o termo Oficina Terminológica (OT) para Oficina Etnoterminológica (OE) devido ao papel da metodologia em ressaltar e reconhecer, ainda que, em espaços institucionais não indígenas, as epistemes e sistemas

conceptuais locais dessas populações, bem como suas práticas culturais e linguísticas.

Retomando as questões terminográficas, vejamos os procedimentos e a organização da pesquisa. Na **etapa 1**, o procedimento inicial é a preparação para o campo e que consistiu no contato com os colaboradores para apresentação da pesquisa, entrevista com professores e estudantes indígenas. Ademais, fizemos o agendamento das Oficinas Etnoterminológicas (OEs).

Ainda nesse período, cumprimos a parte ética da pesquisa, recebendo autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília (CEP/UnB) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep/CNS/MS), parecer número 5.391.350. Também obtivemos nessa etapa a anuência da direção por meio do aceite institucional da escola. Por meio das assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), obtivemos anuência dos estudantes guajajara que participaram da pesquisa.

Também na etapa 1, levantamos e selecionamos termos da Biologia. Esse levantamento e seleção foram realizados a partir do livro didático utilizado pela escola para o ensino-aprendizagem do segundo ano do Ensino Médio. O conteúdo das oficinas foi direcionado pelos dados oriundos do livro didático e, a partir deles, orientamos tanto a parte de biologia, como os conteúdos de morfologia, conforme nos foi demandado pela escola. Assim sendo, as oficinas desta pesquisa foram um pouco diferentes das realizadas por Ferreira (2013) e Costa (2013, 2017).

A **etapa 2** consistiu na geração de dados em Guajajara por meio das OEs, momento em que geramos os termos da língua. Estabelecemos 15 encontros com duração de cerca de 45 minutos cada. Essas oficinas ocorreram durante parte das aulas de português, cedidas pela professora dessa matéria, que aceitou colaborar com nossa pesquisa; por isso, recebemos o cronograma de conteúdos da professora de português desses estudantes colaboradores e abordamos os conteúdos de português a partir dos termos gerados, com vistas a suprir as necessidades escolares dessa disciplina.

Durante as oficinas, apresentamos os termos em Português a partir de microaulas voltadas para os conteúdos de biologia em primeiro plano. O auge dessas oficinas ocorria quando os presentes na oficina discutiam entre si, na sua língua materna, quais são ou seriam os termos correspondentes em Guajajara.

Certamente, também fizemos da oficina um espaço de aprendizado da

disciplina escolar escolhida para a geração de dados (biologia), uma vez que a compreensão dos termos demanda, necessariamente, a compreensão dos conceitos que eles representam. Dessa forma, a pesquisa colaborativa se torna ainda mais efetiva, pois os estudantes guajajara tiveram a oportunidade de aprender os conceitos da disciplina escolar, seja pela compreensão do termo em Português, seja pela identificação do seu correspondente em Guajajara.

Antes das oficinas terminológicas, como informamos antes, fizemos um levantamento preliminar de termos em Guajajara presentes em publicações acadêmicas, como teses, dissertações, artigos científicos, livros, *sítes* especializados em Linguística, etc. Esse levantamento visava identificar possíveis termos equivalentes em Guajajara para os termos em português levantados por nós. Esses termos estão sendo registrados e compõem nosso glossário de forma complementar aos termos identificados pelos estudantes de nossa pesquisa. Há o cuidado de registrar, em primeiro plano, os termos propostos por esses estudantes, deixando claro que os outros termos são variantes desses. E também checamos se os termos disponíveis na literatura eram conhecidos pelos nossos estudantes guajajara.

O glossário terminológico bilíngue é o produto dessas oficinas, o qual pode servir como material para compreensão dos conceitos da disciplina escolar. Ademais, além desse produto, acabamos por contribuir para o ensino e aprendizagem em Biologia também durante as oficinas.

A **etapa 3** consistiu na redação preliminar de modelos de verbetes e organização inicial da microestrutura e também da macroestrutura. Este momento requereu alinhamento às teorias componentes do nosso arcabouço teórico, pois a prática terminográfica precisa ser coerente com a perspectiva terminológica adotada. Acreditamos que essa etapa contribui com a pesquisa em Terminologia e Terminografia. A seguir, para conhecer nosso público-alvo, detalharemos as entrevistas e as narrativas autobiográficas produzidas por eles, e também daremos mais informações sobre as oficinas etnominológicas empreendidas.

3.3. Entrevistas

O estudo de campo ocorreu no Centro Educacional Gisno, uma escola situada na Asa Norte, que é parte da região administrativa do Plano Piloto, região central de

Brasília. A escola acolheu com interesse a nossa pesquisa devido à prática de geração de dados contribuir para a educação dos indígenas colaboradores. O Gisno possui turmas de ensino fundamental 2 no período vespertino, ensino médio no turno matutino e turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA – no turno noturno. Nossos colaboradores consistiram em um grupo de guajajaras do EJA cujo semestre correspondia ao primeiro ano do ensino médio, de modo que, devido ao caráter semestral das séries do EJA, os colaboradores estavam no segundo ano do Ensino Médio. A princípio, os colaboradores eram formados por oito guajajaras, duas mulheres e seis homens, com idades entre 18 a 26 anos. Esporadicamente, participou um estudante de 17 anos.

Para não intimidar os colaboradores no início das oficinas, enquanto ainda nos conhecíamos, optamos por adaptar a ferramenta das entrevistas, que em vez de serem individuais, foram reduzidas para apenas uma, em formato de grupo. As entrevistas ocorreram após a apresentação do projeto aos colaboradores, após sua adesão, durante a primeira oficina.

Iniciamos nosso diálogo com a discussão do vídeo *Flecha 1 – a serpente e a canoa*¹⁶, do projeto *Selvagem*, narrado por Ailton Krenak. Esse vídeo converge saberes tradicionais e cosmovisões com conhecimentos relacionados à biologia. Após uma discussão sobre o vídeo, seguimos para a entrevista, cujo objetivo era contextualizar a realidade linguística e escolar dos nossos colaboradores.

A primeira pergunta foi acerca do que significa a escola para eles, não apenas a escola em que estudam, mas sim como instituição. As respostas consistiram em: lugar para estudar, fazer mais coisas, coisas diferentes; lugar para tentar ser alguém na vida; lugar para aprender e para ensinar, além de fazer amigos; um colaborador afirmou que a escola é um lugar para aprender muitas coisas, como a ciência (ciências naturais) e mencionou o ambiente escolar como um lugar de preparação para obter requisitos que acredita ser necessários para adentrar o mercado de trabalho, mencionando a matemática como exemplo, afirmando haver situações em que se precisa de cálculo em empregos. Em seguida, o mesmo colaborador afirma estar tentando aprender o inglês e fala sobre a possibilidade de se trabalhar em outros países com essa língua.

¹⁶https://www.youtube.com/watch?v=Cfroy5JTcy4&t=632s&ab_channel=SELVAGEMciclodeestudossobreavida (Link do vídeo)

A segunda pergunta ao grupo foi acerca do modo como se sentiam na escola. O grupo respondeu: um pouco de tudo; disseram que achavam bom, mas era estranho ficar no meio de muitos brancos¹⁷ e que isso ocasiona muita vergonha, mas que se acostumam; um colaborador afirmou parecer que os brancos nunca viram indígenas e simulou a fala de não indígenas perguntando se ele é índio e se ele fala em outra linguagem (o colaborador utilizou esse termo). Em seguida, o mesmo colaborador responde à própria simulação que realizou da fala dos brancos, dizendo que, sim, é indígena e que só de olhar para ele já se constata isso, além de afirmar que fala a sua língua indígena fluentemente. Ainda esse colaborador mencionou que, na cidade, ao fazer amizades com não indígenas, assimila o jeito de falar dessas pessoas e que, para ele, isso é normal. Em seguida, afirmou que foi bom perder a timidez e que a escola não é muito ruim, mas um lugar bom para conviver e conhecer as pessoas.

Em seguida, perguntamos se eles tinham alguma dificuldade de aprender, ali, na escola. Alguns responderam fortemente que sim, possuíam muita dificuldade. Quando perguntados de que tipo, um dos colaboradores afirmou que em tudo. Um colaborador afirmou que ele tem “mais ou menos” dificuldade na escola e que isso é devido à falta de interesse.

A pergunta seguinte realizada ao grupo foi sobre como é ser indígena na escola. A resposta obtida foi a de que, quando estão conversando em Guajajara, as outras pessoas da escola acreditam que eles as estão xingando. Então, os guajajara começaram a fazer graça das pessoas que acreditam estarem sendo xingadas. Ademais, os colaboradores afirmaram que existem colegas na escola que têm interesse em aprender palavras da sua língua, alguns querem aprender palavras e outros querem aprender coisas relacionadas ao dia a dia, como a fruta “manga” ou o verbo “pegar”. Quando indagados se gostam de ensinar a língua, apenas um rapidamente respondeu que a ensina, dando a entender que gosta.

Em seguida, perguntamos sobre terem sofrido alguma discriminação na escola. Um colaborador em meio ao grupo se sentiu seguro para afirmar que já sofreu discriminação, que faziam piadas e xingavam-no, chamando-o de bicho do mato. Mencionamos que, devido à discriminação, os munduruku decidiram criar o Ensino Médio na própria aldeia. Após isso, um dos colaboradores disse que em sua aldeia natal tem o curso de Ensino Médio. Quando indagados se já sentiam vergonha de

¹⁷ Termo para referir a não indígenas, usado por eles.

serem indígenas na escola, afirmaram fortemente (vários ao mesmo tempo e com as vozes fortes) que não e disseram ter orgulho de serem indígenas.

Em seguida, perguntamos se os colaboradores costumam falar Guajajara na escola, e eles responderam que falam “misturado”, às vezes falam uma língua e às vezes falam outra. Aproveitamos para perguntar se os colaboradores acham uma boa ideia a elaboração do Glossário Escolar Português-Guajajara de Biologia e as respostas foram que achavam a ideia interessante e que “deve ser legal”.

Perguntamos qual língua eles aprenderam primeiro, se o Guajajara, ou se o Português. Todos responderam que adquiriram a língua Guajajara primeiro. Dito isso, incentivamos os colaboradores a continuarem com o que seus pais fizeram, que é ensinar a língua para os seus descendentes ainda quando são crianças e passá-la adiante.

Em seguida, perguntamos se todos sabiam escrever em Guajajara e alguns responderam “mais ou menos”, outros responderam que sim, outros ficaram calados. Então, perguntamos se sabiam ler em Guajajara e todos responderam positivamente. Por fim, pedimos sugestões do modo como eles gostariam de que fosse o andamento das oficinas e quais conteúdos abordar. Não houve respostas, então incentivamos os colaboradores a trazerem sugestões futuramente.

A partir das oficinas, pudemos contextualizar melhor os nossos colaboradores e averiguar, ao menos em parte, o processo de exclusão que sofrem, por meio da implicância do não indígena com o uso de sua língua ou da discriminação no espaço escolar, sendo chamados de bicho do mato, além de majoritariamente apresentarem dificuldades com as matérias, tornando penoso o ambiente escolar.

Os colaboradores estão em uma escola que ainda não conseguiu atender aos indígenas em seus direitos político-educacionais e que não contempla às necessidades de aprendizagens deles como aprendizes indígenas, mesmo havendo legislações que garantem direitos educacionais, em tese preservando a inserção dessas pessoas enquanto sujeitos indígenas na escola. Só poderemos dizer que possuímos uma escola plural e democrática quando esses tipos de violências simbólicas e estruturais não fizerem parte da escola.

Durante a entrevista, conseguimos gerar um ambiente mais descontraído para a conversa, contudo, observamos que as duas colaboradoras e alguns colaboradores participaram menos e que alguns colaboradores específicos dominaram mais os

turnos de fala. Desse modo, perceberemos que necessitaríamos usar outra estratégia para obter as perspectivas de todos(as), especialmente daqueles(as) que participaram menos nesta etapa.

Diante disso, optamos por desenvolver a atividade de produção escrita da narrativa autobiográfica, inspirada em questões similares às da entrevista, mas com adaptações como veremos a seguir.

3.4. Narrativas autobiográficas

Após a entrevista em grupo, seguindo para a segunda oficina, realizamos uma atividade de elaboração de narrativas autobiográficas como ferramenta etnográfica, a fim de possibilitar que os colaboradores Guajajara contassem, por meio da escrita, um pouco de suas histórias e das crenças sobre o contexto em que vivem. Nesta seção, abordamos brevemente essas narrativas por meio das concepções de gênero textual, a fim de compreender o potencial enquanto método pedagógico, colaborativo e etnográfico. Em seguida, descrevemos como os textos foram produzidos e, por fim, apresentaremos o que nos relatam os colaboradores por meio das produções.

A produção de gêneros textuais em ambiente escolar em pesquisas de cunho etnográfico e engajada numa metodologia colaborativa agrega benefícios para os colaboradores. De acordo com Albuquerque e Araújo (2021, p. 345), “[...] propostas de leitura e de escrita de cartas de leitor [...] favorecem a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autores, de fato, de seus textos [...]”, o que tornariam esses sujeitos gradativamente “mais empoderados linguisticamente [ao lançarem mão de] argumentos que enalteçam a sua tese/o seu ponto de vista” (ALMEIDA; CAVALCANTI, 2019, p. 169).

Essas concepções acerca do gênero carta de leitor também podem ser aplicadas a produções narrativas autobiográficas em contexto escolar, pois, nelas, o indivíduo se observa enquanto sujeito histórico, o meio em que está inserido e é convidado a revisitar as memórias para construir a narrativa da sua história, escolhendo o que contar, o que não contar e como narrar. De acordo com Souza (2004, p.13),

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras.

Esse processo também proporciona aos autores a reflexão crítica e o empoderamento linguístico por meio dos argumentos que sustentam os pontos de vista, enquanto narradores da própria história. Ademais, no contexto das oficinas etnoterminológicas, gera-se um espaço seguro, no caso desta pesquisa, para que esses estudantes expressem os pontos de vista.

Albuquerque e Araújo (2021) afirmam que os estudantes, ao chegarem ao ambiente escolar, levam os próprios conhecimentos de mundo e, conforme aponta Bazerman (1997, p. 19), também trazem para a escola “seus próprios mapas de lugares e de desejos comunicativos que lhe são familiares”. Defendemos que os colaboradores desta pesquisa se enquadram neste perfil, carregam sua constituição histórico-sociocultural para o campo da pesquisa. Eles levam para as oficinas suas identidades e perspectivas de mundo, e isso pode ser aferido de maneira concreta por meio das narrativas produzidas pelos Guajajara colaboradores.

De acordo com Bazerman (1997, p.19), os gêneros textuais, e, portanto, as narrativas autobiográficas, são “*frames* para a ação social”. Isto é, agimos socialmente sempre inseridos em cenas genéricas por via das quais a interação comunicativa se realiza. Nessa perspectiva, a produção de um gênero em que se narra a sua história colabora para que o seu autor melhor construa a sua narrativa nas demais situações em que ele possa trazê-la. A este processo de aperfeiçoamento genérico, conforme aponta Albuquerque e Araújo (2021), é a ampliação da competência metagenérica, a competência sociocognitiva, instanciada a partir de práticas socioculturais, por meio da interação, que permite reconhecer, ler, produzir e reproduzir gêneros textuais. Sobre os gêneros textuais Albuquerque e Araújo (2021, p. 347) resumem:

Os gêneros textuais são forma-padrão relativamente estáveis, compostos por plano composicional, conteúdo temático e estilo, conseqüentes de atividades humanas inscritas em dado universo sociocultural (BAKHTIN, 2010 [1992]). O fator estabilidade, assevera Antunes (2017, p. 133), é decorrente “do fato de [os gêneros] serem resultado de ações convencionais, tipificadas,

recorrentes”, não se definindo, porém, como salienta Marcuschi (2010, 2011), por características linguísticas e estruturais, mas por atributos sociodiscursivos (comunicativos, interativos, cognitivos, multimodais e institucionais). Sintetiza Faraco (2009) que gêneros e atividades humanas são mutuamente constitutivos, de modo que os enunciados (relativamente estáveis) são elaborados a partir das ações humanas, que se vinculam à interação.

Desse modo, as narrativas autobiográficas tendem a ser ações sociais tipificadas e recorrentes na sociedade, sendo essas narrativas orais ou escritas, formais ou informais. Logo, os gêneros, e, portanto, as narrativas, “estruturam, organizam, enquadram e regulam as ações e interações sociais” (CARVALHO, 2005, p. 149), além de trazer “à tona capacidades cognitivas, psicológicas e linguísticas, e articulam interlocutores socioculturalmente competentes para a cena genérica” (ABURQUERQUE; ARAÚJO, 2021, p. 350).

O caráter relativamente estável do gênero e dos elementos que compõem a cena genérica, oriundo da sua constituição social e interacional, permite que um gênero textual varie em diferentes contextos sociais ou entre diferentes culturas.

Em uma perspectiva intercultural, há, potencialmente, desalinhamentos genéricos decorrentes de diferentes convenções socioculturais. Günthner (1991, p. 400), nesse sentido, salienta que “a escolha de um gênero que pode ser usado para servir a uma certa função interativa em nossa cultura pode se tornar inadequada numa situação cultural diferente”. (ALBUQUERQUE; ARAÚJO, 2021, p. 345)

Dessa forma, a inserção das narrativas nas oficinas etnoterminológicas desta pesquisa levaram em consideração o aspecto fluido da tipificação das relações sociais em cenas genéricas, em que as formas de se narrarem uma história acontecem. Devido ao caráter intercultural das oficinas, levamos em consideração o modo de propiciar a produção escrita das narrativas para os colaboradores. Os aspectos dinâmicos da cena genérica possibilitam que uma narrativa autobiográfica seja proposta de forma não convencional, mas a atender certas demandas genéricas.

Graças a esses componentes dinâmicos é que podemos afirmar que os gêneros textuais não são concebidos como “modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2010, p. 19), o que implica concluir que eles são heterogêneos, maleáveis, dinâmicos, plásticos, situacionais, históricos, fluidos e negociáveis (BAZERMAN; PRIOR, 2005; MARCUSCHI, 2010, 2011; ALBUQUERQUE, 2017), e, ainda, uma categoria fluida multidimensional (BAZERMAN, 1988; BAZERMAN; PRIOR, 2005), cujo significado só se estabelece pelas atividades interpretativas e

construtivas (BAZERMAN, 1988). Ações pedagógicas que busquem privilegiar tão somente características fixas dos gêneros atuam apenas, na análise de Bazerman (1988, p. 319), na propositura de uma estabilidade temporária. (ALBUQUERQUE; ARAÚJO, 2021, p. 348)

Assim sendo , devido à falta de prática dos colaboradores com a narrativa autobiográfica escrita, elaboramos uma ferramenta adaptada para que esses estudantes pudessem produzir o gênero autobiográfico de maneira a atender às suas demandas genéricas. Nessa adaptação, alteramos a forma ou o plano composicional e priorizamos o conteúdo. Desse modo, realizamos um conjunto de perguntas que, à medida que eram respondidas, formavam a sequência escrita da narrativa. Assim, ao final do questionário, bastaria juntar as respostas que o gênero em questão ficaria mais evidente dentro de um plano composicional mais comum a essas narrativas.

O questionário apresentou 17 itens que foram respondidos pelos colaboradores de maneira escrita. A cada item, foi estabelecido um espaço de 4 linhas para a resposta, contudo, foi informado que era possível usar o verso da folha. Apresentamos a atividade, orientamos a produção e informamos aos estudantes que não precisariam usar um registro linguístico formal, mas poderiam escrever como quisessem, a fim de narrar suas histórias.

Essa atividade permitiu que pudéssemos averiguar a origem regional dos nossos colaboradores e, em alguns casos, a idade com que vieram para Brasília, as crenças e perspectivas sobre a escola e o papel dela em suas vidas, bem como os incômodos no ambiente escolar e, por fim, permitiu averiguar também a relação desses estudantes com a própria língua e as disciplinas Português, Inglês, Espanhol e Biologia.¹⁸

A seguir, apresentamos os itens do questionário utilizado como ferramenta para a produção das narrativas autobiográficas:

1. Nome completo e data de nascimento:
2. Por favor, descreva o local onde nasceu:
3. Você tem mãe, pai, irmãos? Tem bicho de estimação? Pode falar um pouco sobre eles?
4. Onde você já viveu/morou? Fale um pouco da tua aldeia de antes e a atual.
5. O que gosta de fazer no seu dia a dia?
6. O que gosta de comer?

¹⁸ Nosso projeto envolve a Biologia, a língua portuguesa e a língua guajajara. Mas outro projeto do nosso grupo de pesquisa envolve as línguas inglesa e espanhola também.

7. O que gosta de estudar?
8. O que você espera do futuro? Que profissão quer seguir?
9. O que a escola significa para você? Ela te ajuda ou te atrapalha?
10. Quais são seus desejos e medos na escola? Você tem algum problema na escola?
11. Em relação à língua portuguesa na escola, você acha fácil, difícil, o que mais te atrapalha, o que gostaria de aprender mais?
12. Em relação à língua inglesa na escola, você acha fácil, difícil, o que mais te atrapalha, o que gostaria de aprender mais?
13. Em relação à língua espanhola na escola, você acha fácil, difícil, o que mais te atrapalha, o que gostaria de aprender mais?
14. Em relação à biologia na escola você acha fácil, difícil, o que mais te atrapalha, o que gostaria de aprender mais?
15. Na aldeia, você consegue relacionar os conteúdos da biologia com o teu dia a dia?
16. Você gosta de falar tua língua indígena? Por quê?
17. Em que momentos e com quem você fala a tua língua indígena?

As narrativas foram realizadas na segunda oficina, antes de darmos início à geração dos termos e aos conteúdos relacionados à biologia. A partir da análise das oito narrativas (são oito os colaboradores das oficinas), percebemos algumas questões importantes, das quais trataremos a seguir.

Pelo menos três colaboradores vieram de alguma das aldeias em Grajaú (MA - Maranhão) e dois vieram de Barra do Corda (MA), outros dois colaboradores não especificaram a sua origem regional para além do estado (MA). Um colaborador respondeu apenas “hospital”, devido à interpretação literal que deu à pergunta. Outros colaboradores também colocaram o hospital em suas narrativas, porém todos os outros contextualizaram mais, pois a informação demandada pelo item havia sido explicada no início da oficina.

Há variação na quantidade de anos que cada um morou nas aldeias natais. Dentre aqueles que explicitaram essa informação, há quem viveu apenas quatro anos e se mudou para Brasília e há, por exemplo, um colaborador que habitou por doze anos na aldeia natal e, em seguida, viveu cinco anos na cidade antes de voltar para uma aldeia (provavelmente a de Brasília). Nessa sequência da narrativa, um colaborador afirmou que a aldeia atual, em Brasília, possui poucas pessoas e que isso, por vezes, pode ser “chato”.

Muitos dos colaboradores deram respostas múltiplas para o item 7 (o que gosta de estudar?). Apenas um não respondeu a essa parte da narrativa, e outro

colaborador informou apenas que gostava de estudar. Com relação a essa sequência da narrativa, Ciências é apontada por três colaboradores como disciplina favorita ou que gostam de estudar; História é apontada por cinco; e geografia, artes, educação física e matemática ocorreram apenas uma vez nesse trecho da autobiografia.

Com relação à escola, foram observadas três perspectivas dos colaboradores, a saber: i) a escola enquanto um lugar positivo para aprender e obter novos conhecimentos ou habilidades; ii) a escola enquanto um lugar que prepara para o futuro, para a vida mais responsável ou como um degrau para a realização profissional; iii) a escola como um lugar que ajuda, com o verbo “ajudar” utilizado diversas vezes nesse trecho das narrativas.

Em metade das narrativas, há presença de apontamentos negativos com relação à escola, a saber : medo de não passar nas disciplinas; timidez; medo de ser “zoadado” por não saber muito bem o Português; e dificuldade nas matérias.

Com relação à língua portuguesa na escola, um colaborador afirmou ter dificuldade em “explicar as coisas” em português, considerando-o um pouco difícil; outro considera-o um pouco difícil devido ao português (língua ou disciplina escolar?) apresentar “muitas coisas” e menciona “as regras” dessa língua como um exemplo; outro colaborador afirmou ter dificuldade com a escrita e disse não saber pronunciar algumas palavras da língua; outro colaborador afirmou ser difícil aprender “a linguagem” (o português), pois não sabe “muita coisa”; outro afirmou que o único problema é quando fala rápido em português, pois nesse momento se atrapalha; outro só mencionou haver dificuldade na língua durante a leitura, quando aparece uma palavra nova; e outro mencionou não ser nem fácil e nem difícil; por fim, outro colaborador não mencionou o português em sua narrativa.

Com relação à língua inglesa na escola, sete colaboradores apontaram em suas narrativas terem dificuldade, outro apenas afirma que o inglês não o atrapalha. Ademais, dentre as oito narrativas, apenas em três delas havia sequências que afirmavam haver interesse do autor em aprender mais o idioma.

Com relação à língua espanhola, os colaboradores das oficinas não tinham aula de espanhol, por estarem no EJA; contudo, alguns registraram nas narrativas como avaliam a língua em vivências: dois consideraram fácil, e três apontaram dificuldade; um colaborador, no lugar de elaborar a sequência da sua narrativa sobre o espanhol, optou por ressaltar que “gostaria mais é de aprender mais a ciência”.

Com relação à biologia na escola, seis colaboradores, em suas narrativas, afirmaram ter dificuldade; um colaborador afirmou ser “nem fácil e nem difícil”; e cinco colaboradores apresentaram interesse em aprender mais a disciplina escolar. Com relação a relacionar os conteúdos de biologia com o dia a dia, três colaboradores afirmaram que não relacionam, de modo que afirmou que quase ninguém relaciona os conteúdos com o dia a dia na aldeia; mas três afirmaram que relacionam, citaram os seres vivos, principalmente animais e plantas; e dois colaboradores afirmaram que conseguem “um pouco” ou “mais ou menos”.

Com relação ao Guajajara, língua dos colaboradores, em suas narrativas, houve as seguintes afirmações: a) um colaborador afirmou não gostar muito e disse falar entre as duas línguas (português e guajajara); este mesmo colaborador afirmou falar guajajara com qualquer um (que fale a língua); b) outro colaborador afirmou gostar de falar Guajajara a fim de não perder “a minha fala” e disse que fala a sua língua com seus parentes e amigos; c) já outro colaborador gosta de falar sua língua por ser fácil e a usa com os amigos que a falam também; d) um quarto colaborador afirmou gostar de sua língua e a usa com “família ou parente(s)”; e) o quinto estudante afirmou que gosta de falar Guajajara, porque é mais fácil que o Português e o utiliza com sua família e amigos; f) o sexto estudante afirmou gostar de falar o Guajajara por ser mais fácil para si e o utiliza com seus irmãos; g) o sétimo guajajara afirmou gostar de falar a língua, porque “as pessoas não entendem nada” do que ele fala e disse utilizá-la muito com os primos; h) por fim, o oitavo afirmou gostar de falar o Guajajara, mas que de vez em quando ele e os outros falam as duas línguas, “[...] nossa linguagem e português”, e afirmou que usa mais a sua língua materna com os parentes.

A partir das narrativas, podemos observar que boa parte do grupo afirma ter problemas na escola, seja por questões relacionadas ao modo como se sentem (timidez, medo de ser sofrer bullying por causa do Português, etc.), seja por questões de desempenho escolar. Também podemos perceber que os colaboradores entendem a escola como um lugar importante para o desenvolvimento e que pode ajudá-los a ter um futuro melhor.

Também pudemos averiguar a partir das narrativas que o grupo é formado por indígenas oriundos de ao menos duas aldeias diferentes, encontrando variação linguística constatada durante uma oficina com o termo “cavalo” *kawaru* ~ *kwaru*, por

exemplo.

Por meio das narrativas, obtivemos a informação de que a aldeia dos Guajajara no DF possui poucas pessoas comparada à aldeia natal, provocando certo tédio em um dos colaboradores. Ao cruzar esta informação com os dados relacionados às pessoas com quem falam a língua, podemos compreender por que houve respostas que apontaram apenas familiares e, em algumas, parentes (apesar de parente, nesse caso, talvez signifique qualquer guajajara). Logo, as situações de uso da língua se tornam mais restritas, o que poderia explicar o esquecimento de diversos itens lexicais em guajajara pelos falantes, conforme trataremos no próximo capítulo.

Por meio das narrativas, pudemos ter contato com a escrita dos colaboradores em português. Nesse quesito, as narrativas variaram muito em relação ao desempenho escrito dos colaboradores. Quatro colaboradores apresentaram maior facilidade com a escrita. Esta facilidade pode ser observada devido às narrativas estarem mais completas e de acordo com o instrumento elaborado para guiar a escrita, além de apresentarem menos inadequações ortográficas ou sintáticas. O que diferencia esses quatro colaboradores dos demais é que dois são mais velhos, portanto passaram mais tempo na educação da aldeia natal, outro, apesar de mais novo, viveu até os doze anos na aldeia e depois foi para a cidade por cinco anos antes de voltar para alguma aldeia, sendo assim, até os doze anos esteve sob responsabilidade da educação da aldeia. Já o quarto, também mais novo, se mudou para a aldeia de Brasília “muito novo” e só recentemente, depois da primeira oficina, é que entrou na modalidade EJA de educação, pois até a semana anterior da oficina estava no Ensino Médio regular da escola.

Contudo, carecemos de dados para poder afirmar se as variações de desempenho escrito têm relação com o período de tempo em que ficaram na escola Guajajara e com a distorção de idade em relação às turmas do ensino básico. Como não é nosso foco nesta pesquisa, não avançaremos no quesito domínio do português escrito, mas seguramente este é um ponto a ser desenvolvido em pesquisas futuras.

A partir das entrevistas e das narrativas autobiográficas, pudemos entender nosso contexto de pesquisa, conhecer nossos colaboradores, identificar desafios da educação de indígenas do DF. Por meio da mediação pedagógica para elaboração da narrativa como método etnográfico, fomos capazes de motivar os colaboradores a mobilizarem os conhecimentos de mundo, lançarem um olhar crítico para suas

histórias e suas vivências, identificando, no contexto escolar, o que lhe faz bem ou não, além de dizerem o que querem com a escola. A seguir, trataremos mais do contexto político-linguístico e educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e das nossas oficinas etnoterminológicas.

3.5. O contexto político-linguístico e educacional dos estudantes indígenas na SEEDF e as oficinas etnoterminológicas

No Distrito Federal, há presença de diferentes povos indígenas, que lutam para preservar a cultura e a língua. De acordo com Brayner (2013), há comunidades de Fulni-ô, Tuxá, Kariri-Xocó e Guajajaras em aldeias no Noroeste - DF, a saber: o Santuário dos Pajés e a aldeia *Tekohaw*. Em entrevista à Cáritas (2020), a liderança indígena Fêtxa Tapuya Guajajara, que habita o território, também relata a presença da comunidade Wapixana.

Dado o panorama multiétnico das aldeias do DF, é necessário lançarmos um olhar crítico sobre o contexto indígena na capital brasileira, reconhecendo sua presença, a fim de contribuirmos para a garantia dos direitos desses povos. Dito isso, a partir da língua e do povo Guajajara, esta seção reflete sobre uma metodologia de geração de dados, as oficinas Etnoterminológicas, enquadrando-as como uma ferramenta que contribui para o início do exercício de direitos educacionais garantidos aos povos indígenas pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira.

Tanto a Constituição Federal (BRASIL, 1988. Art. 210, § 2º) quanto a LDB (BRASIL, 1996. Art. 32, § 3º) repetem o seguinte texto ao legislar sobre a educação: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Assim, é assegurado, em tese, aos povos indígenas do DF o uso de suas línguas étnicas; contudo, não se conhece, no Distrito Federal, qualquer escola em que haja a utilização, em qualquer prática escolar que seja, da língua Guajajara, nosso foco, ou mesmo do Yathê, que é a língua dos indígenas Fulni-ô, e Wapixana, três línguas sabidamente faladas no Santuário dos Pajés, região Noroeste de Brasília. Desse modo, é imprescindível contextualizarmos a lei com o exercício da lei, que, neste caso, consiste na realidade educacional do Distrito Federal.

Entendemos que pesquisas e esforços direcionados a esses povos que habitam o DF configuram o exercício de fazer perceber os povos indígenas como povos que também compõem o Distrito Federal, levando-nos à reflexão de que fora de suas aldeias, localizadas no Noroeste, encontramos instituições que não os contemplam em seus direitos e necessidades, como é o caso das instituições escolares. Ademais, esforços políticos e acadêmicos na direção dessas comunidades apontam traços de multilinguismo na capital do nosso país.

Ainda de acordo com a Constituição (BRASIL, 1988. Art. 215, § 1º), “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. Logo, os indígenas do DF possuem o direito de serem protegidos pelo Estado no que diz respeito às suas manifestações culturais, dentre elas, a língua. Contudo, as línguas das comunidades indígenas em Brasília se encontram em situação de risco, uma vez que a prática discursiva indígena só é possível na aldeia, mas ao sair da aldeia para ir trabalhar, ou para ir à escola, ou para ir à universidade, as práticas discursivas da língua-cultura¹⁹ Guajajara são inviáveis e até desestimuladas.

Nas salas de aulas, os estudantes Guajajara, por exemplo, são levados a práticas discursivas não indígenas, não havendo no espaço ou no ambiente institucional a valorização, ou o reconhecimento das próprias práticas discursivas ou do uso da língua, que carrega fortemente tais práticas. Isso gera invisibilização dos sujeitos indígenas no espaço escolar.

Dentre todas as questões indígenas em carência no Distrito Federal, fazemos o recorte da educação que é ofertada a esses povos, focalizando a língua-cultura Guajajara. De acordo com Spolski (2016), o domínio familiar é facilmente influenciado por domínios externos no que diz respeito a usos linguísticos, e a escola é um espaço comprometido com a gestão da linguagem:

De todos os domínios, a escola mostra ser um dos mais complexos. Seus participantes trazem consigo as práticas e crenças de uma sociedade complexa e cada vez mais multilíngue. A educação escolar é por sua própria natureza um domínio comprometido com a gestão da linguagem. As duas principais categorias de participantes são os estudantes, cujas práticas e crenças linguísticas são passíveis de modificação, e os professores encarregados do processo de modificação.

(SPOLSKI, 2016, p.39)

¹⁹ Lembramos que “Language-Culture” é um termo utilizado por Fantini e Timirzi (2006), por nós aqui adotado.

Sendo assim, a escola pode modificar as práticas e crenças linguísticas dos estudantes indígenas. Para Lagares (2011), o *status* minoritário de uma língua em dada sociedade a impossibilita de exercer determinadas funções sociais. Logo, se a escola é um espaço de aprendizagem, pode limitar os estudantes que estão à margem no que diz respeito a aprender e produzir conhecimento na sua própria língua.

Ao pensarmos os tipos de escolas que encontramos no DF, é importante percebermos também qual é a escola a que o estudante indígena possui acesso e refletirmos se os colégios do Distrito Federal suprem as demandas dessas comunidades. Ao realizar tal análise, é imprescindível estarmos atentos aos efeitos desta educação que o DF oferece a esses sujeitos. O efeito é antropeômico, antropofágico ou intercultural?

Bauman (1995), no seu texto *“the making and unmaking of strangers”*²⁰, reflete sobre como são produzidos os sujeitos estranhos na sociedade e os processos de violência antropeômica e antropofágica, isto é, processos de assimilação ou exclusão.

Nesta guerra (pegando emprestado os conceitos de Levi-Strauss), duas estratégias alternativas, mas também complementares, foram implantadas intermitentemente. Uma era antropofágica: aniquilando os estranhos, devorando-os e, então, metabolicamente transformando-os em um tecido indistinguível do nosso próprio tecido. Essa foi a estratégia de assimilação – transformar o diferente em similar: o sufocamento da cultura ou de distinções linguísticas, proibindo todas as tradições e fidelidades exceto aquelas destinadas a alimentar a conformidade da nova e abrangente ordem, promovendo e impondo apenas uma medida de conformidade. A outra estratégia é a antropeômica: vomitando os estranhos, banindo-os dos limites do mundo ordenado e impedindo-os de qualquer comunicação com os de dentro. Essa era a estratégia da exclusão – confinando os estranhos dentro das paredes visíveis dos guetos ou atrás das proibições invisíveis, e não menos tangíveis, da comensalidade, do conúbio e do comércio, expulsando os estranhos para além das fronteiras do território administrado e administrável; ou, quando nenhuma das duas medidas eram viáveis, destruir os estranhos fisicamente. (BAUMAN, 1995, p.2, tradução nossa²¹)

²⁰ O fazer e o desfazer de estranhos, tradução nossa.

²¹ *In this war (to borrow Levi-Strauss's concepts) two alternative, but also complementary strategies were intermittently deployed. One was anthropophagic: annihilating the strangers by devouring them and then metabolically transforming them into a tissue indistinguishable from one's own. This was the strategy of assimilation-making the different similar: the smothering of cultural or linguistic distinctions, forbidding all traditions and loyalties except those meant to feed the conformity of the new and all embracing order, promoting and enforcing one and only measure of conformity. The other strategy was anthropoemic: vomiting the strangers, banishing them from the limits of the orderly world and barring them from all communication with those inside. This was the strategy of exclusion-confining the strangers within the visible walls of the ghettos or behind the invisible, yet no less tangible prohibitions of commensality, connubium and commercium, expelling the strangers beyond the frontiers of the managed and manageable territory; or, when neither of the two measures was feasible-destroying the strangers physically.* (BAUMAN, 1995, p.2)

Quais são as práticas discursivas da escola enquanto instituição e dos sujeitos que transitam e compõem a escola? Elas estariam alinhadas a práticas antropológicas, antropofágicas ou a uma prática intercultural? Se o que há é um apagamento da identidade indígena que leva o jovem à impossibilidade e insegurança de usar a sua língua, utilizando apenas o português nas suas práticas escolares, estaríamos então engendrados em uma educação estruturalmente assimilacionista/antropofágica no DF? Por isso, cabe a nós, pesquisadores e professores, lançarmos mão da diversidade cultural do Distrito Federal para estabelecer estratégias para construir competências interculturais sóbrias e alinhadas à nossa realidade.

Retomando Fantini e Timirzi (2006, p.12, tradução minha, grifo dos autores), a competência intercultural é “[...] um complexo de habilidades necessárias para serem usadas de maneira efetiva e apropriada ao interagir com outras pessoas que são diferentes linguística e culturalmente”²². Ainda de acordo com os autores (2006), tal competência não se restringe às habilidades necessárias para transitar entre sistemas culturais, mas, principalmente, permite a produção de pontos de vistas únicos, perspectivas interculturais não alcançadas por visões monoculturais ou biculturais.

Infelizmente, ao pensarmos a escola brasileira, podemos dizer que esta instituição carece de modos de existir que ainda não foram atualizados na prática educacional, não contemplando o contexto intercultural vigente, tornando a experiência educacional, de certo modo, violenta aos povos indígenas. Tal violência pode ser constatada por meio da omissão do Estado e do DF no exercício da garantia dos direitos preconizados pela legislação, conforme abordamos anteriormente, além das narrativas autobiográficas dos próprios colaboradores, já discutidas neste capítulo.

Não identificamos traços de competência intercultural no âmbito institucional da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa. Desse modo, não percebemos a interculturalidade entre essas comunidades minorizadas cujas línguas étnicas não são contempladas nos espaços institucionais, como a escola. Essa ausência de relação intercultural, com foco na língua, acaba por revelar um recorte de comportamentos

²² “[...] a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself,” (FANTINI; TIRMIZI, 2006, p.12)

linguísticos presentes no Distrito Federal, permitindo levantar a hipótese de um processo silencioso de glotocídio ocasionado por falta de políticas linguísticas.

Assim, ao pensarmos práticas discursivas interculturais, é necessário que o estrangeiro não seja assimilado ou expurgado e excluído pelo corpo cultural hegemônico, mas que o sujeito “outro” seja reconhecido como um outro corpo coexistente de um espaço amplo, a escola, havendo a possibilidade de diferentes corpos acessarem a educação que se instaura no DF.

Esta é a situação educacional indígena do Distrito Federal e também algumas reflexões elaboradas a partir deste contexto em contraponto com a legislação. Assim, cabe a nós, acadêmicos, exercermos em nossas práticas, discursivas ou sociais, modos de construir conhecimento que sejam coerentes com análise crítica da situação.

Jaider Esbell Macuxi, na Sessão de Abertura do Amazônicas VIII²³, mencionou a possibilidade de se construir “uma relação minimamente txaísta”, isto é, uma relação de convivência e inter-relação de mundos entre povos indígenas e não indígenas. Esta relação txaísta é possível também no ambiente de uma escola urbana.

Sobre o Txaísmo, Jaider diz: “[É] uma palavra que vem lá dos Txai do Acre que pressupõe e ilustra uma elaboração de uma relação duradoura baseada em confiança. Uma abertura de mundo em que não se confunda e não se camufle o protagonismo dos povos indígenas”. Jaider Macuxi nos oferece uma reflexão sobre uma ideologia txaísta, que consiste na chave para a possibilidade de construção de espaços interculturais, não antropocêntricos nem antropofágicos.

Dadas as reflexões da seção anterior, observemos o artigo 78, inciso I, da LBD:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I. proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências [...]. (BRASIL, 1996)

Logo, também constitui como função da universidade, por meio da pesquisa,

²³ Oitava edição do colóquio internacional sobre línguas indígenas, em especial, línguas amazônicas, ocorrido em 2021. A mesa de abertura do evento, da qual fazemos citação, está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yv9RSOMHEMA>

ensino e extensão, colaborar para a construção de uma oferta de educação adequada aos povos indígenas. Reiterando tal papel da universidade é que apresentamos a seguir nossas oficinas etnoterminológicas (OEs), uma metodologia crítica de meio a fim, uma vez que não apenas os resultados são críticos, mas o percurso para o resultado também é pela possibilidade de ressignificar o contexto em que ocorre.

3.5.1. Oficinas Etnoterminológicas: prática escolar, prática identitária e prática cultural

Ao adotarmos o termo “geração de dados” em vez de “coleta dados”, em linguística, miramos em uma perspectiva não estática da língua, em que o pesquisador e os pesquisados necessariamente interferem no processo no qual são estabelecidos os dados para um *corpus*. De acordo com o dicionário Caldas Aulete Digital, o verbo “coletar” possui, dentre outras, as seguintes acepções:

1. Fazer coleta de; COLHER; RECOLHER
2. Recolher elementos para exame laboratorial (sangue, urina, fezes etc.)
3. Colher para uso (alimentos, matéria-prima etc. disponíveis na natureza).
4. Apanhar (plantas, animais) para pesquisa.

Observamos que o verbo “colher” tem como paciente algo que já está pronto, de certa maneira, estático, cujo sujeito requerido pelo verbo não interfere significativamente na constituição do seu referente (objeto) colhido. Desta forma, não há influências significativas do sujeito de “colher” para a constituição do objeto. Um botânico ao coletar uma planta na natureza, a fim de analisar as folhas, não infringe mudanças drásticas na morfologia da planta, por exemplo.

Agora, observemos as acepções do verbo “gerar”:

1. Dar existência a ou nascer; GERMINAR; PROCRIAR.
2. Dar origem a; PRODUZIR.
3. P.ext. Causar, provocar

Se damos existência a algo, este algo surge, de algum modo, a partir de nós

ou das nossas relações e interações. Logo, não significamos o verbo “gerar” sob a noção de retirada ou de colheita de um objeto estático, em que estamos alheios ao processo de formação e constituição, mas o significamos sob a noção de “criação”, de “gestar”, ou mesmo de “co-criar” de sujeitos com traço semântico de agente. No caso das pesquisas linguísticas, podemos afirmar que geramos dados devido ao caráter contínuo e emergente da língua, pois esta é um objeto de estudo que nunca está pronto, nunca está posto e que jamais é estático. Tal objeto varia em diversos níveis, dos formais (fonologia, morfologia e sintaxe) aos funcionais (semântica, pragmática e discurso), obedecendo às subjetividades coletivas e individuais do ser humano.

Ao pensar o termo “geração de dados” numa perspectiva discursiva, necessitamos harmonizar a metodologia envolvida nesta prática, alinhando-a, de modo a considerar os sujeitos e os contextos envolvidos. Ademais, ao considerar os sujeitos, é relevante considerar as necessidades individuais e coletivas. Neste sentido, ao gerarmos dados de línguas indígenas, estamos em colaboração com comunidades indígenas e, por consequência, com indivíduos indígenas. Tal reflexão é necessária para pensarmos, eticamente, um desenvolvimento crítico de um método de geração de dados no âmbito da Terminologia e, neste caso específico, a Terminologia Escolar. Por isso, a necessidade da metodologia colaborativa (SILVA MEIRELLES, 2021), conforme abordamos anteriormente neste capítulo.

A geração de dados no âmbito da terminologia escolar bilíngue português/guajajara é relevante devido às necessidades dos indígenas matriculados em escolas públicas da SEEDF. Retomamos a reflexão de que estes guajajaras estudam em um ambiente em que a língua guajajara é excluída das práticas e das vivências. As práticas discursivas escolares, desse modo, não contemplam as necessidades desses indígenas.

Podemos observar que a realidade escolar dos Guajajara no DF não obedece às diretrizes estabelecidas pela legislação brasileira a respeito da educação indígena, ameaçando o conhecimento linguístico dos Guajajara por meio da exclusão de sua língua étnica no espaço escolar.

Dado o contexto, cabem as perguntas: O espaço discursivo escolar acolhe ou exclui o sujeito indígena? Há veiculação de discursos dos próprios indígenas, elaborados no cerne de suas culturas, no ambiente escolar? Há a valorização desses discursos? Quais as consequências da não valorização desses discursos? Como

gerar dados de terminologia escolar em Guajajara alinhado a uma perspectiva discursiva crítica, em que a língua é mais que sua estrutura, é parte dos sujeitos que a utilizam assim como estes sujeitos também a compõem?

Segundo Magalhães (2001, p. 17):

O discurso é visto como o uso da linguagem como forma de prática social, implicando em modo de ação e modo de representação. Estabelece-se uma relação dialética entre discurso e estrutura social: discurso é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças.

Desse modo, ao observarmos a relação dialética entre discurso e estrutura social a partir de um olhar focal sobre escolas do DF, podemos observar, então, como são construídas discursivamente as representações das identidades indígenas, dos seus saberes, das suas crenças, das suas culturas e das suas visões de mundo no espaço escolar. Podemos inferir, da mesma forma, as consequências dessas construções discursivas, que geram o apagamento de uma cultura dentro de um espaço institucional público. Tais consequências foram discutidas nas subseções 3.3. Entrevistas e 3.4. Narrativas autobiográficas.

Contudo, a nossa prática de geração de dados — Oficinas Etnoterminológicas — pode ser alinhada a uma perspectiva crítica, construindo, dessa forma, um ambiente dentro da instituição escolar para a vivência de práticas discursivas de acolhimento, valorização e fortalecimento da identidade Guajajara, além de abrir o ambiente de sala de aula para a veiculação de discursos indígenas.

Para exemplificar, a seguir, descreveremos duas oficinas realizadas, oficinas que tinham como tema Classificação Natural, referente a uma unidade do livro didático dos estudantes.

A primeira dessas oficinas retomou o vídeo do projeto Selvagem, que foi apresentado na oficina inaugural, em que aplicamos a entrevista. O vídeo, como já explicado, aborda diversos discursos tradicionais e, portanto, saberes tradicionais, oriundos de diversas culturas, conjugando-os com saberes científicos ocidentais. Essa obra audiovisual conta narrativas sobre a origem do mundo e da humanidade, conjugando-as com as narrativas ocidentais sobre o que a ciência diz a respeito desses temas, de forma a não antagonizar os diferentes discursos.

Em seguida, perguntamos aos colaboradores o que eles refletiram a partir do

vídeo e se eles pensaram em alguma narrativa guajajara. Um dos colaboradores disse que discordava das narrativas sobre a origem da humanidade e afirmou que possuía dificuldade de explicar alguns temas em língua portuguesa, mas que teria mais facilidade de explicar em guajajara. Após isso, convidamos os colaboradores a trazerem narrativas da cosmovisão guajajara sobre o mundo, caso pudessem. Os colaboradores afirmaram não saberem essas histórias, que a geração deles não tinha contato com elas, porém um dos estudantes mencionou recordar do avô contar algo que poderia ser uma narrativa da perspectiva guajajara sobre a realidade.

A escola que acolheu a pesquisa solicitou que, durante as oficinas, fossem trabalhados alguns conteúdos de português, então destacamos um termo de uma das narrativas presentes no vídeo, o termo “canoa-cobra”²⁴, e, a partir dele, explicamos o processo de derivação por composição, exemplificando também com outras palavras do português. Nesse processo, perguntamos por alguns termos em Guajajara a partir das palavras em português que foram levantadas nessas discussões.

Após a primeira parte dessa oficina, entregamos uma sequência didática sobre classificação natural, e os colaboradores trouxeram como entendiam, de modo geral, a palavra “classificação”. Uma colaboradora afirmou que entendia classificação como “eliminar” e confirmou que esta associação foi realizada devido ao uso que a palavra tem no futebol. Em seguida, a partir deste contexto, explicamos que a classificação no futebol permite com que um time saia de um grupo e migre para outro grupo no decorrer da competição, sendo classificado para um grupo mais alto. A seguir lemos a seguinte definição sobre “classificação” presente na sequência didática, retirada do dicionário Caldas Aulete Digital:

2. Maneira de ordenar seres ou coisas conforme algum critério estabelecido.

Após a explicação da definição, conversamos sobre diferentes tipos de classificação. Perguntamos quais as características que temos e que não temos para não sermos considerados plantas. Os colaboradores mencionaram diversas distinções entre humanos e plantas, como a presença ou ausência de pensamentos, de folhas, locomoção, forma de locomoção para buscar comida, etc. Neste momento, diversos termos relacionados a plantas foram gerados.

²⁴ De acordo com o vídeo, este é um termo presente na narrativa cosmológica de povos do Rio Negro.

Em seguida, conversamos sobre as diferenças entre animais e seres humanos e, a fim de facilitar as descrições, optamos por focar na diferença entre os cães e os seres humanos, averiguando características que colocam essas duas categorias de animais em espécies diferentes, classificando-os. Essas discussões foram motivadas com imagens presentes na sequência didática.

Depois repetimos o exercício de identificar as características que classificam o seres em espécies diferentes, mas, desta vez, distinguindo o gato e o cão. Dentre as diferenças, um dos colaboradores apontou que o gato é um felino, e o cão é um canídeo. Explicamos brevemente a origem dos termos “cão” e “canídeo”, e sobre as mudanças que ocorreram nessas palavras. Assim, perguntamos se os colaboradores percebiam diferenças entre o Guajajara falado por eles e o Guajajara dos mais velhos, e a resposta foi afirmativa para essa percepção.

Em seguida, realizamos oralmente uma atividade da sequência didática, em que, a partir das imagens de diversos seres vivos, como algumas plantas, aves, peixes e mamíferos, os colaboradores as classificariam em dois grupos, até então sem nomes. Ao olhar as imagens, os colaboradores nomearam os dois grupos em animais e plantas, e assim classificaram os seres. Em seguida, revisamos os critérios usados. Dentre as espécies de plantas presentes na atividade, retomamos alguns exemplos de derivação por composição, como “comigo-ninguém-pode” (*Dieffenbachia seguine*), “ipê-rosa” (*Handroanthus heptaphyllus*) e “ipê-amarelo” (*Handroanthus albus*).

A partir das discussões e da atividade da sequência didática, registramos diversos termos no quadro e após a realização dessa primeira atividade, interrompemos o seguimento da sequência e conversamos sobre quais seriam os possíveis correspondentes em Guajajara para os termos do quadro. Assim, demos início a geração dos termos em Guajajara.

Os colaboradores discutiram, a princípio, as diferentes palavras que usam para designar plantas ou termos relacionados a esse campo léxico. Em seguida, os colaboradores trouxeram os termos em Guajajara para os nomes de animais. Nesta oficina, já percebemos a presença de prefixos relacionais, como em *ka'aruera* ‘folha’, além de uma dificuldade de estabelecer e explicar o morfema referenciante {-a} na ortografia de alguns termos gerados, como em *zawara* ‘cachorro’.

Depois os colaboradores diferenciaram dois termos que referem a pássaros em sua língua, um corresponderia a um plural ou coletivo de pássaro, ‘*wyramyry*’,

enquanto o outro se restringiria a um único ser dessa espécie, ‘*mymyry*’. A partir dessa distinção trazida pelos próprios colaboradores, explicamos brevemente a morfologia de plural de substantivos em português, abordando o conteúdo estudado por eles nas aulas da disciplina na escola.

Os colaboradores não conseguiram informar alguns termos correspondentes em Guajajara, por exemplo, o termo ‘ninho’. Por isso, os incentivamos a perguntarem a seus familiares e membros de sua aldeia pelos correspondentes dessas palavras do PB em sua língua materna. Assim, encerramos a essa primeira oficina etnoterminológica de geração de dados.

Uma semana depois, na oficina seguinte, revisamos as nossas discussões sobre “classificação” e “classificação natural”. Relembramos o critério “racionalidade/irracionalidade”, elaborado pelos colaboradores para a distinção de seres humanos e animais, e “móvel/imóvel” para distinção entre animais e plantas. A partir de “irracional” e “imóvel”, discutimos o valor semântico do prefixo de negação do português {*i-* ~ *in-*} nas palavras em que ocorre. Em seguida, retomamos a revisão de classificação. Após isso, alguns termos que não foram gerados em Guajajara devido à duração da oficina anterior foram discutidos e gerados na língua materna dos colaboradores.

Durante a discussão dos termos na língua indígena, os colaboradores conversaram sobre sons do português que não ocorrem em Guajajara e então sobre as diferenças fonológicas entre as duas línguas. Após esse momento, retomamos o tópico do plural em português, apresentando o uso dos alomorfes [-s] ~ [-es] e perguntamos se os colaboradores tinham a percepção de algum comportamento de sua língua que atualizava o plural. Os participantes, então, apontaram o morfema {*wə*} para essa função.

Retomamos, então, a discussão sobre os termos em Guajajara. Os colaboradores variavam no uso do morfema referenciante {-a}, alguns optavam por dar exemplos com a presença dele, e outros preferiam dar os termos sem o sufixo, como no termo para raiz, que variou entre *hapokwer* ~ *hapokwera*.

Após essa discussão, retomamos a sequência didática sobre classificação. Lemos uma outra definição de classificação, já numa acepção terminológica, também retirada do dicionário Caldas Aulete Digital:

“3. Biol. Distribuição dos seres vivos em agrupamentos semelhantes, segundo caracteres evolutivos comuns.”

Em seguida, lemos a definição de classificação natural também presente no mesmo dicionário:

“1. Biol. Aquela que agrupa animais e vegetais de acordo com um conjunto de caracteres.”

Após explicarmos as definições, assistimos a um pequeno vídeo que abordou o tema classificação natural. Em seguida, devido ao insumo linguístico do vídeo, conversamos sobre o ato de classificar um ser presente em diversas áreas da vida e dos saberes. Apontamos, então, as diferentes classes de palavras, a fim de retomar a morfologia, destacando os pares “classificação” e “classificar” como exemplo. Para diferenciar “classificação” de “classificar”, partimos da morfologia verbal a partir do paradigma verbal de “classificar” no presente do indicativo. Depreendemos os morfemas verbais que atualizam a informação de pessoa. Em seguida, os colaboradores trouxeram como atualizam as informações de pessoa em frases com o verbo *exak*, correspondente ao verbo “ver”. Assim, contrastamos características morfológicas relacionadas à informação de pessoa a partir dos verbos em ambas as línguas. Um dos colaboradores afirmou espontaneamente que esse conteúdo era interessante. Em seguida, encorajamos os colaboradores a tentarem associar os conteúdos da aula de Português com a própria língua materna e, logo após, o colaborador reiterou que achou interessante esse assunto.

Após isso, retomamos a sequência e realizamos a terceira atividade, em que classificamos os animais das imagens da atividade em terrestres e aquáticos e a atividade seguinte, que demandava classificar os animais em peixes, aves e mamíferos. Durante a atividade, os colaboradores discutiram o que entendiam por cada termo à medida que respondiam às atividades, apreendendo os conceitos.

Esses são apenas exemplos de duas oficinas, a fim de contextualizar as reflexões a serem desenvolvidas a partir deste trecho do capítulo. Cabe ressaltar que foi frequente os colaboradores conversarem entre si em Guajajara antes de informarem um termo correspondente. Nessas discussões, os colaboradores

revisitavam em suas memórias os contextos em que usavam determinadas palavras e atualizavam esse item lexical no ambiente da sala de aula.

As oficinas voltadas para a terminologia escolar ocorreram no ambiente da escola e visaram encontrar os correspondentes em Guajajara dos termos estudados em conteúdos escolares. Desse modo, auxiliamos a compreensão dos conceitos das disciplinas escolares e discutimos a perspectiva Guajajara sobre esses conceitos, além de discutirmos sobre conceitos próprios de suas culturas em que há relação com os conteúdos.

Assim, as OEs nas escolas se alinham a uma perspectiva crítica na medida em que se aproximam de uma aula intercultural, em que se acolhem os diversos discursos mutuamente, gerando por consequência os dados terminológicos, além de contribuir para a educação formal dos estudantes colaboradores.

Nas oficinas etnoterminológicas em um contexto de escola urbana, o estudante indígena colaborador protagoniza o movimento de trazer práticas discursivas ou representações de suas práticas sociais e discursivas para a escola. Por meio das OEs, há um espaço **não** antropológico **nem** antropofágico, mas o espaço de oficina linguística intercultural, que torna a sala de aula um espaço de coexistência de corpos culturais e conceituais, sem excluir, vomitar e sem assimilar o outro. Isso se dá por meio das terminologias com suas áreas de especialidades, culturalmente diversificadas, em busca da possibilidade de estabelecer uma adequada aproximação de referentes linguísticos, constituídos de maneiras culturalmente diversas, a fim de estabelecer uma aproximação em busca de correspondência conceitual.

Por fim, destacamos que as OEs tiveram por objetivo final a elaboração de material terminográfico para a comunidade indígena. Logo, os termos gerados e discutidos nas oficinas são o ponto de partida para a produção de glossários que podem compor o material didático escolar para os guajajaras em escolas urbanas. Ademais, o material fica disponível para políticas públicas voltadas para tradução de materiais didáticos para o guajajara, bem como demais atividades voltadas para uma planificação linguística.

Assim, empregamos um método de geração de dados cuja interferência dos pesquisadores só é reconhecida, mas é intencionalmente colaborativa com a comunidade que gera os dados, a fim de que, ao mesmo tempo em que se produz conhecimento, ele é utilizado para enfraquecer, em alguma medida, as barreiras

sociais construídas sobre a comunidade colaboradora. No próximo capítulo, vamos apresentar os resultados preliminares dessas oficinas, com foco nos termos gerados.

4. RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os primeiros resultados do desenvolvimento da pesquisa, nossa proposta de microestrutura e exemplos de sua aplicação, e a proposta de macroestrutura. Os apontamentos realizados nesta seção correspondem aos primeiros indícios de elementos da língua pesquisada, que devem ser aprofundados em pesquisas posteriores. O capítulo está assim organizado: Ainda em 4, apresentamos a ortografia utilizada; na seção 4.1, discussão dos dados gerados a partir das oficinas; seção 4.2, proposta de macroestrutura; seção 4.3, proposta de microestrutura e; seção 4.4, Proposta de glossário português-guajajara de termos da biologia.

As correlações entre fonemas e grafemas foram realizadas com base na seção “1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FONOLOGIA E ORTOGRAFIA” da tese de doutoramento de Castro (2017, p. 34-36). As correlações seguem abaixo.

Quadro 3 – Relações fonema-grafema

Fonema	Grafema
/a/	a
/e/	e
/i/	i
/o/	o
/u/	u
/i/	y
/ə/	à
/p/	p
/r/	r
/m/	m
/w/	w
/t/	t
/tʃ/	s
/d/	z
/n/	n
/k/	k
/kw/	kw
/ŋ/	g
/ŋw/	gw
/ʔ/	'
/h/	h

(fonte: CASTRO, 2017, p. 34-36)

Relações de alofonia com base em Castro (2017, p.35): /d/ apresenta [z]~[d]~

[ʒ] ~ [dʒ] em variação livre e [j] em adjacência a consoantes ou em fronteira de palavra. Contudo, apesar da ortografia discutida pelo autor apresentar “z” para todos essas realizações de /d/, nesta dissertação, estaremos utilizando a letra “i” para representar a aproximante [j]. Conforme apontam Duarte, Menezes e Silva (2022, p.496), há interferência da ortografia na fala dos indígenas de língua Tenetehara quando [j] é grafado por “z”. Por esta razão, adotamos por enquanto o “i” para grafar o [j]. /s/ realiza-se como [s] e [ts] em variação livre e, diante de [i], realiza-se como [tʃ]. Nesta ocorrência de [tʃ] diante de [i], optamos por utilizar o o grafema “t”.

Ressaltamos que a ortografia estabelecida aqui é utilizada apenas nos dados gerados em nosso estudo de campo. Os dados retirados da bibliografia de outros autores seguem a ortografia utilizada pelos autores. Contudo, no nosso modelo terminográfico utilizamos os nossos dados, portanto no modelo de glossário consta a ortografia que estabelecemos neste trecho da dissertação.

4.1. Dados gerados a partir das oficinas

Conforme mencionado no capítulo 3, foram coletados 84 termos em português. Contudo, durante o processo de apreensão dos conceitos no decorrer das oficinas, 52 novos termos em português foram gerados a partir desse processo de mediação.

Para exemplificar o processo de apreensão dos conceitos, citamos a oficina sobre “classificação natural”. Para diferenciar os reinos vegetal e animal, elementos morfológicos desses seres vivos que não constavam previamente na lista de termos coletados em português foram incluídos na discussão. Desse modo, os termos “árvore” e “galho” ocorreram na oficina enquanto na lista inicial de termos em português havia apenas os nomes de espécies de árvores e alguns elementos morfológicos de referentes, como as palavras “folha”, “raiz”, “tomate”, além do termo “planta”.

Com exceção das oficinas voltadas à explicação do projeto de pesquisa para os colaboradores, à escrita das narrativas autobiográficas e à entrevista com o grupo de estudantes guajajara que participaram da pesquisa, foram desenvolvidos dois modelos de oficinas.

O primeiro modelo propôs a mediação e apreensão dos conceitos dos termos a serem trabalhados por meio da exposição de vídeos curtos que abordassem o tema de maneira didática, promovendo diálogos sobre os conteúdos, gerando assim, os

termos extras como mencionamos anteriormente nesta seção. Às vezes, junto ao vídeo, o diálogo também era motivado por definições dos termos encontradas no dicionário Caldas Aulete Digital, além de ser motivado também por atividades didáticas desenvolvidas especificamente para aquelas oficinas. Nesse primeiro modelo, após a apreensão dos conceitos, os colaboradores geravam coletivamente os termos em Guajajara. Os estudantes debatiam entre si na língua Guajajara para selecionar o termo que melhor corresponderia ao apreendido em Português. A resposta dada era a do coletivo e, assim, registrávamos os termos.

O segundo modelo de oficina se assemelhou ao primeiro em relação ao modo de mediar os conceitos da biologia, mas se diferenciou na geração dos termos em Guajajara. Nesse segundo modelo, em vez de debaterem entre si e elencarem um termo e suas possíveis variações, os colaboradores recebiam uma lista dos termos cujos conceitos foram apresentados durante a oficina e escreviam ao lado a palavra que poderia ser o correspondente em Guajajara. Desse modo, a geração de termos em Guajajara passou a ser realizada com um teor mais individual e menos coletivo em um primeiro momento. Dessa maneira, pudemos identificar melhor a variação linguística, além de identificar as diferentes ortografias apresentadas pelos colaboradores.

Após sistematizar os termos gerados no primeiro e, principalmente, no segundo modelo de oficina, realizamos uma harmonização dos dados, isto é, apresentamos aos colaboradores os diferentes dados gerados em Guajajara e seus correspondentes em português a fim de que os estudantes debatessem coletivamente os dados e checassem a adequação dos termos, bem como qual palavra em Guajajara preferiam para se referir a determinado termo em português. Além dessa checagem, verificamos também com os colaboradores algumas informações gramaticais que influenciam na microestrutura do glossário, por exemplo, a presença ou ausência do morfema {-a} nas entradas dos termos, e a presença da morfologia relacional em nomes inalienavelmente possuídos nas entradas lexicais.

Em relação aos termos coletados e seus correspondentes gerados, nós os organizamos, subdividindo-os em áreas temáticas. Sobre áreas temáticas, concordamos com Pavel (2002, p. 1):

O princípio fundamental da terminologia é a pertinência dos termos a áreas temáticas, estruturadas em sistemas de classificação de conhecimentos

especializados. Cada especialidade apresenta um sistema de áreas, denominado também árvore temática, que deve aparecer evidente em qualquer fundo de terminologia coerente.

Assim, organizamos a terminologia levantada nas seguintes áreas temáticas: área 1 - classificação natural; área 2 – reprodução; área 3 – doenças; área 4 – animais; área 5 – plantas; área 6 – corpo. Estas áreas foram assim organizadas de acordo com o material utilizado para gerar as terminologias em português.

A seguir, discutiremos as características lexicogramaticais do guajajara à luz dos dados gerados nas oficinas, a fim de justificar o modelo terminográfico elaborado por nós.

4.1.1. Sufixo {-a}: de índice nominal a morfema referenciante

O sufixo {-a} é uma forma presa altamente frequente principalmente em nomes nas línguas indígenas pertencentes à família linguística Tupí-Guarani (TG), família à qual pertence o Guajajara. Esse morfema carece de uma especial atenção neste estudo devido à sua frequente ocorrência nos termos gerados durante esta pesquisa. Desse modo, devemos estabelecer se ele estará presente nas lexias que compõem as entradas lexicais do glossário. Todavia, a explicação sobre a função desse morfema é controversa entre os especialistas de línguas TG e não TG, e escassa no que diz respeito ao Guajajara.

Na literatura da família Tupí-Guaraní, ele [o morfema {-a}] vem recebendo diversas denominações, tais como: *índice nominal* (Rodrigues, 1953; Lemos Barbosa, 1956), *caso nominal* (Rodrigues, 1981; Jensen, 1989), *nominalizador* (Almeida; Irmãzinhas de Jesus Paul, 1983; Vieira, 1993), *caso argumentativo* (Rodrigues, 1996, 2001; Praça, 1999); *caso nuclear* (Seki, 2000; Borges, 2006) e *referenciante* (Queixalós, 2006). (PRAÇA, 2007, p. 41, grifo da autora)

A discussão sobre o sufixo {-a} lança luz sobre uma tipologia de predicação bastante desafiadora: a omnipredicatividade. Em línguas desse tipo, as entradas lexicais seriam naturalmente predicados, havendo a necessidade de morfologia específica para que essas entradas sejam usadas como argumentos. Em línguas tupí-guaraní, os nomes que não apresentam o morfema {-a} constituiriam predicados ou vocativos por natureza, enquanto os verbos que apresentam essa forma presa passariam a configurar como argumentos (MAGALHÃES; PRAÇA; CRUZ, 2019).

Na análise de Magalhães, Praça e Cruz (2019), o morfema {-a} não faz parte da morfologia de caso, em contraponto às análises que o definem como marca de caso argumentativo ou nuclear. Segundo essas autoras, a análise de Queixalós (2006) seria a mais adequada para a descrição do morfema em questão, uma vez que o {-a} possibilitaria à raiz à qual se afixa construir referência, por isso o tratam como morfema referenciante, seguindo a análise desse autor. Desse modo, as entradas lexicais de natureza predicativa poderiam construir referência, funcionando como argumentos. Para as autoras, o comportamento e a produtividade desse morfema nas línguas TG seriam um dos critérios para averiguar o grau de omni-predicatividade das línguas em estudo, propondo, portanto, um *continuum* da omni-predicação nas línguas.

Em seu estudo de 1999, Jensen afirma que no proto-Tupí-Guaraní o substantivo pode funcionar como predicado, tendo como única pista da derivação a ausência de -a. Em seu trabalho de 1998, Jensen afirma que, em Kayabi, o -a se espalhou para raízes terminadas em vogal. A mesma autora retoma o espírito dessa afirmação em sua obra de 1999, na qual menciona a extensão desse morfema a todos os substantivos do Assurini do Tocantins.²⁵ (QUEIXALÓS, 2006, p. 267, tradução nossa)

Para Queixalós, contrariando Jensen, o sufixo {-a} não se propagaria, mas teria sido bastante presente e produtivo previamente na língua. Contudo, sua produtividade tem diminuído a ponto de desaparecer em dadas línguas da família TG. Desse modo, as línguas TG estariam em estágios diferentes de produtividade do sufixo em questão e o seu desaparecimento decorreria da perda ou diminuição da omni-predicatividade nessas línguas. Ao mencionar Queixalós (2006), Silva (2016, p. 48) afirma acerca dos fatores de diminuição do morfema:

O primeiro é estritamente gramatical: a perda da omni-predicatividade acarreta a perda de funcionalidade do sufixo -a, fazendo com que ele suma ou perca seu estatuto de morfema. O segundo ultrapassa os limites da gramática: pela sua posição na palavra e pela sua constituição fonológica, o sufixo -a seria fraco e seu desgaste fonológico acabaria facilmente com sua existência. Naturalmente, ele só deixa de existir fonologicamente, porque o seu papel gramatical se tornou obsoleto.

²⁵ *In his 1999 study, Jensen states that in proto-Tupi-Guarani the noun can function as a predicate, taking as the only clue of the derivation the absence of -a. In his 1998 work, Jensen states that in Kayabi the -a has spread to roots ending in a vowel. The same writer takes up again the spirit of this statement in his 1999 work, in which she mentions the extension of this morpheme to all the nouns in Tocantins Assurini.* (QUEIXALÓS, 2006, p. 267)

De acordo com essa análise, a ausência de {-a} configuraria uma função predicativa, enquanto atualizaria a função de argumento se afixado a lexemas prototipicamente verbais. Contudo, a discussão se aprofunda a fim de averiguar a função básica desse morfema, uma vez que este apresenta comportamentos diferentes a depender da língua e das características omni-predicativas da mesma.

Em Tapirapé (família tupí-guaraní), por exemplo, o sufixo {-a} pertence ao que Praça (2007) cunhou de “morfologia transcategorial” devido à forte presença desse morfema em diferentes sintagmas nucleados por diferentes classes morfológicas, como nomes, verbos, posposições e advérbios.

o morfema {-a} age no campo sintático. A ocorrência deste sufixo em itens lexicais plenos, como nomes e verbos, bem como em demonstrativos, pronomes e nomes próprios, assinala uma derivação de função sintática. Entretanto, pode-se considerá-la como uma função secundária à de construir referência em raízes de natureza predicativa, pois, ao se tornar capaz de referir, um item lexical nominal ou verbal torna-se disponível à função argumental. (PRAÇA, 2007, p. 43)

Silva (2016) explica que, em Tapirapé, as raízes lexicais seriam originalmente predicativas, portanto incapazes de construir a referenciação por si só. O sufixo {-a}, então, teria a função de acionar um referente. Desse modo, a “[...] função predicativa não é marcada e a função argumentativa é assinalada pelo sufixo -a” (SILVA, 2016, p. 53).

Já no Guajá (família tupí-guaraní), de acordo com Silva (2016), apenas os lexemas nominais recebem tal sufixo. Logo, os nomes, ao não apresentarem o sufixo, atualizam “função sintática de vocativo, complementos circunstanciais ou núcleos de predicados existenciais” (MAGALHÃES, 2007, p. 145). Assim, a língua é posicionada em um outro estágio do *continuum* de produtividade do morfema e, seguindo a lógica de Queixalós (2006), isso revela também um diferente estágio de omni-predicatividade em comparação ao Tapirapé.

Se comparamos essas informações com o *status* do morfema {-a} em Nheengatú (família tupí-guaraní), observamos uma outra ponta do *continuum* linguístico estabelecido, o morfema teria se gramaticalizado em parte da raiz nominal em questão:

No Nheengatú, o sufixo -a já não possui mais valor morfológico (CRUZ, 2011, p. 115). No entanto, em trabalho desenvolvido por Cruz e Santos (2015),

sobre os empréstimos lexicais do português para a Língua Geral, a análise dos dados sugere que o sufixo -a ainda possuía valor morfológico (ou ainda não o perdera) em Língua Geral Brasileira (LGB). (SILVA, 2016, p. 64)

Após analisar as características de {-a} em diversas línguas TG, Silva (2016) chega à conclusão de que a terminologia mais adequada à função dessa forma presa é a de “morfema referenciante”, pois esta seria a sua função comum majoritária em todas as línguas que mantêm seu valor morfológico.

Explorar o morfema referenciante em Guajajara (também família tupí-guaraní) é importante, uma vez que há escassez de pesquisas sobre o tema nessa língua e há necessidade de analisar o *status* do morfema em questão para entender se a sua ocorrência nos termos gerados na presente pesquisa o tornaria obrigatório na composição da entrada lexical do glossário em desenvolvimento.

Fábio B. Duarte — em comunicação pessoal a Dionei M. Gomes, em 06 de outubro de 2022 — afirmou que, em sua análise, o morfema em questão ocorre em variação livre na realização do caso argumentativo e não apresentaria função morfossintática em Tembé:

(1)

ihe ~ ihea ‘eu’
ne ~ nea ‘tu’

Quanto ao comportamento desse morfema no Guajajara e no Tembé, Silva (2010, p. 1198) afirma:

Quanto à morfologia flexional verificamos uma redução na morfologia casual, com a perda quase total dos reflexos do caso argumentativo do PTG *-a, que se mantém em algumas posições sintáticas, mas cuja a obrigatoriedade não é mais convincentemente sistemática.

Silva (2010) afirma que o morfema se mantém em certas posições sintáticas, enquanto Duarte defende que há variação livre sem função morfossintática. Por isso, carecemos de estudos quanto ao *status* desse morfema, relevante a esta pesquisa, uma vez que há termos gerados por nós que ocorreram com o morfema em questão ou, como no caso do termo ‘cachorro’, em duas oficinas diferentes, os mesmos colaboradores geraram o termo ‘*zawar*’ e depois ‘*zawara*’ para esse animal.

As palavras em Guajajara que apresentaram o sufixo {-a}²⁶ ocorreram em aparente variação livre. Nas oficinas, por exemplo, foram gerados tanto *zawar* quanto *zawara* para “cão”. Contudo, na oficina de harmonização dos dados, os colaboradores disseram preferir o termo com o sufixo em questão.

Observamos também concorrência entre as formas *pixana* e *pixan* para “gato”. Entretanto, três colaboradores preferiram a forma com {-a}, enquanto apenas um afirmou reconhecer *pixan*.

Para o termo “queimada”, os colaboradores geraram *ikaiwera*²⁷, variando com *ka’a ikaiwera* ‘folha queimada’, *ukai* e *izàiu* [idzəju]. Podemos perceber também a presença de {-a} nas duas primeiras ocorrências dadas pelos estudantes guajajara.

Ademais, o termo *miara* que corresponde a “animal” em guajajara ocorreu apenas com o morfema em questão, assim como o termo utilizado para *ka’aruera* “folha”²⁸ e *hegwera* “semente”.

Apesar de esses dados iniciais poderem indicar a preferência pela presença de {-a}, carecemos de estudos e testes sobre esse segmento para estabelecer as escolhas terminográficas adequadas às entradas lexicais do glossário. Ademais, os colaboradores não atestaram preferência em relação a forma do termo para “vômito”: *uhuhuk(a)* ~ *uhuhug*²⁹. Já em relação ao termo *tapi’ak(a)* ~ *tapi’ag* “vaca”, dois dos colaboradores afirmaram ter preferência pela forma sem o morfema {-a}.

Observamos também a presença desse morfema em um termo criado pelos colaboradores para designar “cavalo-marinho”: *kawaru irihu pe hara*. Afinal, o “-a” presente nesses dados seria apenas parte do termo ou estaria ainda exercendo a função de morfema referenciante?

A seguir, abordaremos as nominalizações identificadas em nossa pesquisa.

4.1.2. Nominalização em Guajajara

Tendo em vista que, em nossos dados, aparecem termos nominalizados,

²⁶ Devido a carência de publicações indicando se o {-a} é um morfema ativo ou não em Guajajara, vamos nos referir a esse morfema independente do seu *status* na língua, seja ele parte da raiz, seja ele um sufixo exercendo alguma função na língua.

²⁷ O segundo [i] corresponde à aproximante [j]. Em trabalhos futuros, decidiremos se ela deve ou não ser grafada diferentemente. Nas demais ocorrências, não daremos este destaque.

²⁸ *Ka’aruera* designa apenas a folha já desprendida da planta ou árvore.

²⁹ Essas formas divergem parcialmente dos dados de Silva (2010), que dá a palavra *uhuhuk* como correspondente a vômito.

tratamos aqui brevemente dos mecanismos de nominalização em Guajajara e, em seguida, apontamos as nominalizações geradas nas oficinas.

Camargos e Castro (2013, p. 404) apresentam o seguinte quadro de nominalizadores em guajajara:

Quadro 4 – Nominalizadores em guajajara

Nominalizador	Descrição
{-haw}	nominaliza verbos intransitivos e transitivos a fim de indicar o lugar, o ato, a qualidade ou o instrumento ligado ao evento descrito pelo verbo.
{-ma'e}	nominaliza verbos intransitivos para se referir ao argumento do predicado verbal.
{-har}	nominaliza verbos transitivos com o objetivo de se referir ao sujeito agente do verbo.
{emi-}	nominaliza verbos transitivos a fim de se referir ao objeto do verbo (o prefixo indica o argumento possuidor).
{-pyr}	nominaliza verbos transitivos a fim de se referir ao objeto do verbo (apesar de acionar os prefixos {i- ∞ h-}, não introduz o possuidor).

(Fonte: CAMARGOS; CASTRO, 2013, p. 404)

Observemos, a seguir, exemplos apenas dos nominalizadores encontrados em termos gerados em nossa pesquisa: {-haw}; {-ma'e} e {-har}. Os morfemas {emi-} e {-pyr} não foram produtivos dentre os dados oriundos da geração de termos na pesquisa de campo. Exemplos com {-haw} gerados em pesquisa de campo:

(2)

a. *h-eko-haw*

R-raíz-**NOML**

“hábitat”

b. *ipituhem-haw*

respirar-**NOML**

“respiração”

Com relação ao termo “respiração” em 2.b, na bibliografia encontramos “*pituhem*” (SILVA, 2010, p.1068) para respirar. Contudo, os colaboradores informaram o termo *ipituhem* com a variante *ipitehem* como correspondente a ‘respirar’, nominalizado em *ipituhemhaw* e *ipitehemhaw* ‘respiração’ por meio do prefixo {-haw} que, conforme aponta o quadro de nominalizadores de Camargos e Castro (2013, p. 404), também pode indicar o ato, ou nesse caso, o processo de “respirar”.

A seguir, exemplos com {-*ma’e*} gerados no decorrer das oficinas:

(3)

a. *heku’e-ma’e=wá*³⁰

raiz-NOML=PL

“seres humanos vivos”

b. *miar-a purukaiw-ma’e*

animal-ARG ser.bravo-NOML

“animal selvagem”

c. *miar-a hayte-ma’e*

animal-ARG ser.rápido-NOML

“animal selvagem”

Em 3b e 3c, aparecem dois termos criados pelo grupo de colaboradores que corresponderia ao conceito de ‘animal selvagem’, tratado na oficina etnoterminológica, uma vez que não conseguiram recuperar o termo em seu léxico guajajara. Não ficou claro para nós se não havia um conceito próximo a esse lexicalizado na língua ou se houve perda lexical neste grupo de colaboradores guajajara. Contudo, o termo de 3c foi descartado como um possível correspondente a animal selvagem devido aos colaboradores reconhecerem que a velocidade não é o melhor traço para definir um animal selvagem.

A seguir, apontaremos um exemplo com {-*har*} presente em Camargos (2017, p.115):

³⁰ A palavra *heku’e(h)* apresenta variação com *heko’e(h)*

(4) (101)

pira i-pyhyk-har

peixe 3-pegar-NOML

“O pescador”

Camargos (2017) descreve que o sufixo {-har} também nominaliza advérbios e posposições:

Em termos semânticos, denota um indivíduo que está envolvido com a circunstância expressa pelo advérbio ou pela posposição. Na tradição dos estudos descritivos de línguas Tupí-Guaraní, esse morfema é chamado de nominalizador de circunstância. (CAMARGOS, 2017, p.116)

A seguir, exemplo desse sufixo como nominalizador de circunstância encontrado nos termos gerados em nossa pesquisa:

(5)

kawaru irihu pe-har-a

cavalo mar PSP-NOML-ARG

“cavalo-marinho”

O termo “cavalo-marinho” foi um dos termos que surgiu em português no decorrer das oficinas realizadas e, portanto, incentivamos que os colaboradores criassem em guajajara um termo correspondente. Ressaltamos que a palavra “*kawaru*” apareceu em variação com “*kwaru*”, que corresponde a “cavalo”. Não encontramos registros dessa variação na bibliografia consultada. *kawaru irihu pehara* consiste em uma inovação linguística por parte dos colaboradores durante as oficinas por não conhecerem ou não haver a palavra “cavalo-marinho” para designar tal animal em guajajara.

Esses fenômenos de nominalização são extremamente relevantes no contexto de geração de dados desta pesquisa, por isso sua revisão se faz necessária, pois compõem um importante mecanismo de derivação e criação de novos termos na língua.

Os termos gerados com a presença de nominalizados são os seguintes:

Quadro 5 – Termos gerados com nominalizadores

cavalo marinho	<i>kawaru irihu pe hara ~ kwaru irihu pe hara</i>
<i>habitat</i> natural	<i>hekohaw³¹</i>
respiração	<i>ipituhemhaw ~ ipitehemhaw ~ ipituhem³²</i>
ser humano vivo	<i>heku'e(h) ma'e wà ~ heko'e ma'e wà</i>
animal selvagem	<i>miara purukayw ma'e</i>

Todos os termos nominalizados parecem corresponder a inovações geradas nas oficinas a fim de atender a um conceito novo para os estudantes. Cabe ressaltar que o termo *hekohaw* já existe em guajajara e, segundo Harrison e Harrison (2013), corresponde a “moradia” e também a “vida”. Contudo, ao apreenderem o conceito de “*habitat* natural”, os colaboradores apontaram *hekohaw* como um correspondente. Retomaremos a discussão desse termo ao discutirmos neste capítulo os prefixos relacionais e a categoria de posse.

4.1.3. O tempo nominal

Um fenômeno bastante conhecido em línguas tupí-guaraní é a expressão da categoria de tempo também em nomes:

As línguas Tupí-Guaraní são conhecidas por apresentarem morfemas que se juntam exclusivamente a nomes e que denotam aspectos gramaticais que melhor são traduzidos para o português por meio do tempo passado e futuro. Em Tenetehára-Guajajara, o morfema {-*ràm*} tem sido assumido como tempo futuro nominal, conforme Castro & Camargos (2013), e como projetivo, consoante Silva (2010). (CAMARGOS, 2017, p. 111)

³¹ De acordo com os colaboradores, a tradução seria “lugar dele” ou “local de onde você é”. Para Harrison e Harrison (2013), a segmentação desta palavra seria h-eko haw, em que {-eko} corresponderia a ser/estar, recebendo dos autores a tradução “moradia” e/ou “vida”.

³² Em um dos trabalhos de campo, uma colaboradora ofereceu a forma ipituhem para ‘respiração’, sem o nominalizador.

Em Guajajara, o tempo nominal, então, é realizado pelo morfema {-*kwer*} de passado, e {-*ràm*} de futuro. Vejamos exemplos a seguir (CAMARGOS, 2017, p. 111):

(6) (96)

a. *t-àpuz-ràm*

3INDEF-casa-**FUT**

“Aquilo que será uma casa” (provavelmente está em construção)

b. *t-àpuz-kwer*

3INDEF-casa-**PAST**

“Aquilo que foi uma casa” (provavelmente é uma ruína)

Camargos (2017), contudo, oferece duas outras interpretações para esses sufixos:

1. denotariam mudança de estado (mudança não realizada, exemplo 6.a. *versus* mudança realizada exemplo 6.b.);
2. denotariam mudança de posse (exemplo 7).

Em prol dessa segunda interpretação, Camargos (2017) cita os seguintes exemplos:

(7) (97)

a. *he=r-àpuz-ràm*

1SG=C-casa-**FUT**

“A casa que será minha” (mudará de posse)

b. *he=r-àpuz-kwer*

1SG=C-casa-**PAST**

“A casa que foi minha” (mudou de posse)

Em 7b, haveria mudança de posse realizada e, em 7a, mudança de posse não realizada. Logo, houve atenção quanto à presença dos sufixos *-ram* e *-kwer* nos

termos gerados em nossa pesquisa, bem como suas composições morfológicas, analisando também a entrada ou não dos sufixos de tempo nominal na microestrutura do glossário. Em outras palavras, cabe analisar se o léxico que apresenta esses sufixos contrasta com outros que não os apresentam.

Ressaltamos que esses sufixos também ocorrem em itens lexicais nominais deverbais, isto é, estão presentes em verbos nominalizados, como no exemplo a seguir, de Camargos (2017, p. 115) .

(8) (100)

c. *u-màno-ma'e-kwer*

3-morrer-NOML-PAST

“Aquele que morreu” (i.e. o defunto)

Com relação ao morfema {-*kwer*}, também levamos em consideração nesta pesquisa o morfema homônimo que ocorre no Guajajara para “codificar a ideia de coletividade/plural aos substantivos” (DUARTE, 2007, p. 32). A seguir exemplo do autor:

(9)

awa

“homem”

(1b) *awa-kwer*

“homens (conjunto de homens)”

Os termos gerados em Guajajara em que aparentemente há presença do sufixo temporal de passado {-*(k)wer* ~ *(g)wer*} são:

Quadro 6 – termos gerados com sufixo de passado {-*(k)wer* ~ *(g)wer*}

<i>hapokwera</i>	raiz
<i>katu wera</i> ³³ (~ <i>katu ahy</i>) ³⁴	evolução
<i>hegwera</i> ~ <i>hegwer</i>	semente

³³ Há a possibilidade de *katu wera* ser formado pelo desiderativo {-*wer*}, neste caso, ele não faria parte do grupo da tabela acima, mas, ainda assim, evidenciaria o uso do desiderativo na lexicalização de um novo referente na língua.

³⁴ Durante o tratamento do termo “evolução” em trabalho de campo, além do termo em guajajara criado/ indicado pelos colaboradores, fizemos o registro do item lexical “katu gwah”, com o sentido de “não bom, ruim”, o contrário de *katu wera*.

<i>ka'a (r)wer(a)</i>	folha
<i>kaiwera ~ ikaiwera ~ ka'a ikaiwera</i> ('folha queimada') ~ <i>ukai ~ izàiu [idʒəju]</i>	queimada
<i>tuikwer ~ huikwer³⁵</i>	sangue

De acordo com Matareli (2005, p. 24), “[...] a língua Tenetehára possui sufixos temporais, os quais são juntados a uma base nominal para atribuir um conceito temporal ao nome, criando, assim, novos conceitos”. Portanto, a expressão do morfema destacado no quadro anterior pode apresentar função derivacional, por isso a sua produtividade no *corpus* desta pesquisa. Uma questão que nos colocamos e que só poderá ser investigada futuramente diz respeito à possibilidade ou não de esses termos ocorrerem sem esse sufixo; e, caso a resposta seja positiva, com qual significado. A seguir, tratamos de outro tema lexicogramatical crucial para a construção do glossário: a flexão relacional e a categoria de posse.

4.1.4. A flexão relacional e a categoria de posse

A flexão relacional é uma característica extremamente produtiva nas línguas Tupí-Guaraní (Tronco Tupí) e presente em línguas do tronco Macro-Jê e da família Karib, “sendo um dos indicadores de provável parentesco genético entre essas línguas” (GOMES, 2006, p. 32). Dito isso, a profusa realização desses prefixos nessas línguas, além da sua relação com a categoria de posse, torna-os elementos importantes para elaborar uma lexicografia de línguas indígenas e, sobretudo, uma lexicografia de línguas Tupí, especialmente da família Tupí-Guaraní.

Os morfemas relacionais são elementos que marcam a contiguidade ou não contiguidade sintática de um determinante em relação a seu determinado. Assim, de acordo com Cabral (2001, p. 240), os relacionais marcam “[...] as relações de dependência que unem sujeito/verbo intransitivo, objeto/verbo transitivo, objeto/posposição e genitivo/nome”, em outras palavras, um dependente antes de um núcleo.

Ao explicar as relações estabelecidas por essa categoria flexional, Rodrigues

³⁵ Os colaboradores explicaram que *huikwer* é utilizado para o sangue saindo do corpo, quando se está sangrando, não conseguindo apontar um termo para o sangue dentro do corpo.

(1996, p. 58) afirma que “o determinante de um nome é o seu possuidor, o de um verbo intransitivo é o seu sujeito, o de um verbo transitivo é o seu objeto e o de uma posposição é o objeto desta”. Para alguns pesquisadores, estes prefixos não podem ser considerados como marcadores de terceira pessoa (CABRAL, 2001), embora haja bastante divergência nesse quesito, a qual não abordaremos nesta dissertação. Segundo Gomes (2006, p. 42), os relacionais seriam uma maneira de as línguas indicarem, “por meio da morfologia, o deslocamento ou apagamento de determinantes em um sintagma”.

Quanto aos relacionais do Guajajara, Duarte (2007) apresenta o seguinte quadro:

Quadro 7 – Prefixos relacionais em Tenetehara-Guajajara

Tema	Contiguidade	Não Contiguidade
Consoante	ø-	i-
Vogal	r-	h-

(Fonte: DUARTE, 2007, p.39, *apud* CAMARGOS, 2017, p. 108)

Assim, podemos observar a distribuição dos morfemas sob estudo. Logo, além da classificação dos morfemas quanto à sua função de estabelecer contiguidade ou não contiguidade, observamos também dois contextos relevantes para a distribuição desses prefixos em Guajajara: as raízes iniciadas por vogais e aquelas iniciadas por consoantes.

Vejamos os exemplos de relacionais em Guajajara disponíveis em Castro (2019, p. 181):

(10) (1a)

<i>ere-(e)xak</i>	<i>kwaharer</i>	<i>ka'a</i>	<i>r-upi</i>	<i>ne</i>
2sg-ver	menino	Mata	c-em	2sg

“Você vê o menino na mata”

(11) (1b)

<i>ere-(e)xak</i>	<i>kwaharer</i>	<i>h-upi</i>	<i>ne</i>
2sg-ver	menino	nc-em	2sg

“Você vê o menino nela (na mata)”

O sintagma *ka'a r-upi* ‘mata C-em’ do exemplo (10) contrasta com *h-upi* ‘NC-em’ do exemplo (11). A posição em 10 recebe o relacional de contiguidade {r-} e, em 11, o relacional de não contiguidade {h-}. Uma vez que isso ocorre também com nomes e verbos, a pergunta a ser respondida por nós é: qual será a forma da entrada lexical que o termo assumirá em nosso glossário? Mais à frente, aparecerão exemplos com nomes.

Para avançarmos nessa questão, precisaremos também analisar a expressão morfológica de posse nessa língua, obrigatória para um grande conjunto de nomes.

A categoria de posse é presente em diversas línguas indígenas. Essa categoria é subdividida em nomes não possuíveis, nomes alienavelmente possuíveis e nomes inalienavelmente possuíveis. Quanto ao conceito de alienabilidade da categoria de posse, encontramos a seguinte definição:

A posse alienável é o direito de propriedade adquirido social e economicamente, enquanto a posse inalienável é inata, inerente, não adquirida. Todavia, a noção de inalienabilidade não é semanticamente uniforme, mas varia de língua para língua; por exemplo, certos objetos considerados inalienáveis em uma cultura podem não ser em outra. Do ponto de vista formal, no entanto, inalienável rotula um conjunto de nomes que, em geral, precisam apresentar alguma marca morfossintática de posse obrigatória. Isso quer dizer que as línguas naturais dispõem de mecanismos gramaticais capazes de garantir formalmente a oposição alienável x inalienável. (FREITAS, 2007, p. 70)

Assim, em guajajara, nomes não possuíveis não ocorrem com morfologia de posse e flexão relacional. Exemplos dados por Camargos (2017, p. 107) de nomes não possuíveis são: *kuzà* ‘mulher’, *awa* ‘homem’, *pako* ‘banana’, *àmàn* ‘chuva’ e *kwarahy* ‘Sol’.

Já os nomes inalienavelmente possuíveis têm morfologia de posse e ocorrem com a morfologia relacional obrigatoriamente, isto é, a flexão relacional é sempre presente no uso de um item lexical que pertence a esta categoria. Vejamos mais alguns exemplos de Camargos (2017, p. 109):

(12) (89)

a. *he=r-u*

1SG= C-pai

“Meu pai”

b. *he=r-etekwar*

1SG=C-amante

“Meu amante”

c. *he=∅-po*

1SG=C-mão

“Minha mão”

d. *zapukaz ∅-pepo*

galinha C-asa

“Asa da galinha”

e. *petym r-uwer*

tabaco C-folha

“Folha do tabaco”

f. *kuzà r-àpuz*

mulher C-casa

“Casa da mulher”

A classe de nomes inalienáveis é bastante produtiva. De acordo com Camargos (2009, p. 108):

Essa subclasse contém os nomes que expressam relações de parentesco e relações entre pessoas, expressões relativas a partes do corpo, de animais, de plantas e também de objetos que são culturalmente relacionados ao homem ou ao animal.

Já os nomes alienavelmente possuídos podem ocorrer no discurso com ou sem a morfologia de posse e, conseqüentemente, com ou sem a flexão relacional (CAMARGOS, 2017). Segue abaixo exemplos de Camargos (2017, p. 109):

(13)(90)

a. *zukurupe*
Enxada
“Enxada”

b. *he=∅-zukurupe*
1SG=C-enxada
“Minha enxada”

(14)(91)

a. *takihe*
Faca
“Faca”

b. *he=∅-takihe*
1SG=C-faca
“Minha faca”

(15)(92)

a. *ywyrapar*
Arco
“Arco”

b. *he=∅-ywyrapar*
1SG=C-arco
“Meu arco”

Camargos (2017) apresenta ainda outros morfemas relacionais, como o {*u- ~ w- ~ o-*}, que codifica o possuidor de terceira pessoa correferente ao sujeito. Exemplos de Camargos (2017, p.110):

(16) (93)

a. <i>u-zuhyw</i>	<i>awa</i>	<i>u-zukurupe</i>	<i>a'e</i>
3-limpar	homem	3CORR -enxada	3
“O homem limpou sua própria enxada”			

(17) (94)

a. <i>u-zuhyw</i>	<i>awa</i>	<i>o-po</i>	<i>a'e</i>
3-limpar	homem	3CORR -mão	3
“O homem limpou sua própria mão”			

Por fim, outro elemento relacional apontado por Camargos (2017, p. 110) é o prefixo {*t-* ~ *∅-*}, que codifica “um possuidor de terceira pessoa indefinida e não especificada”. Exemplos de Camargos (2017, p.110):

(18) (95)

a. <i>u-wàxi</i>	<i>kwarer</i>	<i>t-àz</i>	
3-encontrar	menino	3INDEF -dente	
“O homem encontrou um dente”			

(19) (95)

b. <i>u-mu-katu</i>	<i>kuzà</i>	<i>t-opoz</i>	<i>a’e</i>
3-CAUS-bom	mulher	3INDEF -saia	3
“A mulher consertou uma saia”			

Desse modo, ao analisarmos globalmente os prefixos relacionais, os clíticos de posse e suas características lexicogramaticais, mesmo que estes sejam elementos linguísticos que pendam mais para o lado da gramática no *continuum* da lexicogramática que discutimos no capítulo 2, observamos que esses elementos são imprescindíveis nos contextos de expressão da categoria de posse. Isto se torna relevante, uma vez que, no discurso, os itens lexicais inalienavelmente possuíveis sempre ocorrerão com a morfologia de posse e/ou a morfologia relacional. Logo, a dúvida que surge para um glossário é: qual será a forma da entrada lexical de nomes inalienavelmente possuíveis?

Após esta exposição sobre a morfologia relacional e de posse, ressaltamos que será realizada uma análise sobre a escolha de uma lexia que represente o item lexical inalienavelmente possuível. Ademais, se a análise se mostrar favorável à lexia com flexão relacional como entrada lexical, provavelmente ela irá compor a entrada lexical. A decisão a ser tomada é qual deles afinal será registrado no glossário: o de contiguidade, o de não contiguidade, o de correferencialidade ou o de indefinido/inespecificado? A seguir, tratamos de exemplos da análise da presença dos relacionais nas nossas oficinas.

Observermos os dados a seguir, gerados pelos nossos colaboradores:

(20)

folha	Floresta
<i>ka'a ~ ka'a (r)wer(a)</i>	<i>ka'ab</i> ³⁶

Na bibliografia sobre a língua Guajajara, encontramos: 1) *-uwer* “folha de” como em *petym r-uwer* “folha de tabaco” (CAMARGOS, 2017, p. 109); 2) *huer, ka'a* “folha, erva”, 3) *ma'e r-uwer* “folha qualquer”, *ka'a r-uwer* “folha de planta” (HARRISON; HARRISON, 2013 p.273). Em Silva (2010), temos *ka'a* para “mata ~ mato”, e *ka'a ruer* para folha. O que se aproxima bastante dos termos gerados por nossos colaboradores. Percebemos, então, que, ao informarem um termo que pertence à categoria de posse inalienável, os colaboradores apontaram uma palavra cujo conceito é mais geral (*ka'a*), e, no segundo termo gerado (*ka'aruera*), ao utilizar o item lexical de folha, precisaram apontar o possuidor para que conseguissem gerá-lo, expressando a flexão relacional.

Assim, nos termos gerados em nossas oficinas para “folha”, o termo *ka'a* seria uma variante mais abrangente, estabelecendo possível relação de polissemia com o sentido de “floresta”. Contudo, na última oficina realizada com apenas três dos colaboradores, *ka'a* foi reconhecido apenas como folha e não como mata ou floresta. Para mata ou floresta, apenas um dos colaboradores presentes conseguiu dar um termo correspondente, '*ka'ab*', o qual, segundo ele, teria ouvido de sua mãe ao se referir ao local onde se vai caçar.

Esse processo de geração de termos obrigatoriamente possuídos como *-uwer* “folha de” traz a problemática de como podemos lematizar os termos inalienáveis no glossário, uma vez que sempre ocorrem com a flexão relacional no uso da língua: *h-uwer* “folha de algo” ou *ka'a r-uwer* “folha da mata”, sendo {h-} relacional de não contiguidade, e {r-} relacional de contiguidade.

Durante a geração dos dados, os colaboradores, após uma oficina etnoterminológica sobre o tema “*Habitat Natural*” e seu conceito (Cf. Cap. 3. Metodologia), apontaram o termo “*hekohaw*” como o correspondente em Guajajara.

³⁶ Este é o único termo gerado pelos colaboradores que apresenta a consoante oclusiva bilabial vozeada [b].

Os colaboradores afirmaram que, caso o termo se iniciasse com “t”, que é o relacional {t-}, formando a palavra “tekohaw”, corresponderia apenas ao *habitat* humano, enquanto a forma com {h-} seria mais genérica. Ademais, o termo *Tekohaw* é utilizado como o nome próprio da aldeia em que os colaboradores vivem. Há um aparente indício de característica derivacional desses morfemas nesses pares de termos, pois a utilização de um relacional pelo outro interfere diretamente na recuperação do referente linguístico. Contudo, para Harrison e Harrison (2013), *teko* seria a palavra que corresponde a ‘gente’ e o [t-] faria parte do morfema lexical e não corresponderia ao relacional em questão. Ademais, na obra dos pesquisadores, *hekohaw* consta como o termo correspondente à ‘vida’ e ‘moradia’, mas, para nossos colaboradores, no contexto da biologia, o termo se refere a “*habitat* natural”. Todavia, o termo “*tekohaw*” apresenta um nominalizador deverbal, apontando para a hipótese de que “*tekohaw*” apresente o relacional, contrastando com o “*hekohaw*”, ambos derivados do verbo “*eko*” (ser/estar) e, portanto, apresentando características derivacionais do relacional nesses pares de termos.

4.1.5. Mudança linguística, variação linguística, perda lexical e inovação

Vejamos os dados a seguir gerados em nossas oficinas:

(21)

árvore

galho

iwira ~ *wira*

iwira ~ *iwirá ka’i*

Os colaboradores geraram a forma *iwira* tanto para “árvore” quanto para “galho”, embora em língua portuguesa sejam termos diferentes, em relação de holonímia (“árvore”) e meronímia (“galho”).

Segundo o *Dicionário Guajajara-Português* de Harrison & Harrison (2013), haveria *h-àkà* para “galho em geral”, enquanto o termo específico para “galho de árvore” seria *ywyràkà*, aglutinando o termo referente ao especificador com o termo que corresponde a “galho” (*ywyrà* + *àkà*). Portanto, há indício de que o termo *iwirá* gerado pelos estudantes em nossas oficinas seja uma variante de *ywyràkà*, ou seja fruto de uma incipiente perda lexical

Outro termo ao qual os colaboradores recorreram ao que seria seu hiperônimo

em português foi “chipanzé”, em que os colaboradores optaram por *ka’i*, que referencia macaco, hiperônimo da espécie em questão.

Um outro indício de perda lexical constatado durante as oficinas ocorreu ao tentar gerar a palavra “ninho”, em que não obtivemos o correspondente em guajajara. Acerca desse termo, um dos colaboradores afirmou lembrar da palavra correspondente em sua língua quando morava em sua aldeia natal porque caçava, mas que não conseguia mais lembrar o termo, tendo em vista que não caça mais em sua nova aldeia, aqui em Brasília/DF.

O relato do colaborador indica que a palavra “ninho”, em Guajajara, faz parte da área de especialidade “caça”, além de indicar também que o contexto urbano, em que muitas de suas práticas sociais e culturais são modificadas, contribui para a perda lexical, caso não haja políticas de fortalecimento de sua língua. Dentre as inovações lexicais que obtivemos nas oficinas, está o termo *zawara hawytu* “lobo”, cuja tradução literal, segundo nossos colaboradores, seria ‘cachorro peludo’. Ademais, houve outros termos gerados que apresentam o segmento [*zawar-*], referente a cão. Abaixo apresentamos um quadro com todos os termos gerados em oficinas que apresentam tal segmento:

Quadro 8 – Termos que apresentam o segmento [*zawar-*] e [*zəwər-*]³⁷, referentes a ‘cão’ e ‘onça’, respectivamente.

Cão	<i>zawar(a)</i>
lobo	<i>zawara hawytu</i>
Onça	<i>zàwàruhu</i>
jaguaririca	<i>zàwàruhu</i>
Leão	<i>záwáruhu</i>
Tigre	<i>zàwàruhu</i>

Essas palavras, na nossa geração de dados do Guajajara, apresentam formas semelhante aos termos referentes a “cão” e também a “onça”, levando à hipótese de que, na cultura Guajajara, é possível que esses animais pertençam a uma mesma categoria, mesmo que, na biologia ocidental, estejam classificados em classes

³⁷ 8 Nos foi dado pelos colaboradores um par mínimo entre *zàwàruhu* e *zawaruhu*, sendo o primeiro ‘onça’ e o segundo ‘cachorro grande’.

diferentes, a dos felinos e a dos canídeos.

Contudo, outra hipótese seria o desconhecimento ou mesmo a inexistência de termos para “lobo”, “tigre”, “leão”. Sobre o termo “jaguaririca”, certamente há em guajajara uma palavra correspondente. Resta saber se, de fato, é a mesma para “onça” ou se esse termo foi usado por desconhecimento dos estudantes.

4.2. Proposta de Microestrutura

De acordo com Faulsitch (2010, p. 169), a microestrutura “é formada pelo conjunto de informações que compõem os verbetes; é, de fato, o verbete na sua totalidade, constituído pela metalinguagem de que se provê a palavra-entrada”. Desse modo, o modelo de verbete para a versão Português-Guajajara, com seus componentes, foi delimitado da seguinte forma:

+ entrada em Português (negrito) + informação gramatical (classe e gênero) em português (entre parênteses) + rubrica (entre parênteses junto da informação gramatical) + correspondente em Guajajara (negrito e itálico colorido na linha de baixo) ± variação linguística em Guajajara (negrito e itálico colorido ao lado) + definição em Português (fonte) (linha de baixo) ± abonação em Português (fonte) (linha de baixo) ± remissão em português (negrito antecedido por “Ver”).

Seguem, abaixo, dois exemplos de modelo do verbete a fim de exemplificar a proposta terminográfica. As definições foram adaptadas da obra *Dicionário de Ciências Biológicas e Biomédicas* (VILLELA; FERRAZ, 2007) a fim de adequá-las ao público-alvo. Ademais todas as abonações são exemplos retirados do livro de biologia (LINHARES *et alii*, 2016) utilizado pelos estudantes

Exemplo de verbete 1: **cão** - **zawara** ~ **zawar**

cão (substantivo masculino; **animal**)

zawara ~ **zawar**

Mamíferos carnívoros da espécie *Canis familiaris*. Existem diversas raças deste animal, e a maioria é domesticada pelo ser humano para viver em suas casas como animais de companhia, ou como cães de caça (adaptado de VILLELA; FERRAZ, 2007,

p. 46).

“Cães e lobos, por exemplo, são parentes próximos que evoluíram dos mesmos antepassados.” (LINHARES *et alii*, 2016, p.14). Ver **cachorro**.

(Fonte: Própria, 2023)

Exemplo de verbete 2: **cavalo - *kawaru* ~ *kwaru***

cavalo (substantivo masculino; **animal**)

kawaru* ~ *kwaru

Animal de grande porte, domesticado, utilizado pelo ser humano, sobretudo como meio de transporte. Alimenta-se basicamente de vegetais. Seus dedos são revestidos por um casco córneo. Cavalo é o nome atribuído ao mamífero ungulado da espécie *Equus caballus* (adaptado de VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 51).

“O cruzamento do cavalo com a jumenta origina o bardoto (fêmea ou macho), que costuma ser maior que a mula e o burro” (LINHARES *et alii*, 2016, p.16). Ver **égua**.

(Fonte: Própria, 2023)

Optamos pela presença do morfe {-a} em primeiro plano nos termos que podem apresentá-lo. Tal decisão foi tomada devido à preferência de boa parte dos colaboradores pela realização de {-a}. Dessa forma, lematizamos ‘cão’ primeiramente como *zawara* e, em seguida, registramos a sua variação com *zawar*. O mesmo deve ocorrer com os demais termos que variam na expressão da sua forma ao apresentar o {-a}.

Ademais optamos por apresentar a variação em Guajajara na microestrutura por não desejarmos, por meio de uma normatização, privilegiar uma variante frente a outra, pois a obra visa abordar o Guajajara em um teor descritivo e comunicacional (TCT), não normativo (TGT). Acreditamos que, ao adotar esta postura, ao incluir as variações, não estaremos alimentando uma possibilidade de norma das formas de falar guajajara, isto é, não prestigiaremos uma variação em detrimento de outra.

Com relação ao uso dos prefixos relacionais, propomos que os correspondentes em Guajajara sejam lematizados com o relacional de não contiguidade {h-}, em variação com a lexia que apresenta o possuidor genérico. Contudo reiteramos que, em nossas oficinas, não foram gerados dados com o

relacional de não contiguidade {h-}, exceto por *hekohaw* ‘habitat natural’ e *huikwer* ‘sangue’. A decisão de incluir o prefixo em questão foi tomada devido à necessidade de marcar um possuidor para termos que pertencem à categoria de posse inalienável na língua, e {h-} indica que o possuidor não está contíguo, ou seja, está ausente daquela estrutura. Contudo, utilizaremos no glossário apenas os termos gerados ou reconhecidos por nossos colaboradores, assim, só utilizaremos o {h-}, portanto sem a presença do possuidor genérico, caso o termo seja reconhecido pelos colaboradores. Por exemplo, os colaboradores não reconhecem *huwer* para folha, apesar de ser um termo frequente na bibliografia sobre a língua. Desse modo, *huwer* não estará entre os correspondentes de “folha” do glossário.

Para o campo semântico de “animal”, não optamos pela rubrica “zoo.” (abreviação para zoologia), mas optamos pela rubrica ‘animal’ a fim de adequar o glossário ao público-alvo, didatizando ainda mais a obra.

Com relação à definição, devido a lidarmos com línguas-culturas diferentes e no contexto de áreas de especialidade, optamos por definições enciclopédicas, a fim de que o modelo terminográfico seja bem sucedido ao lidar com as diferenças geradas pelas conceptualizações em sistemas culturais diferentes. Desse modo, a fim de que o termo *heânãm wà*, correspondente à “família” na língua comum, possa atualizar o conceito de “família” como classificação taxonômica da biologia, é necessário um conjunto de informações que ajudem a mediar o conceito dentro do âmbito de especialidade. Do contrário, o termo para “família” não será assimilado como é significado na área da biologia.

Por fim, propomos que cada termo em guajajara seja lematizado em uma cor diferente a depender da área de temática, que, também apresentará uma cor ao ser apresentada no verbete como rubrica. Assim, as rubricas e seus respectivos termos em guajajara apresentarão as mesmas cores. Desse modo, por meio do papel da rubrica na apreensão e categorização do conceito em questão, acreditamos contribuir para a didatização do glossário. As cores e modelos de verbete, bem como o modelo de ficha terminológica, serão apresentados na seção 4.5. Proposta de Glossário português-guajajara de termos da biologia.

4.3. Proposta de Macroestrutura

Segundo Faulstich (2011, p.3) o “conjunto ‘informações gerais’ faz parte da

macroestrutura de um dicionário. A macroestrutura é também chamada de paralexigrafia, porque compõe o aparato de ordenação do texto”. Portanto, descrevemos, nesta seção, a nossa proposta de macroestrutura.

O glossário será composto de introdução, que fará apresentação da obra, informando o público-alvo, estudantes guajajara do Ensino Médio. A introdução abordará também o modo de consultar o glossário, bem como explicará a organização e o significado das siglas presentes na microestrutura a fim de auxiliar a leitura das informações gramaticais e das rubricas. Também explicará em detalhes a composição dos verbetes, ou seja, o que significa cada parte da microestrutura, com apoio visual de imagem, conforme o modelo abaixo:

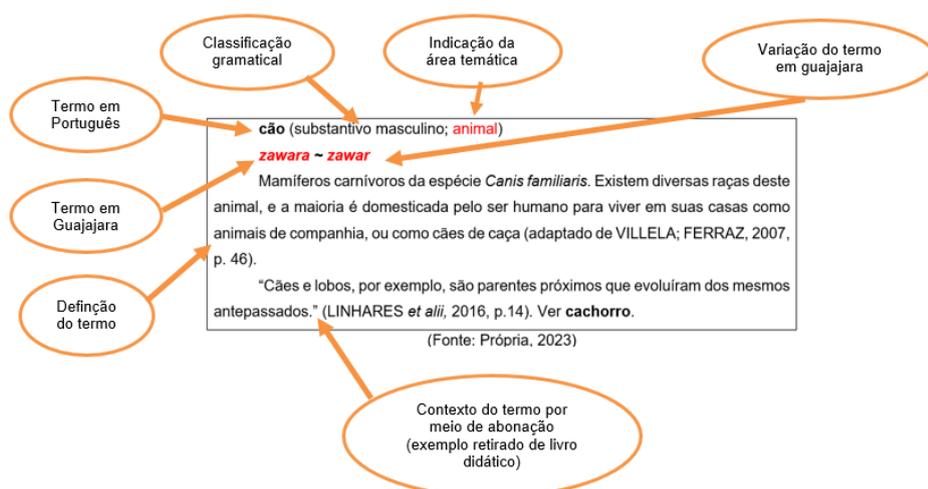


Figura 1 - Esquema de apresentação do verbete ao público-alvo
 fonte: (Própria, 2023)

A segunda parte será a microestrutura, com os verbetes conforme apontamos na seção anterior.

A terceira parte do glossário corresponderá aos termos em guajajara divididos pelas áreas temáticas e, uma vez organizados nessas áreas, estarão dispostos em ordem alfabética. Nesta parte, os termos em guajajara serão seguidos dos termos correspondentes em português e o número da página em que se encontra o verbete.

4.4. Proposta de Glossário português-guajajara de termos da biologia

Para finalizar o último capítulo desta dissertação, apresentamos o modelo de ficha terminológica de cada área temática, bem como os exemplos de seus respectivos verbetes, alinhados à Etnoterminologia e à reflexão terminográfica e lexicogramatical realizada.

Modelo de ficha terminológica: área Classificação Natural

Termo-entrada: Família	Classe e gênero: substantivo feminino
Fonte: Linhares <i>et alii</i> (2016)	
Rubrica: classificação natural	
Definições: <p>a) “Família – <i>Bio.</i> Categoria taxonômica. Divisão de uma ordem, subordem, ou superfamília. Agrupa seres de gêneros semelhantes. O gênero da família sempre termina com o sufixo <i>idae</i>.” (VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 111, grifo dos autores)</p> <p>b) “família S.f. [...] 4. <i>Biol. e sistemática</i>: Categoria de classificação biológica, entre a ordem (subordem ou superfamília) e o gênero, designada por um nome com terminação -idae. Grupo de gêneros que apresentam entre si alguns caracteres comuns e são estrutural ou filogeneticamente relacionados.” (REY, 2006, p. 85)</p> <p>c) Definição adaptada: Categoria de classificação biológica, divisão de uma ordem, subordem, ou superfamília. Grupo de seres de gêneros semelhantes, que apresentam entre si alguns caracteres comuns e são relacionados estrutural ou filogeneticamente (adaptado de VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 111 e REY, 2006, p. 85).</p>	
Abonação: “Gêneros mais próximos evolutivamente formam famílias, e estas são agrupadas em ordens, que, por sua vez, são reunidas em classes”. (LINHARES <i>et alii</i> , 2016, p. 13)	
Remissivas:	

Correspondente(s) em Guajajara:*heànãm wà*

(fonte: Própria, 2023)

Exemplo de verbete da área “classificação natural”: família - *heànãm wà***família** (substantivo feminino; [classificação natural](#))*heànãm wà*

Categoria de classificação biológica, divisão de uma ordem, subordem, ou superfamília. Grupo de seres de gêneros semelhantes, que apresentam entre si alguns caracteres comuns e são relacionados estrutural ou filogeneticamente (adaptado de VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 111 e REY, 2006, p. 85).

“Gêneros mais próximos evolutivamente formam famílias, e estas são agrupadas em ordens, que, por sua vez, são reunidas em classes” (LINHARES *et alii*, 2016, p. 13).

(fonte: Própria, 2023)

Modelo de ficha terminológica: área Reprodução

Termo-entrada: vagina	Classe e gênero: substantivo feminino
Fonte: Linhares <i>et alii</i> (2016, p. 26)	
Rubrica: Reprodução	
Definição:	
<p>a) “Vagina – <i>Anato.</i> É um tubo músculo-membranoso, com cerca de 8 cm de comprimento, e com capacidade elástica. Forma a porção inferior do sistema genital feminino, sendo o órgão da cópula.” (VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 218, grifo dos autores)</p> <p>b) “vagina, <i>S.f. Anat.:</i> é um dos órgãos do sistema reprodutor feminino, consistindo em um canal tubular entre 10 a 15 cm de comprimento, disposto entre a vulva e o colo do útero, que permite a cópula e, no período ovulatório, a fecundação pelos espermatozoides aí depositados durante a ejaculação. A vagina fica situada entre a bexiga, na frente, e o reto, atrás, do qual está</p>	

separada pelo fundo-de-saco de Douglas e uma aponeurose. Sua parede, normalmente colapsada, compreende 3 camadas: 1) Internamente, uma membrana mucosa com epitélio pavimentoso estratificado (desprovido de glândulas) e com pregas transversais, que se mantém umedecidas pelas secreções cervicais; sob a influência dos estrogênios, o epitélio sintetiza e acumula **glicogênio**, que se difunde na superfície, quando as células epiteliais descamam, concorrendo para a acidificação do meio ao ser metabolizado pela flora bacteriana normal com produção de ácido láctico. A lâmina própria é formada por tecido conjuntivo frouxo, com fibras elásticas. 2) Sob a mucosa há uma camada muscular lisa, que pode apresentar contrações. 3) Externamente, encontra-se uma túnica de tecido conjuntivo denso, rico em fibras elásticas, que une a vagina aos órgãos vizinhos. Em torno do colo uterino, a vagina forma um fundo-de-saco que é o **fórnice** e está separado do fundo-de-saco retrouterino do peritônio apenas pela espessura da parede vaginal.” (REY, 2006, p. 243, grifo dos autores)

- c) Definição adaptada: É um dos órgãos do sistema reprodutor feminino que permite o ato sexual (cópula)³⁸. No período ovulatório, através da vagina ocorre a fecundação dos óvulos pelos espermatozoides para a gravidez³⁹. (adaptado de VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 218 e REY, 2006, p. 243).

Abonação:

“A transmissão [da doença] da vagina ou do reto para o pênis pode ocorrer através da uretra masculina ou de lesões microscópicas ocasionadas no pênis durante a relação [sexual]”. (LINHARES *et alii*, 2016, p. 26)

Remissivas:

pênis

Correspondente(s) em guajajara:

tàmàti'à

(fonte: Própria, 2023)

Exemplo de verbete da área “reprodução”: vagina - *tàmàti'à*

vagina (substantivo feminino; **reprodução**)

tàmàti'à

É um dos órgãos do sistema reprodutor feminino que permite o ato sexual

³⁸ Em prol da didática, optamos por “ato sexual”, que é mais transparente que “cópula”, mas deixamos este último entre parênteses para ampliar o léxico dos alunos, especialmente no âmbito terminológico.

³⁹ Os termos aí são bem técnicos e ganham sentido mais claro com referência à consequência do processo descrito: a gravidez

(cópula). No período ovulatório, através da vagina ocorre a fecundação dos óvulos pelos espermatozoides para a gravidez (adaptado de VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 218 e REY, 2006, p. 243).

“A transmissão [da doença] da vagina ou do reto para o pênis pode ocorrer através da uretra masculina ou de lesões microscópicas ocasionadas no pênis durante a relação [sexual]” (LINHARES *et alii*, 2016, p. 26). Ver **pênis**.

(fonte: Própria, 2023)

Modelo de ficha terminológica: área Doença

Termo-entrada: Doença	Classe e gênero: substantivo feminino
Fonte: Linhares <i>et alii</i> (2016, p. 22)	
Rubrica: Doença	
Definição:	
<p>a) Doença – <i>Pato</i>. Estado em que uma das funções normais do organismo encontra-se prejudicada. Pode ser de caráter biológico ou psicológico. (VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 90, grifo dos autores)</p> <p>b) doença, <i>S.f. Patol.</i>: 1. Alteração do estado de saúde. 2. Disfunção fisiológica ou psicológica de um indivíduo. 3. Perturbação das funções normais de um ou de vários órgãos, cujas causas podem ser conhecidas ou não, traduzindo-se por um conjunto de sintomas ou sinais clínicos que orientam ou asseguram o diagnóstico. O estudo das doenças tem por objetivo encontrar soluções para elas, seja sob a forma de prevenção de doenças evitáveis, seja mediante um tratamento adequado, quando elas são diagnosticadas nos pacientes. <i>Sinom.</i>: moléstia, enfermidade, mal.” (REY, 2006 p. 66, grifo do autor)</p> <p>c) Definição adaptada: Alteração do estado de saúde, em que uma das funções normais do organismo encontra-se prejudicada, podendo ser de caráter físico ou psicológico. Cada doença tem um conjunto de sintomas ou sinais clínicos que orientam ou asseguram o diagnóstico (adaptado de VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 90 e REY, 2006, p. 66).</p>	

<p>Abonação: “É grande o número de viroses, ou seja, de doenças causadas por vírus: hepatite viral, herpes, sarampo, rubéola, catapora (varicela), caxumba (parotidite) e mononucleose, entre outras” (LINHARES <i>et alii</i>, 2016, p. 22).</p>
<p>Remissivas:</p>
<p>Correspondente(s) em guajajara: <i>mahi ma'e ~ mahi</i></p>

(fonte: Própria, 2023)

Exemplo de verbete da área “doença”: doença - *mahi ma'e ~ mahi*

<p>doença (substantivo feminino; <i>doença</i>) <i>mahi ma'e ~ mahi</i></p> <p>Alteração do estado de saúde, em que uma das funções normais do organismo encontra-se prejudicada, podendo ser de caráter físico ou psicológico. Cada doença tem um conjunto de sintomas ou sinais clínicos que orientam ou asseguram o diagnóstico (adaptado de VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 90 e REY, 2006, p. 66).</p> <p>“É grande o número de viroses, ou seja, de doenças causadas por vírus: hepatite viral, herpes, sarampo, rubéola, catapora (varicela), caxumba (parotidite) e mononucleose, entre outras” (LINHARES <i>et alii</i>, 2016, p. 22).</p>

(fonte: Própria, 2023)

Modelo de ficha terminológica: área Planta

<p>Termo-entrada: Folha</p>	<p>Classe e gênero: substantivo feminino</p>
<p>Fonte: Linhares <i>et alii</i> (2016, p. 20)</p>	
<p>Rubrica: Planta</p>	
<p>Definição: a) “Folha – <i>Bot.</i> Parte da flor que possui bainha, pecíolo, limbo e uma gema foliar, quando é completa. Nasce do caule da planta ou de seus ramos, possui inúmeras funções para o vegetal, como realizar as trocas gasosas com o meio.”</p>	

(VILLELA; FERRAZ, 2007, p.119, grifo dos autores)

b) Não há verbete de folha na obra b.

c) Definição adaptada: Parte que nasce do caule da planta ou de seus ramos, com inúmeras funções para o vegetal, como realizar as trocas gasosas com o meio ambiente, produzindo o alimento da planta por meio da fotossíntese. (adaptado de VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 119).

Abonação:

“O primeiro sintoma da doença é uma coloração verde-clara entre as nervuras das folhas novas e a formação de um mosaico que alterna a coloração do tecido da planta” (LINHARES *et alii*, 2016, p. 20).

Remissivas:

Correspondente(s) em guajajara:

ka'aruwer(a) ~ huwer(a) ~ ka'a

(fonte: Própria, 2023)

Exemplo de verbete da área “planta”: folha - *ka'a ~ ka'arwera ~ ka'arwer*

folha (substantivo feminino; **planta**)

ka'a ~ ka'arwera ~ ka'arwer

Parte que nasce do caule da planta ou de seus ramos. Possui inúmeras funções para o vegetal, como realizar as trocas gasosas com o meio ambiente, produzindo o alimento da planta por meio da fotossíntese. (adaptado de VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 119).

“O primeiro sintoma da doença é uma coloração verde-clara entre as nervuras das folhas novas e a formação de um mosaico que alterna a coloração do tecido da planta” (LINHARES *et alii*, 2016, p. 20).

(fonte: Própria, 2023)

Modelo de ficha terminológica: área Corpo

Termo entrada: Respiração	classe e gênero: substantivo feminino
Fonte: Linhares <i>et alii</i> (2016, p. 29)	
Rubrica: Corpo	
Definição: <p>a) “Respiração pulmonar – <i>Fisio.</i> Tipo de respiração que ocorre em peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos. Ocorre através dos pulmões por meio de inspiração e expiração. No homem o ar penetra através da inspiração pelas fossas nasais, passando pela faringe, laringe, traquéia, brônquios e bronquíolos. O ar que chega é rico em O₂ e será carregado pelas hemácias às células e tecidos. As hemácias irão levar CO₂ dos tecidos para os pulmões, onde o CO₂ será eliminado através da respiração.” (VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 238, grifo dos autores)</p> <p>b) “respiração <i>S.f. Fisiol.:</i> Termo que se aplica a três situações distintas: 1. Respiração celular: onde se dá a oxidação de substratos (nutrientes), no interior das células, acoplada à produção de ATP e coenzimas oxidadas (NAD⁺ e FAD). Esta forma de respiração é aeróbia e concorre para reoxidar as coenzimas que foram reduzidas no ciclo de Krebs pela da cadeia transportadora de elétrons. Ela permite gerar nas células a energia química que será utilizada nas demais atividades metabólicas. 2. Respiração interna: consiste nas trocas gasosas que ocorrem entre o sangue e os tecidos, absorvendo estes o O₂ de que necessitam e liberando CO₂, que passa a ser transportado pelo sangue para os pulmões. [...]. 3. Respiração externa: conjunto de movimentos inspiratórios e expiratórios dos pulmões que levam o oxigênio do ar até os alvéolos pulmonares e promove a oxigenação do sangue (hematose).” (REY, 2006 p. 198, grifo do autor)</p> <p>c) Definição adaptada: 1. Em peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos, processo que ocorre através dos pulmões por meio de inspiração e expiração. O ar inspirado (puxado para dentro dos pulmões), rico em oxigênio, é carregado pelas hemácias até as células e tecidos que, ao absorvê-lo, liberam o gás carbônico. As hemácias levam o gás carbônico dos tecidos para os pulmões, onde será eliminado por meio da expiração (expulsar o ar para fora do corpo).</p> <p>2. Respiração celular (aeróbica): processo de oxidação de nutrientes no interior das células que permite gerar nas células a energia química que será</p>	

utilizada nas demais atividades metabólicas.

3. Respiração anaeróbica: Processo de geração de energia que não utiliza oxigênio.

(adaptado de VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 238 e REY, 2006, p. 198).⁴⁰

Abonação:

“Em relação à respiração, as bactérias podem ser aeróbicas ou anaeróbicas.”
(LINHARES *et alii*, 2016, p. 29)

Remissivas:

Correspondente(s) em Guajajara:

ipituhemhaw ~ ipitehemhaw

(fonte: Própria, 2023)

Exemplo de verbete da área “corpo”: respiração - *ipituhemhaw* ~ *ipitehemhaw*

respiração (substantivo feminino; *corpo*)

ipituhemhaw ~ *ipitehemhaw*

1. Em peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos, processo que ocorre através dos pulmões por meio de inspiração e expiração. O ar inspirado (puxado para dentro dos pulmões), rico em oxigênio, é carregado pelas hemácias até as células e tecidos que, ao absorvê-lo, liberam o gás carbônico. As hemácias levam o gás carbônico dos tecidos para os pulmões, onde será eliminado por meio da expiração (expulsar o ar para fora do corpo).

2. **respiração celular (aeróbica):** processo de oxidação de nutrientes no interior das células que permite gerar nas células a energia química que será utilizada nas demais atividades metabólicas.

3. **Respiração anaeróbica:** Processo de geração de energia que não utiliza

⁴⁰ Aqui tivemos um problema a resolver: o conceito mais básico de respiração que escolhemos produzir inicialmente não contemplava a respiração das bactérias citada na abonação. Seria pouco útil para entender esse trecho. Então tivemos de ampliá-lo, incluindo a respiração celular e os tipos aeróbico e anaeróbico.

oxigênio. (adaptado de VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 238 e REY, 2006, p. 198).

“Em relação à respiração, as bactérias podem ser aeróbicas ou anaeróbicas.”
(LINHARES *et alii*, 2016, p. 29)

(fonte: Própria, 2023)

Modelo de ficha terminológica: a área Animal

Termo entrada: onça-pintada	Classe e gênero: substantivo feminino
Fonte: Linhares <i>et alii</i> (2016, p. 13)	
Rubrica: Animal	
Definição: a) “ Onça-pintada – Zoo. Nome atribuído ao mamífero carnívoro da família <i>Felidae</i> e espécie <i>Panthera onca</i> . Os animais adultos podem chegar a pesar 150 kg. Sendo considerado o maior mamífero carnívoro do Brasil. É um animal encontrado no Brasil nas florestas da Amazônia, pantanal e pampas gaúchos. Apresenta hábitos noturnos, e se alimenta de aves e mamíferos, ingerindo cerca de 2kg de carne diariamente. Vive de forma solitária e demarca território. Não é comum atacar o homem e costuma fugir na sua presença. É um animal ameaçado de extinção no Brasil pois costuma ser abatido e caçado, mas isso devido à destruição do seu hábitat natural, o que obriga o animal a caçar próximo das fazendas.” (VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 201) b) Não há verbete para onça-pintada na obra. c) Definição adaptada: Mamífero carnívoro da família <i>Felidae</i> e espécie <i>Panthera onca</i> , encontrado no Brasil, geralmente nas florestas da Amazônia, pantanal e pampas gaúchos. Apresenta hábitos noturnos e se alimenta de aves e mamíferos. Vive de forma solitária, demarca território, está ameaçado de extinção e não costuma atacar o ser humano. (adaptado de VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 201)	
Abonação: “Classificação da onça-pintada”. (LINHARES <i>et alii</i> , 2016, p. 13)	
Remissivas:	
Correspondente(s) em guajajara: zàwàruhu	

(fonte: Própria, 2023)

Exemplo de verbete da área “animal”: onça-pintada - *zàwàruhu*

onça-pintada (substantivo feminino; **animal**)

zàwàruhu

Mamífero carnívoro da família *Felidae* e espécie *Panthera onca*, encontrado no Brasil nas florestas da Amazônia, pantanal e pampas gaúchos. Apresenta hábitos noturnos e se alimenta de aves e mamíferos. Vive de forma solitária, demarca território, está ameaçado de extinção e não costuma atacar o ser humano. (adaptado de VILLELA; FERRAZ, 2007, p. 201)

“Classificação da onça pintada” (LINHARES *et alii*, 2016, p. 13).

(fonte: Própria, 2023)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos depararmos com o contexto dos indígenas no Distrito Federal, percebemos um amplo espaço de campo para pesquisas inovadoras que contribuam para a preservação desses povos em contextos urbanos. Assim, frente à realidade vivida por eles, decidimos, a partir dos Guajajara que vivem em Brasília, contribuir com a comunidade dos colaboradores, com a comunidade que compõe o corpo da instituição escolar frequentada por nossos colaboradores e também contribuir com a ciência linguística, principalmente com os estudos de Terminologia e Terminografia. Estas contribuições ocorreram por meio da metodologia colaborativa, ao ressignificar o espaço da sala de aula, antes excludente para a língua guajajara, transformando-o em um espaço em que a língua, a cultura e os conceitos guajajara são valorizados. Ao alinhar a sala de aula à metodologia das oficinas etnoterminológicas, pudemos elaborar junto aos nossos colaboradores saberes lexicais, metalexicaux e terminológicos acerca do guajajara. Além disso, abordamos, no estudo de campo, fenômenos como a variação linguística, a perda lexical e a inovação linguística em uma comunidade indígena de aldeia urbana. Os dados levantados nesse processo foram relevantes para fundamentar o modelo lexicográfico proposto. Dessa forma, com tal percurso metodológico, conseguimos realizar as contribuições propostas.

Por conseguinte, nesta pesquisa, propomos um modelo para a elaboração de um glossário Português-Guajajara de termos presentes na escola, especificamente termos da biologia, com fins pedagógicos. Tal objetivo, no que diz respeito à elaboração da proposta terminográfica, foi atingido.

Além disso, durante os trabalhos de campo, colaboramos junto à escola com o processo de educação formal, conforme apontamos na seção metodológica, no âmbito da área terminológica do glossário proposto, a biologia, e, também, por demanda da instituição escolar, o ensino do Português na perspectiva da escola, isto é, conhecimento acerca da morfologia da língua portuguesa. Com isso, não esperamos a finalização do produto para colaborar ou contribuir com a comunidade e as partes envolvidas no estudo de campo da pesquisa.

Ademais, este estudo documenta e descreve a língua guajajara no Distrito Federal, evidenciando traços de multilinguismo no DF, focalizando a comunidade de língua Guajajara, visto que alcançamos os nossos primeiro e segundo objetivos específicos. O primeiro consistiu em descrever, introdutoriamente, a situação dos

estudantes guajajara matriculados em uma escola pública de ensino básico do DF, e o segundo consistiu em investigar e identificar traços de multilinguismo no Distrito Federal. Alcançamos tais objetivos mediante as narrativas autobiográficas e a entrevista realizada, além do processo de geração de dados do guajajara em campo, que permitiu averiguarmos questões linguísticas como a variação, a possibilidade de perda lexical, a inovação e mudanças linguísticas. Esperamos que mais estudos que evidenciem traços de multilinguismo possam decorrer a partir desta dissertação, a fim de que se tenham dados científicos acerca da real configuração linguística da capital brasileira, rompendo com o mito do monolinguísmo no DF.

Com relação ao objetivo específico 3, que consistiu em realizar um estudo etnoterminológico de termos da biologia escolar em língua guajajara, o atingimos parcialmente, pois é de nosso entendimento que, para abordar as diferentes áreas de especialidades envolvidas, os diferentes conceitos e sistemas conceptuais, sistematizando-os, além de encontrar os respectivos correspondentes, careceríamos de mais horas de estudo de campo, bem como adaptações da nossa metodologia, a fim de aprimorarmos o trabalho e fazer um recorte etnoterminológico maior. Contudo, entendemos que devido ao caráter emergente e dinâmico da língua, é possível que tal objetivo nunca seja alcançado em sua completude. Em relação ao objetivo específico 4, que consistiu em propor modelos de macro e microestruturas para a obra terminográfica em questão, o alcançamos completamente.

A partir da metodologia empregada para o estudo de campo, conjugando os interesses das partes envolvidas na pesquisa, isto é, a escola, os estudantes guajajara e os pesquisadores, pudemos realizar um exercício de pesquisa em que conscientemente reconhece-se a interferência do pesquisador na geração de dados. Isto possibilitou a nós, enquanto pesquisadores, pensar um método em que tal interferência fosse produtiva para as partes envolvidas, adentrando, por consequência, a perspectiva de Silva Meireles (2020) de metodologia colaborativa com povos indígenas.

Assim, ao reconhecermos tal interferência, moldamos nossa prática de modo a atender aos objetivos da pesquisa ao mesmo tempo em que colaboramos com os interesses das outras partes envolvidas no campo. Logo, conseguimos construir junto aos nossos colaboradores, no ambiente da escola urbana, no cerne da educação formal desses estudantes, um ambiente de valorização e prática da língua Guajajara

sem precedentes em escolas do DF. Reiteramos que é assegurado na lei a valorização e presença de línguas indígenas em escolas com estudantes indígenas, conforme apontamos ao abordarmos a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996) em nossa reflexão crítica sobre a metodologia no capítulo 3.

Nesta dissertação, também realizamos uma revisão bibliográfica acerca dos estudos terminológicos, construímos um arcabouço teórico para a realização desta pesquisa que culminou na consolidação da Etnoterminologia de Costa e Gomes (2013) e Ferreira (2013). Neste sentido, nos alinhamos a pressupostos teóricos da Teoria Comunicativa da Terminologia (CABRÉ, 2003 *apud* KRIEGER; FINATTO, 2004; CABRÉ 1999), reconhecendo o papel do contexto e o caráter situacional dos termos na constituição de seu *status* enquanto unidade terminológica. Com isso, pudemos adotar uma perspectiva mais descritiva no âmbito da terminologia, contrariando a Teoria Geral da Terminologia (WÜSTER, 1998), cujo objetivo é prescrever por meio da normalização linguística. Nos alinhamos também a pressupostos da Socioterminologia (Faulstich, 1995), por considerar o tratamento das variantes linguísticas dos termos. Também adotamos pressupostos da Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TEMMERMAN, 1997), reconhecendo que o conhecimento da língua, que é corporificado, não é separado do conhecimento de mundo, e que os termos compõem modelos cognitivos e culturais.

Principalmente, adotamos pressupostos da Etnoterminologia de Gomes e Costa (2013) e Ferreira (2013), em que, entre diferentes línguas, há diferentes cosmovisões e encontram-se diferentes percepções subjetivas do mundo. Desse modo, consideramos que há diferentes sistemas conceituais em Guajajara que não necessariamente correspondem aos sistemas conceituais do Português, e isto se reflete nas áreas de especialidade que possam existir nessas línguas.

Ademais, com relação à Etnoterminologia aqui proposta, introduzimos a noção de colonialidade na construção dos sistemas conceituais de uma língua, se contrapondo à noção de relação biunívoca entre a língua e mundo extralinguístico e, conseqüentemente, à noção de equivalência perfeita como um pressuposto universal alcançável entre as diferentes línguas no âmbito da terminologia. Tal perspectiva permitiu que, no âmbito da terminografia, adotássemos o par de termos ‘correspondente/correspondência’ para nos referir às relações que se costuma chamar de equivalência.

Com relação à terminografia, delimitamos o modelo do nosso glossário, o que motivou as escolhas presentes nas propostas de macro e microestruturas. Ademais, sobre a elaboração de modelos terminográficos, especificamente modelos de verbetes, a partir das análises lexicogramaticais do Guajajara, realizamos o esforço de redigir uma proposta terminográfica que fosse adequada para a representação dos termos da língua Guajajara. Dentre as características lexicogramaticais do Guajajara que foram analisadas devido aos dados gerados em oficinas, lançamos olhar sobre as nominalizações, a flexão relacional em nomes inalienáveis, o morfema {-a} referenciante e o tempo nominal.

Por fim, os passos futuros desta pesquisa são o aprofundamento nas características lexicogramaticais do Guajajara para fomento de um modelo terminográfico pertinente ao falante da língua; investigar aprofundadamente o *status* do sufixo {-a} e sua produtividade no Guajajara; investigar as variações terminológicas dentro do próprio Guajajara; delimitar mais concisamente as áreas de especialidade da cultura guajajara atribuídas aos termos guajajara. Meta importante ainda é a ampliação do banco de dados de termos de biologia para o glossário escolar Português-Gujajara e a redação e elaboração de macro e microestruturas da obra em questão, concretizando nossa proposta.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R.; ARAÚJO, P. H. S. A aquisição da competência metagenérica na escrita de uma carta de leitor: um estudo de caso no contexto de ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, Juíz de Fora/MG, V. 25, n.2 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/35496>. Último acesso: 03/10/2022
- ALMEIDA, C. A.; CAVALCANTI, R. J. S. Análise retórico-textual do gênero carta de leitor na esfera acadêmica. *Verbum*, Perdizes/SP, v. 8, n. 1, p. 168-187, 2019.
- ALMEIDA, G. M. B. A Teoria Comunicativa da Terminologia e a sua prática. *Alfa*, São Paulo, 50 (2), p. 85-101, 2006.
- ALMEIDA, A.; IRMÃNZINHAS DE JESUS & PAULA, L. G. A língua Tapirapé. Rio de Janeiro: Xerox do Brasil, 1983.
- ÁLVAREZ LUGRÍS, A. Os falsos amigos da *traducción: criterios de estudio e clasificación*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidad de Vigo, 1997.
- ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012. 1056 p.
- BARBOSA, Pe. A. Lemos. Curso de Tupi Antigo. Gramática, Exercícios, Textos. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1956.
- BARBOZA, T. M. Língua Guajajara: um estudo sobre a interferência e empréstimos da língua Portuguesa. *In: Anais do SILEL*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- BARROS, L. A. Curso básico de terminologia. Editora USP, São Paulo, 2004.
- BAUMAN, Z. 'Making and Unmaking of Strangers'. *Thesis Eleven*, 43(1), pp. 1–16. 1995.
- BAZERMAN, C. *The Life of Genre, the Life in the Classroom*. *In: BISHOP, W.; OSTROM, H. (Eds.). Genre and Writing: issues, arguments, alternatives*. USA: Boynton/Cook, 1997.
- BENDOR-SAMUEL, D. *Hierarchical structures in Guajajara*. Norman: Summer Institute of Linguistic of the University of Oklahoma, 1972.
- BOCCHI, S.C.M.; JULIANI, C.M.C.M.; SPIRI, W.C. Métodos qualitativos de pesquisa:

uma tentativa de desmistificar a sua compreensão. Departamento de Enfermagem – Faculdade de Medicina, UNESP. Botucatu, 2008.

BORGES, M. V. Aspectos fonológicos e morfossintáticos do Avá-Canoeiro (Tupi-Guaraní). 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional.

BRAYNER, T. N. É terra indígena porque é sagrada: Santuário dos Pajés – Brasília/DF. 2013. 150 f., il. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)— Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BYRAM, M. *The Intercultural Speaker: Acting Interculturally or Being Bicultural*. In: BYRAM, M. *From Foreign Language Education to education for Intercultural Citizenship: essays and reflections*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2008.

CABRAL, Ana Sueli Arruda C. Flexão Relacional na família Tupí-Guaraní. M.E. (org). *Boletim da ABRALIN*. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, v.25, 2001. p. 233-262.

CABRÉ, M. T. *Elementos para una teoría de la terminología: hacia un paradigma alternativo*. Lenguara, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 59-78. 1998.

CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CABRÉ, M. T. *Theories of Terminology: their description, prescription and explanation*. *Terminology*, p. 163-200, v. 9, n. 2, 2003.

CABRÉ, M. T. *La Terminología, una disciplina en evolución: pasado, presente y algunos elementos de futuro*. *Debate Terminológico*, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/21286/12263>>; Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMARGOS, Q. F. Aplicativização, causativização e nominalização: uma análise unificada de estruturas argumentais em Tenetehára-Guajajara (Família Tupí-Guaraní). 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CAMARGOS, Q. F., CASTRO R. C. 2013. Paralelismo entre DP e CP a partir das nominalizações na língua Tenetehára. *Revista da ANPOLL*, [S. l.] 34: 393-434.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 23, p. 55-69, Jan./Jun.1994.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

CARVALHO, O. L. S.. *Lexicografia bilíngüe português-alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições*. Brasília: Thesaurus, 2001.

CASTRO, R. C. Interface morfologia e sintaxe em Tenetehára. Dissertação de Mestrado em Linguística. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 81 f., 2007.

CASTRO, R. C. Morfossintaxe Tenetehára (Tupí-Guaraní). Tese de Doutorado em Linguística. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 205 f., 2017.

CASTRO, R. C. de. A natureza das posposições em Tenetehára (Tupí-Guaraní). *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, [S. l.], v. 11, n. 02, p. 15, 2019. DOI: 10.26512/rbla.v11i02.28454. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/28454>. Acesso em: 2 jul. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et ali (orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 295–316.

CHISHMAN, R. Convergências entre semântica de frames e lexicografia. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 16, n. 3, p. 547-559, set./dez. 2016.

COSTA, N. M. P. Estudo etnoterminológico preliminar do sistema de cura e cuidados do povo Mundurukú (Tupí). Orientador: Dionei Moreira Gomes. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

COSTA, N. M. P. Etnoterminologia na língua Munduruku (Tupí): sistema de cura e cuidado na voz de pajés parteiras e puxadores de desmentiduras. Orientador: Dionei Moreira Gomes. 2017. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

COSTA, N. M. P.; GOMES, Dionei M. (Etno)terminologia na (etno)medicina Mundurukú. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralín*, p. 3412-3423. 2011.

COSTA, N. M. P.; GOMES, D. M. Etnoterminologia do sistema tradicional de cura e cuidado Mundurukú: introdução a princípios epistemológicos e práticos. *In*: FERREIRA, M. (Org.). *Tradições orais de línguas indígenas*. São Paulo: Pontes, 2013, p. 55-69.

DUARTE, Fábio Bonfim. Estudos de morfossintaxe Tenetehára. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007.

D' AZEVEDO, Rodolpho Pinheiro. Terminologia da matemática em língua de sinais brasileira: proposta de glossário bilíngüe libras-português. 2019. 322 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Dissertação

(Mestrado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FANTINI, A.; TIRMIZI, A. *Exploring and assessing intercultural competence*. 2006. World Learnign Publications. Disponível em: https://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1. Acesso em 15/09/2020.

FAULSTICH, E. L. de J. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *In: Ciência da Informação, [S. l.], v. 24, n. 3, 1995. DOI: 10.18225/ci.inf.v24i3.566*. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/566>. Acesso em: 30 nov. 2022.

FAULSTICH, E. Planificação linguística e problemas de normalização. *Alfa, São Paulo, N. 42, pp.247-268, 1998*.

FAULSTICH, E. Para gostar de ler um dicionário. *In: RAMOS, C. de M. de A; BEZERRA, J. de R. M.; ROCHA, M. de F. S.. (orgs.). Pelos caminhos da Dialectologia e da Sociolinguística: entrelaçando saberes e vidas. 1.ed. São Luís: UFMA, v. 1, p. 166-185, 2010*.

FAULSTICH, E. Avaliação de Dicionários: Uma proposta metodológica. *Organon. São Paulo, v.25, n.50, 2011. p. 181-220*.

FAULSTICH, E. Glossário de termos empregados nos estudos da Terminologia, da Lexicografia e da Lexicologia. *In: Série Léxico & Terminologia. Brasília: Centro Lexterm, Universidade de Brasília, inédito, 2013*.

FERREIRA, T. B. Terminologia em língua indígena: a construção do dicionário escolar Português-Mundurukú na área do Magistério. Orientador: Dionei Moreira Gomes. 2013. xvi, 141 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FINATTO, M. J. B. A definição terminológica do dicionário Termisul: expressões linguísticas de relações conceituais complexas. *In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (org.) As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001*.

FLECHA 1 - A SERPENTE E A CANOA. Direção: Anna Dantes. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cfroy5JTcy4&t=632s&ab_channel=SELVAGEMci clodeestudossobreavida. Acesso em: 14 mar. 2023.

FLICK, U. Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Maria Luisa de Andrade. Estudo sobre os nomes em Mbya Guarani: a posse. *In: DUARTE, Fábio Bonfim. Cisão de caso, telicidade e posse em línguas indígenas brasileiras. Belo Horizonte: FALE, 2007. p. 65-75*.

GEERAERTS, Dirk. *Cognitive Semantics and the History of Philosophical Epistemology. Conceptualizations and Mental Processing in Language*, Berlin-New York, 1993.

GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. Vol. I e II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 21/08/2020.

GOMES, D. M. Estudo morfológico e sintático da língua Mundurukú (Tupí). Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2006.

GOMES, D. M.; FERREIRA, T. B. “Avaliação escolar”: termo, conceito e visão de mundo em português e em Mundurukú (Tupí). *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, vol. 13, no 1, p. 56-81, 2012.

GUERRA, A. M. M. *Lexicografía española*. Espanha: Ariel, 2003.

GUILHERME, A. C. M. M. Comunicadoras indígenas e a de(s)colonização das imagens. Orientador: Juciano de Sousa Lacerda. 2022. 289f. Tese (Doutorado em Estudos da Mídia) — Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. London: Hodder and Stoughton Educational, 2004.

HARRISON, C.; HARRISON, C. Dicionário Guajajara-Português. Associação Internacional de Linguística SIL-Brasil, Anápolis-Goiás, 474p. 2013. disponível em: <https://www.silbrasil.org.br/resources/archives/72115>

JENSEN, C. O desenvolvimento histórico da língua Wayampi. Série Línguas Indígenas. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

Kocourek, Rostislav. *La langue française de la technique et de la science*, Brandstetter, Verlag, Wiesbaden, 1982, 259 p.

KRIEGER, M. G. ; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

LAGARES, Xoán Carlos. Minorias linguísticas, políticas normativas e mercados: Uma reflexão a partir do galego. *In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (orgs.) Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo, Parábola Editorial, 2011

LAKOFF, George. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LARA, L. F. *Término Y cultura: hacia una teoría del término*. *In: CABRÉ, M. T. Terminología y modelos culturales*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra / Institut

Universitari de Lingüística Aplicada, 1999, p. 39-60.

LEXIKON. Projeto do Dicionário Aulete Digital. 2014. Disponível em: <https://aulete.com.br/>. Acesso em: 03 out. 2022.

LINHARES, S; GEWANDSZNAJDER, F; PACCA, H. *Biologia Hoje*. v. 2. 3ª Edição. São Paulo: Ática, 2016.

MACUXI, Jaider Esbell; KRENAK, Ailton. Espiritualidade, Arte e Navos na Amazônia: por onde iniciar um diálogo? Em: Sessão de Abertura Amazônicas VIII. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yv9RS0MHEMA&ab_channel=N%C3%B4cleo_Takinahak%E1%BB%B9_UFG. Acesso em: 30/04/2022

MAGALHÃES C. M. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: MAGALHÃES C. M. (org.) *Reflexões sobre Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MAGALHÃES, M. M. S. Sobre a morfologia e a sintaxe da língua Guajá (Família Tupi-Guaraní). 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MAGALHÃES, Marina; PRAÇA, Walkíria; CRUZ, Aline da. Gradação da Omnipredicatividade na família Tupi-guarani. *Forma y Función*, Colombia, v. 32, p. 151-189, 2019.

MARCUSCHI, L. A. Quando a referência é uma inferência. *Estudos Lingüísticos*, Assis/SP. Edição Eletrônica, 2000, p. 1-31.

MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. Linguística cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MATARELLI, J. A MANIFESTAÇÃO DE TEMPO EM TENETEHÁRA: Uma perspectiva translingüística. Orientador: Fábio Bonfim Duarte. 2005. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Letras) - Colegiado de Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PAVEL, Silvia; NOLET, Diane. MANUAL DE TERMINOLOGIA. Tradução: Enilde Faulstich. Canadá: [s. n.], 2002.

PRAÇA, Walkíria Neiva. Nomes como predicados na língua Tapirapé. Dissertação de Mestrado. Brasília, UnB, 1999.

PRAÇA, Walkíria Neiva. Morfossintaxe da língua Tapirapé. Orientador: Francisco Queixalós. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Brasília, 2007.

QUEIXALÓS, F. *The primacy and fate of predicativity in Tupi-Guarani*. In: LOIS, X. ; VAPNARKSKY, V. (eds.). *Root classes and lexical categories in Amerindian languages*. Vienne, Peter Lang, 2006, pp. 249-287.

REBOUÇAS, E. M. Léxico, texto e ensino de língua estrangeira: os heterossemânticos parciais na interface espanhol-português. 2019. 112 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

REHAAG, Irmgard. *La perspectiva intercultural en la educación*. In: El Cotidiano, nº 160, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México, 2010, p. 75-83

REY, Luís. Dicionário da Saúde e da Prevenção de seus Riscos. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

REY-DEBOVE, Josette. Léxico e dicionário. Alfa, São Paulo, n. 28, p. 27-43, 1984.

RIBEIRO, R. R. O português kalunga do Vão de Almas-GO: a transitividade em discursos sobre o parto revelando letramentos. Orientador: Dionei Moreira Gomes. 2017. 227 f., il. Tese (Doutorado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RODRIGUES, A. D. Estrutura do Tupinambá. Notas do curso dado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Inédito, 1981.

RODRIGUES, A. D. Morfologia do verbo Tupi. Letras, p.121-152, Brasil, 1953.

RODRIGUES, A. D. Argumento e predicado em Tupinambá. ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de linguística 19, p. 57-70, 1996.

RODRIGUES, A. D. As Línguas Gerais Sul-Americanas. in Papia, Revista de Crioulos de Base Ibérica, vol 4, no. 2. Brasília, 1996.

RODRIGUES, A. D. Sobre a Natureza do Caso Argumentativo. In QUEIXALÓS, F. (ed) Des noms et des verbes en Tupi-Guarani: état de la question. Munique: Lincom Europa, p. 103 - 114, 2001.

RODRIGUES, T. A. Análise da transitividade em narrativas de habeas corpus sob o olhar da linguística cognitivo-funcional: estratégias para não devolver a liberdade a pessoas em situação de rua. Orientador: Dionei Moreira Gomes. 2017. 266 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RONDEAU, G. Introduction à la terminologie. Québec: Gaëtan Morin, 1984.

SEKI, Lucy. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. Impulso, [s. l.], v. 12, n. 27, p. 233-256, 2000a.

SEKI, L. Gramática do Kamaiurá. São Paulo, Editora de Unicamp. São Paulo, 2000b.

SILVA MEIRELES, S. R. A metodologia colaborativa no estudo de retomada de línguas indígenas brasileiras: uma proposta metodológica e política. abehache - n. 19 - 2021

SILVA, K. D. A funcionalidade do sufixo -a em línguas Tupí-Guarani. Orientador: Walkíria Neiva Praça. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística)–Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, T. F. História da Língua Tenetehára: contribuição aos estudos histórico-comparativos sobre a diversificação da família lingüística Tupi-Guarani do Tronco Tupi. 2010. lxi, 1145 f., il. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*, vol. 14, n. 26, p.32-44. 2016.

TAPUYA-GUAJAJARA, Fêtxa. Santuário dos Pajés: símbolo da resistência indígena no Centro-Oeste e espaço sagrado Fulni-ô. [entrevista concedida a] ROCHA, Jucelene. Cáritas Brasileira, 2020. Disponível em: <http://caritas.org.br/noticias/santuاريو-dos-pajes-simbolo-da-resistencia-indigena-no-centro-oeste-e-espaco-sagrado-fulni-o>. Acesso em 30/04/2022.

TEMMERMAN, Rita. *Questioning the univocity ideal: The difference between socio-cognitive Terminology and traditional Terminology*. *Journal of Linguistics*, Dinamarca, n. 18, 1997.

TOMASELLO, M. Origens culturais da aquisição do conhecimento humano. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UNDERHILL, J. W. *Ethnolinguistics and cultural concepts: Truth, love, hate and war*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira; MAIA-PIRES, Flávia de Oliveira. O Dicionário e Outras Obras: tipologias, formatos e política de língua. In: VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira; SILVA, F. Cordelia Oliveira da (org.). O que a distância revela. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, 2017. cap. 4.

VIEIRA, M. D. O problema da configuracionalidade na língua Asurini: uma consequência da projeção dos argumentos do predicado verbal. Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP/IEL, 1993.

VILLELA, M. M.; FERRAZ, M. L. Dicionário de Ciências Biológicas e Biomédicas. São Paulo: Atheneu, 2007.

MCKINNON, Sabine. *What is Intercultural Competence?* Global Perspectives Project, GCU LEAD and adapted from Deardorff, D. K. (2006) https://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2/theuniversity/centresprojects/globalperspectives/Definition_of_Intercultural_competence.pdf

WELKER, Herbert Andreas. *Zweisprachige Lexikographie: Vorschläge für deutsch-portugiesische Verbwörterbücher*. München: Utz, 2003.

WELKER, Herbert Andreas. Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Thesaurus, 2004. 299 p. ISBN 85-7062-510-3.

WERNER, Reinhold. *La definición lexicográfica*. In: HAENSCH, Günther et al. *La lexicografía: De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982. p. 259-328.

WÜSTER, Eugen. *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1998.

APÊNDICE

Relação de termos gerados a partir do material de biologia

Classificação
Nome científico
Ser vivo
Espécie
Família
Parente (parentesco)
Antepassado
Ancestral
Característica
Heterogêneo
Bactéria
Fungo
Parasita
Adaptação
Evolução
Reprodução
Cruzar
Cruzamento
Relações sexuais
Sêmen
Vagina
Pênis
Doença
Gripe
Resfriado
Coriza
Obstrução nasal
Tosse
Espirro
Febre
Febre amarela
AIDS
HIV
Tuberculose
Emagrecimento
Expectoração
Vômito
Dor no estomago
Raiva
Dengue
Poliomielite
Desenvolvimento (de um bicho, pessoa e planta)

Vida
Morte
Medicamento/remédio
Animais
Cão
Lobo
Jumento
Mula
Égua
Animais domésticos
Onça pintada
Mosquito
Gato doméstico
Jaguar
Borboleta
Mariposa
Chipanzé
Cavalo
Inseto
Planta
Folha
Tomate
Tomateiro
Praga
Fruto
Semente
Pau-d'arco
Caixeta
Ipê
Cipó
Cipó-de-são-joão
Ambiente
Decomposição
Região
Corpo
Sangue
Suor
Urina
Saliva
Lágrima
Ingerir
Respiração