



Universidade De Brasília – UnB

Instituto De Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

**Terminologia em língua indígena: a construção do dicionário escolar
Português-Mundurukú na área do Magistério**

Tânia Borges Ferreira

Brasília

2013

Universidade De Brasília – UnB
Instituto De Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

**Terminologia em língua indígena: a construção do dicionário escolar
Português-Mundurukú na área do Magistério**

Tânia Borges Ferreira

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado em Linguística do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Português como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB.

Orientador: Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes

Brasília

2013

TÂNIA BORGES FERREIRA

**Terminologia em língua indígena: a construção do dicionário escolar
Português-Mundurukú na área do Magistério**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado em Linguística do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Português como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB.

Prof. Dr Dionei Moreira Gomes
Orientador da Dissertação

Aprovada em julho de 2013

Comissão examinadora constituída por:

Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes
Universidade de Brasília – UnB (LIP – PPGL)
Orientador e Presidente da banca

Prof^a Dr. Patrícia Vieira Nunes Gomes
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - (INEP)
Membro titular da banca/ Examinadora externa

Prof^a Dr. Marina Maria Silva Magalhães
Universidade de Brasília – UnB (LIP – PPGL)
Membro titular da banca/ Examinador interno

Prof^a Dr. Marcia Elenita França Niederauer
Universidade de Brasília – UnB (LIP)
Membro suplente da banca

Dedico esta dissertação à minha família, alicerce do que sou, ao povo Mundurukú, fonte de sabedoria, e ao professor Dioneu, arquiteto dessa etapa que juntos construímos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Ser que guia e abre os caminhos da minha vida, e a Nossa Senhora por sua intercessão.

Agradeço ao meu pai, meu herói, homem simples e sábio, que me educou com imenso amor, e que sempre segurando minha mão me conduziu a enfrentar meus medos e me tornar quem eu sou.

À minha mãe, minha rainha, mulher guerreira que me ensinou desde pequena a ser forte, a lutar e não desistir dos meus sonhos.

Ao meu irmão, parceria de brigas, mas, sobretudo, de muito amor e amizade, que desde criança me espelho e com quem aprendi a ter coragem.

Ao professor Dioneu, grande mestre e inspiração acadêmica, profissional admirável que por ser um grande pesquisador e amar a docência, consegue fazer o diferencial na vida de seus alunos. Muito obrigada pela paciência de sempre e acreditar na minha capacidade até mesmo quando eu duvidava.

Ao Povo Mundurukú, povo acolhedor e disposto a nos transmitir sua sabedoria. Agradeço em especial D. Ana, Sr. Amâncio e sua família, por me acolherem em seu lar. Agradeço ao Arlison, Deuziano, Chico, Lucivaldo, pajé Fabiano, Cláudio, Martinho Burum pelo apoio, assim como aos demais colaboradores.

À Nathalia, a mana que o mundo acadêmico me deu, ser humano lindo, pesquisadora apaixonada e companheira de aventuras, pois “fecha comigo e nunca deixa a peteca cair”.

Ao Ricardo, amigo que desde a graduação me ajuda nos momentos mais difíceis, empurrando-me e estimulando-me a continuar a caminhada.

Ao meu amigo Thiago, que mesmo à distância se fez tão presente nesta caminhada.

À Cleuma, amiga de todas as horas.

Aos portos seguros Aline, Darlene e Elaine pela amizade de sempre.

À minha madrinha Socorro e suas irmãs, Anália e Meire, por facilitarem as idas a campo.

Aos meus colegas de trabalho: Ivaldo, Eliane, Shirley, Aurilene, Natalícia, Ronaldo e Cléo, por terem me apoiado, incentivando e facilitando as dificuldades dessa caminhada.

Aos meus amigos acadêmicos, Edinei, Andréia, Roberta, Gilberto, Ramon, Thiago Biachi, Cássia, pelo apoio e amizade.

Aos meus familiares: avó, tios, tias, primos e primas por sempre me incentivarem.

Às funcionárias do PPGL, Ângela e Renata, pela presteza, cuidado e apoio.

Aos educadores que contribuíram no meu processo de formação, em especial: Tia Sônia (que me alfabetizou), Salete (Matemática, ensino fundamental), Elenice, (Escola Normal de Ceilândia) e Camila (que fez eu me encantar por Literatura e optar por letras).

Aos professores e professoras da UnB que tanto contribuíram para a minha formação, em especial, Maria Luiza Coroa, Marcos Bagno e Rozana Naves.

*"Continuam nossas lutas,
Podam-se os galhos,
Colhem-se as frutas
E outra vez se semeia."*

(Cartola – Fiz por você o que pude)

*"Na minha pobre language
A minha lira servage
Canto que a minha arma sente
E o meu coração incerra,
As coisa de minha terra
E a vida da minha gente."*

(Patativa do Assaré)

*"O saber a gente aprende com os mestres e com os
livros. A sabedoria, se aprende é com a vida e com os
humildes."*

(Cora Coralina)

RESUMO

Este estudo documenta e analisa os termos da área do Magistério encontrados no ensino médio Mundurukú, visando à elaboração do dicionário terminológico escolar Português-Mundurukú da área do Magistério. O objetivo desta pesquisa é contribuir para o uso da Terminologia como instrumento de preservação de línguas minoritárias sob uma perspectiva terminográfica, didática e bilíngue. Por ser uma obra terminográfica de cunho didático, apresentamos uma revisão sobre a Educação Escolar Indígena e sua prática nas comunidades Mundurukú. Pretende-se contribuir com a reflexão do papel da escola e o espaço que ela dá à língua Mundurukú e ao Português, em prol do desenvolvimento de políticas linguísticas que fortaleçam a preservação das línguas minoritárias brasileiras. A construção do dicionário é baseada na Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) e dialoga com a Socioterminologia e a Linguística de Texto. A metodologia segue os pressupostos da TCT e, no tocante ao trabalho de campo, priorizamos a pesquisa qualitativa, valendo-nos prioritariamente das oficinas terminológicas realizadas com os próprios índios na área indígena. Desse modo, analisamos os desafios que o trabalho terminológico e terminográfico bilíngue proporcionaram e apresentamos as soluções adotadas e os verbetes do protótipo do dicionário.

Palavras-chave: Dicionário terminológico escolar bilíngue; Magistério; Português; Mundurukú (Tupí).

ABSTRACT

This study documents and analyzes the terms of the Magisterium Mundurukú's area found in high school, aiming at the elaboration of the school terminological dictionary Portuguese-Mundurukú, in the aforesaid area. The objective of this research is to contribute to the use of terminology as a tool for preservation of minority languages, in a terminography, didactic and bilingual perspective. Being a didactic terminography work, we present a review on Indigenous Scholar Education and its practice in Mundurukú communities. It is intended to contribute to the discussion of the role of the school and the space it gives to Mundurukú and Portuguese languages, for the development of language policies that strengthen the preservation of minority languages in Brazil. The construction of the dictionary is based on the Communicative Theory of Terminology (CTT) and dialogues with Text Linguistics and Socioterminology. The methodology follows the assumptions of CTT and, in relation to field work, we prioritize the qualitative research, using primarily the terminological workshops held with the Indians themselves in the indigenous area. Thus, we analyze the challenges that a Terminological and Terminography bilingual work offers and we present the solutions adopted and the entries of the prototype dictionary.

Keywords: Bilingual terminological dictionary for students; Magisterium; Portuguese; Mundurukú (Tupí).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -(KRIEGER & FINATTO, 2004, p. 132).....	47
Quadro 2 - Questionário aldeia Katõ	68
Quadro 3 – Questinário aldeia Sai Cinza	69
Quadro 4 – Questionário aldeia Rio das Tropas.....	70
Quadro 5 – Questionário aldeia Cururu/ São Francisco	71
Quadro 6 – Questionário aldeia Praia do Índio/ Praia do Manguê.....	72
Quadro 7a - Proposta de microestrutura do verbete.....	85
Quadro 7b – Notação provisória dos verbetes	85
Quadro 8 – Exemplos de termos com nome em função classificadora em Mundurukú.....	88
Quadro 9 – Exemplo 1 de equivalência divergente entre Português e Mundurukú.....	91
Quadro 10 - Exemplo 2 de equivalência divergente entre Português e Mundurukú.....	91
Quadro 11 - Exemplo 3 de equivalência divergente entre Português e Mundurukú.....	91
Quadro 12 – Exemplo 1 de definição.....	94
Quadro 13 – Exemplo 2 de definição.....	94
Quadro 14 – Exemplo 3 de definição.....	95
Quadro 15 – Exemplo 4 de definição.....	95
Quadro 16 – Exemplo 5 de definição.....	98
Quadro 17 – Exemplo 6 de definição.....	100
Quadro 18 – Exemplo 7 de definição.....	101
Quadro 19 – Exemplo 8 de definição.....	101
Quadro 20 – Exemplo 9 de definição.....	102
Quadro 21 – Exemplo 10 de definição.....	102
Quadro 22 – Registro de uma variante temporal (<i>wida jo'iat</i>) e de parônimos.....	105
Quadro 23 - Registro 2 de variante temporal.....	105
Quadro 24 – Registro de variante de gênero.....	105
Quadro 25 – Exemplo de variantes coocorrentes.....	106
Quadro 26 – Grafemas e correspondências fonológicas no Mundurukú (GOMES, 2006, p. 9).....	108

LISTA DE ABREVIATURAS

FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
Cf.	Conferir
PA	Pará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
UnB	Universidade de Brasília
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
SIL	Summer Institut of Linguistics
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e bases
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
TGT	Teoria Geral da Terminologia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
FEANI	Federação Europeia de Associações Internacionais de Engenheiros
ISO	Organização Internacional de Normalização
URSS	União das Republicas Socialistas Soviéticas
TCT	Teoria Comunicativa da Terminologia
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
CASAI	Casa de Saúde Indígena
A.E.A.	Abordagem de Ensino-aprendizagem
C.E.	Corpo Escolar
O.E.	Organização Escolar
O.P.	Organização Pedagógica
R.D.	Recursos Didáticos
L.	Lei
NFC	Nome em Função Classificador
v.t.d	Verbo transitivo direto
s.	Substantivo
f.	Feminino

adj.	Adjetivo
v.t.d.i	Verbo transitivo direto e indireto
2g.	dois gêneros

LISTA DE SÍMBOLOS

- ▶ usado para separar o termo em Português do termo em Mundurukú;
- < > usados para conter a nota
- usado para indicar remissão
- / usado para separar variantes lexicais distintas
- ; usado para separar variantes gramaticais (fonológicas, morfológicas, etc.)

SUMÁRIO

0. INTRODUÇÃO

0.1 O Povo	1
0.2 A língua.....	2
0.3 Objetivos.....	5
0.4 Justificativa.....	5

CAPÍTULO 1 – Educação Escolar Indígena

1.0 Introdução	8
1.1 Educação Escolar Indígena.....	8
1.1.1 A história da Educação Escolar Indígena	8
1.2 Escola específica e diferenciada; intercultural; e bilíngue.....	14
1.2.1 Escola específica e diferenciada.....	14
1.2.2 Escola intercultural.....	16
1.2.3 Escola bilíngue.....	21
1.2.3.1 Bilinguismo	21
1.2.3.2 Bilinguismo na escola	26
1.3 Educação Escolar Mundurukú.....	30
1.3.1 O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.....	34
1.4 Considerações finais do capítulo	36

CAPÍTULO 2 – Terminologia e Terminografia

2.0 Introdução	37
2.1 Terminologia.....	37
2.1.1 As Escolas Clássicas de Terminologia	38
2.1.1.1 A Teoria Geral da Terminologia e a Escola de Viena.....	38
2.1.1.2 Escola Russa.....	39
2.1.1.3 Escola de Praga	40
2.1.2 As teorias atuais.....	40
2.1.2.1 A Socioterminologia.....	40
2.1.2.2 A Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT).....	42
2.1.2.3 Teoria Sociocognitiva da Terminologia.....	43
2.1.2.4 A Etnoterminologia	43

2.1.3 A Terminologia e sua interdisciplinaridade.....	44
2.1.3.1 Linguística de Texto.....	45
2.2 Terminografia.....	46
2.2.1 Dicionário terminológico.....	46
2.2.2 Dicionário Escolar.....	48
2.2.3 Dicionário Bilíngue.....	49
2.2.4 Composição de um dicionário.....	50
2.3 O Dicionário Terminológico Escolar Português-Mundurukú / Mundurukú-Português: Agroecologia, Enfermagem e Magistério.....	53
2.4 Considerações finais do capítulo.....	54

CAPÍTULO 3 – Metodologia da pesquisa terminológica e do trabalho de campo com língua indígena

3.0 Introdução	55
3.1 O planejamento do trabalho terminológico.....	55
3.2 A metodologia do trabalho terminológico.....	56
3.2.1 Organização do <i>Corpus</i>	57
3.2.2 Identificação e coleta de termos.....	59
3.2.3 As fichas terminológicas.....	59
3.3 Metodologia do trabalho de campo.....	62
3.3.1 O método etnográfico.....	63
3.3.2 Pesquisa qualitativa	64
3.3.3 O pré-campo.....	65
3.3.3.1 Os participantes	65
3.3.3.2 As entrevistas.....	66
3.3.3.3 Os questionário sociolinguísticos.....	67
3.3.3.4 As oficinas terminológicas.....	73
3.3.4 O primeiro trabalho de campo.....	75
3.3.5 O segundo trabalho de campo.....	77
3.4 Considerações finais do capítulo	78

CAPÍTULO 4 – Da macroestrutura ao dicionário

4.0 Introdução	80
4.1 A macroestrutura	80

4.2 Microestrutura	83
4.3 Epistemologia terminológica e terminográfica bilíngue a partir de línguas indígenas: desafios e soluções	85
4.3.1 Aspectos morfológicos da língua Mundurukú.....	85
4.3.2 Os equivalentes.....	89
4.3.3 Definições.....	93
4.3.4 Variação.....	102
4.3.5 Questões ortográficas e o tratamento dos empréstimos	107
4.5 Considerações finais do capítulo.....	110
CAPÍTULO 5 – Os verbetes do protótipo do dicionário	
5.0 Introdução.....	111
5.1 Os verbetes do protótipo do dicionário.....	111
5.2 Considerações finais do capítulo.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
APÊNDICE 1 - Modelo de ficha terminológica	132
APÊNDICE 2 - Perguntas para entrevistas	135
APÊNDICE 3 - Questionário sociolinguístico	136

INTRODUÇÃO

Este estudo documenta e analisa os termos da área do Magistério encontrados no ensino médio Mundurukú. O intuito é elaborar um dicionário terminológico escolar bilíngue dessa área, envolvendo a língua Portuguesa e a língua Mundurukú. Por ser uma obra terminográfica de cunho didático, discutimos aspectos da Educação Escolar Indígena e sua prática nas comunidades Mundurukú, visando contribuir com a reflexão do papel da escola e o espaço da língua Mundurukú e do Português em prol do desenvolvimento de políticas linguísticas que fortaleçam a preservação das línguas minoritárias brasileiras. Também há o interesse em avançar nas reflexões dos estudos terminológicos e aspectos linguísticos da língua Mundurukú, além de apresentar o caminho metodológico utilizado e expor o protótipo do dicionário.

0.1 O povo

O povo historicamente conhecido como Mundurukú se autodenomina *wuyjuyũ* ‘nossa gente’. Vive atualmente na bacia do rio Madeira, no estado do Amazonas¹; no vale do rio Tapajós e seus afluentes, no estado do Pará e em terras Apiaká, no estado do Mato Grosso. Sua população é de aproximadamente 11.630 pessoas (FUNASA/2010)², vivendo em sua maioria no estado do Pará.

O foco aqui será a região do Tapajós, local onde o povo Mundurukú tem contato há mais de dois séculos com não índios. Segundo Menéndez (1991), os primeiros registros sobre os Mundurukú datam do século XVIII, por volta de 1770, na região do Tapajós, tendo uma presença histórica bastante significativa nesta região. Por ser considerado um povo bastante guerreiro, o processo de colonização das áreas historicamente habitadas por eles foi marcado por diversos conflitos que só cessaram no fim do século XVIII, com os denominados acordos de paz. Essa característica guerreira passou a contribuir com a ação dos colonizadores, uma vez que vários grupos continuaram a guerrear contra outros povos inimigos. A partir desse período, inicia-se também a inserção de alguns grupos em aldeamentos missionários. O

¹ Nessa região, a língua Mundurukú praticamente desapareceu, restando uma falante apenas (Cf. GOMES, Dionei Moreira ; MARINHO, M.) . O projeto de documentação e descrição linguística da língua Mundurukú falada no Rio Madeira (AM): primeiros passos. In: 6o Encontro de Letras da Universidade Católica de Brasília, 2008.; GOMES, Dionei Moreira ; MARINHO, M. . Comparação fonológica e lexical preliminar entre o Mundurukú falado no rio Madeira (AM) e o Mundurukú falado no rio Tapajós (PA). In: Anais da 60o Reunião Anual da SBPC, 2008; e BRAGA, Cássia & GOMES, Dionei M. (2013 a sair).

² Informação obtida em <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/munduruku>. Acesso em 2 de agosto de 2012.

contato estabelecido pelos Mundurukú com os não índios passa a se dar por meio do comércio, da exploração das chamadas drogas do sertão, extração da borracha, agricultura ou mesmo da mineração.

De acordo com Ramos (2006), na segunda metade do século XIX, o contato na região do Alto Tapajós passou a ficar mais constante, porém as aldeias tradicionais continuaram isoladas durante muito tempo graças ao difícil acesso, contribuindo para a preservação e manutenção da cultura e identidade Mundurukú. Assim, torna-se possível ainda hoje encontrar na base de sua organização social a divisão em duas metades exogâmicas que se complementam, dividindo seus clãs entre a metade branca e a metade vermelha.

A importância dessa organização em metades manifesta-se em todas as relações sociais, não se resumindo às relações de parentesco, e desempenha papel fundamental nos significados do cotidiano da aldeia, nas relações com o mundo da natureza e do sagrado.

(RAMOS, 2006, p.9)

Um povo historicamente reconhecido por sua tradição guerreira não poderia deixar hoje em dia de lutar por seus direitos. Para isso, suas mobilizações contam com Assembleias Gerais em que os chefes e lideranças das aldeias participam e com entidades indígenas como a Associação Indígena *Pusuru*, atuante no Alto Tapajós, e a Associação *Pahyhy'p*, atuante no Médio Tapajós. Eles também participam ativamente das disputas por cargos políticos, principalmente no município de Jacareacanga (PA). Atualmente suas reivindicações giram em torno de demanda territoriais, ambientais, educacionais e de saúde, assuntos fundamentais para assegurar sua autonomia em relação à cultura dos não índios e sua sustentabilidade social, cultural e ambiental, reconhecendo, dessa maneira, a importância da preservação de sua identidade e língua indígena.

0.2 A língua

A língua Mundurukú, de acordo com Rodrigues (1986), pertence ao Tronco Tupí e à família linguística Mundurukú. É uma língua que vem sendo pesquisada nas últimas décadas, apresentando trabalhos relevantes como de Crofts (1973) que elaborou uma gramática da língua, Nunes (2000) com estudos lexicográficos, Picanço (2005) sobre fonética e fonologia, Gomes (2000, 2006) com estudos morfossintáticos e Gomes, Marinho, Camargos e Cota

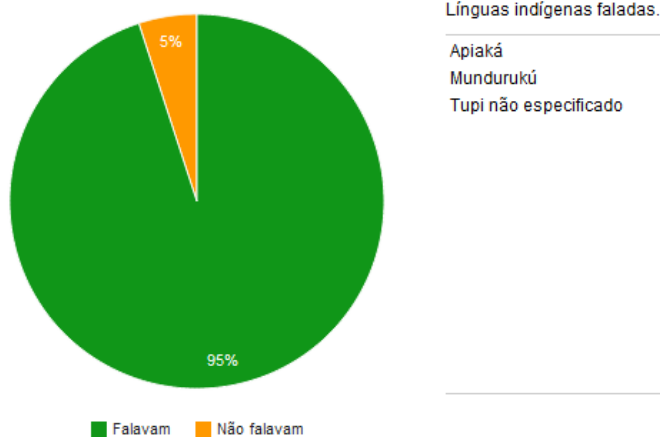
(2008c) com a elaboração de livro didático de ensino de Português como segunda língua voltado para os alunos Mundurukú.

A situação sociolinguística vivida na região do Tapajós é bastante diversificada, devido às diferentes formas de contato estabelecido com os não índios no decorrer desses mais de dois séculos de interação. É possível identificar que, na região do Alto Tapajós, a língua Mundurukú é a principal e, em alguns casos, a única, muito provavelmente por estar em uma região de difícil acesso, onde o estabelecimento definitivo de uma missão só se deu em 1910, tardando, assim, um contato permanente com o Português. Nas aldeias próximas às margens do Tapajós, a maioria da população é bilíngue. Entretanto, nas aldeias próximas à cidade ou dentro de cidades, muitas crianças e jovens não dominam o Mundurukú, usando o Português exclusivamente, realidade identificada nas aldeias Praia do Mangue e Praia do Índio, localizadas no município de Itaituba (PA).

Seguem os gráficos ³ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que apresentam parte dessa realidade:

Terra Indígena Mundurukú:

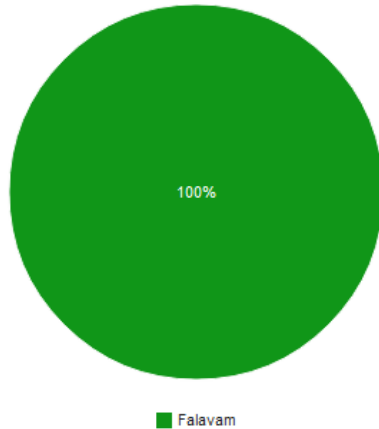
Pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade, residentes em terras indígenas, por condição de falar língua indígena no domicílio.



³ Informações obtidas em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas/>. Acesso em 10 de agosto de 2012.

Terra Indígena Sai-cinza:

Pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade, residentes em terras indígenas, por condição de falar língua indígena no domicílio.

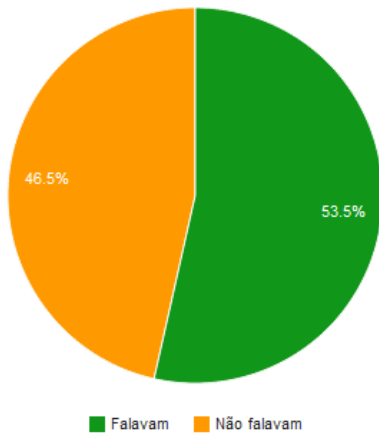


Línguas indígenas faladas.

Apiaká
Mundurukú

Terra Indígena Praia do Índio:

Pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade, residentes em terras indígenas, por condição de falar língua indígena no domicílio.



Línguas indígenas faladas.

Mundurukú

Por meio dos gráficos, é possível identificar a parcela da população residente em cada Terra Indígena que faz uso da língua indígena em seu domicílio, ou seja, no âmbito familiar. Certificando que realmente o povo Mundurukú busca preservar sua língua, ensinando-a a seus filhos e mantendo-a viva em suas casas. Porém, comprova também que as aldeias mais próximas das cidades, como a Praia do Índio, tem a língua Mundurukú mais ameaçada, uma vez que ela está perdendo espaço para o Português até mesmo no ambiente familiar que

costuma ser um ambiente mais resistente.

Na maioria das aldeias, o Português só é usado para a comunicação com não índios e é dominado por homens principalmente. Assim, as crianças, mulheres e idosos em grande parte falam apenas a língua Mundurukú. Portanto, é na escola onde o contato com o Português torna-se regular, merecendo bastante atenção de todos. Justamente refletindo sobre esse contexto, discutindo sobre o papel da escola e o espaço que ela dá à língua Mundurukú e ao Português que esta pesquisa se insere.

0.3 Objetivos

O objetivo desta pesquisa é contribuir para do uso da Terminologia como instrumento de preservação de línguas minoritárias sob uma perspectiva terminográfica, didática e bilíngue. Os objetivos específicos são:

- refletir e discutir sobre o bilinguismo em comunidades indígenas no Brasil;
- refletir sobre a presença do Português na comunidade Mundurukú.
- identificar e documentar a terminologia do Magistério de nível técnico em Português e em Mundurukú;
- discutir e avaliar as diversas correntes terminológicas e sua adequabilidade a este projeto;
- definir critérios de seleção de termos;
- propor uma macro e uma microestrutura adequadas ao público-alvo;
- propor definições terminográficas apropriadas à realidade indígena;
- refletir sobre terminologia indígena;
- refletir sobre os desafios que a morfologia e a ortografia da língua Mundurukú nos trazem frente ao tratamento terminográfico dos termos;
- refletir sobre o fazer metodológico de natureza terminológica/terminográfica com povos e línguas indígenas.

0.4 Justificativa

A implantação do ensino médio profissionalizante nas áreas de agroecologia,

enfermagem e magistério nas aldeias Mundurukú do Pará iniciada em 2006/2007 tem exigido leituras especializadas nas escolas. Isso fez surgir o projeto de construção de um dicionário terminológico escolar Português-Mundurukú/ Mundurukú-Português: agroecologia, enfermagem e magistério, sob a responsabilidade de Dione M. Gomes (projeto CNPq 479550-2007/7), na Universidade de Brasília - UnB.

Esse projeto, em linhas gerais, pretende avançar nos estudos terminológicos, seguindo a linha da Teoria Comunicativa da Terminologia e aspectos da Socioterminologia, i) por valorizar o aspecto comunicativo, reconhecendo que o termo faz parte da língua natural – distinguindo-se do vocabulário comum de acordo com seu uso –, e ii) por valorizar o traço sociolinguístico inerente às línguas e também comum nos termos.

O dicionário, além de contribuir para o aprendizado dos alunos, facilitando a compreensão das aulas, propõe evitar a adoção indiscriminada de termos do Português para os quais já existam equivalentes em Mundurukú e incentivar a criação de neologismos, além de documentar os termos já existentes na própria língua Mundurukú. Dessa forma, pretende-se contribuir para a preservação da língua, da cultura e da identidade do povo Mundurukú, reconhecendo o valor da sua língua materna. Por isso, se faz necessário aprofundar as discussões feitas na criação de cada verbete, tomando o devido cuidado em cada escolha feita, pois esse dicionário não aborda apenas a nossa visão de mundo, mas principalmente a visão de mundo do povo Mundurukú.

Por se tratar de um projeto que envolve uma língua indígena, pretende-se também avançar nos estudos sobre fonologia, morfologia, semântica, pragmática da própria língua Mundurukú na medida do possível para um mestrado. Também teremos de lidar com questões ortográficas, sobretudo as atinentes aos empréstimos vindos do Português. Todos esses aspectos acabam criando situações complexas e importantes no âmbito da Terminografia, do fazer prático do dicionário.

Outro aspecto relevante dos estudos terminológicos é o seu papel político, podendo-se destacar o caso da planificação linguística em que o convívio de diversas línguas em um mesmo território tem obrigado governos locais a propor legislação própria regulamentadora das relações linguísticas presentes em vários países, como Canadá, Espanha, Colômbia, Peru e o próprio Brasil, que, embora tenha uma política linguística incipiente, conta com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) – por meio do Decreto Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 – e com a co-oficialização das línguas indígenas Nheengatu, Tukano e Baniwa no município de São Gabriel da Cachoeira – AM por meio da lei municipal 145/2002.

Com base nesse ideal também, espera-se que este trabalho possa contribuir para a

ampliação do espaço para discussões com o povo Mundurukú sobre a importância do valor e da preservação da sua língua, abrindo caminho para outros projetos que reconheçam a diversidade linguística do Brasil.

Além disso, há uma necessidade social de que a educação escolar desse povo contribua efetivamente para sua autonomia. Com esse intuito, o projeto pretende contribuir para o ensino e desmitificar a tida inferioridade cultural, técnica e científica dos povos indígenas, reconhecendo o *status* da língua materna desses povos frente ao português. Queremos contribuir também com os estudos sobre bilinguismo, proporcionando um aprendizado significativo com a troca simétrica de conhecimentos entre as culturas.

Para tanto, esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro, será discutida a Educação Escolar Indígena no Brasil e apresentados aspectos do contexto escolar Mundurukú. No segundo capítulo, será exposto o referencial sobre Terminologia e Terminografia com o intuito de justificar as linhas teóricas adotadas para a proposta do dicionário. No terceiro capítulo, será apresentada e detalhada a metodologia utilizada na elaboração do dicionário. No quarto capítulo, serão detalhados e analisados aspectos da proposta de dicionário, assim como a análise dos primeiros verbetes. No quinto serão apresentados os verbetes que irão compor o protótipo do dicionário. Após os cinco capítulos virão às considerações finais.

CAPÍTULO 1 - Educação Escolar Indígena

1.0 Introdução

Este capítulo é dividido em três seções: na primeira, é apresentado um histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil; na segunda seção, são analisadas as atuais perspectivas e políticas educacionais voltadas para os índios, refletindo sobre o que existe na nossa legislação e o distanciamento/aproximação que envolve a sua aplicação nas escolas indígenas; na terceira e última seção é introduzida a realidade escolar Mundurukú e seus conflitos, sobretudo no ensino médio.

1.1 Educação Escolar Indígena

O contato com o sistema de educação formal dos não índios em comunidades indígenas se dá desde o início da colonização portuguesa no Brasil. Esse modelo de educação por meio de escolas é completamente estranho às culturas indígenas que utilizavam e utilizam outros meios para transmitir seus conhecimentos e valores. A estranheza a esse sistema educacional, aliada à adoção de modelos e métodos de ensino que tinham por objetivo a aculturação⁴ e integração⁵ do índio à nossa sociedade, fizeram com que esses povos passassem mais de quatro séculos resistentes ao sistema escolar. Entretanto, nas últimas décadas, os povos indígenas perceberam que a escola formal é um importante instrumento de luta, passando então a reivindicar o acesso à educação escolar a fim de garantir recursos que possibilitem enfrentar problemas gerados pelo contato com nossa sociedade e problemas que envolvam as necessidades de suas comunidades. Para que hoje os índios possam ter uma escola em suas comunidades capaz de contribuir com seus anseios, é preciso repensarmos o modelo educacional estabelecido pela sociedade não indígena e compreender a trajetória histórica vivida por esses povos, que resultou na mudança de postura em relação à existência de escolas em suas aldeias.

1.1.1 História da Educação Escolar Indígena

⁴ Neste caso, “aculturação” tem o sentido de substituir a cultura de um povo indígena pela cultura dos não índios.

⁵ Neste caso, “integração” significa ser levado abandonar a cultura indígena e passar a fazer parte do mundo não indígena.

A história da Educação Escolar Indígena no Brasil normalmente é dividida em três fases. A primeira fase compreende o período colonial até a expulsão dos jesuítas. A segunda fase vai de meados do século XVIII a meados do século XX. A terceira fase inicia-se na década de 1970 até os dias atuais.

A primeira fase é marcada por um ensino voltado para a catequese, com o intuito de converter a população indígena ao cristianismo. O ensino dado pelos jesuítas no período colonial tinha por objetivo “negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional” (FERREIRA, 2001, p.72).

As escolas indígenas contribuíram para o processo de colonização uma vez que:

Concentraram esforços para destruir instituições nativas, como o xamanismo e os sistemas de parentesco, instaurando relações de submissão e dominação e perpetuando, de forma crescente, desigualdades sociais. Desorganizaram social e politicamente, em grande medida, as sociedades nas quais exerceram atividades proselitistas.

(FERREIRA, 2001, p.73)

Desorganizando as sociedades indígenas seria mais fácil controlar grupos e impor valores alheios, inclusive a língua portuguesa, que era obrigatória e facilitava a assimilação⁶ dos índios à sociedade cristã.

Após a expulsão dos jesuítas em 1759, inicia-se a segunda fase. Segundo D’Angelis (2012), o governo do Marquês de Pombal, ao criar o Diretório Pombalino, determina que, em cada aldeamento indígena, existissem duas escolas, uma para crianças do sexo masculino e outra para crianças do sexo feminino. A escola deveria ensinar ler e escrever, sendo o uso da língua portuguesa obrigatório, não consentindo de forma alguma o uso das línguas indígenas. Porém, na prática, essas escolas não funcionaram, “restringiram-se a ser um centro de poder (e corrupção) de funcionários do governo colonial para administrar a exploração da mão de obra indígena” (D’ANGELIS, 2012, p.21). Em 1798, esse diretório foi extinto.

Já no Império, em 1845, as missões de catequese com o intuito de civilizar⁷, palavra erroneamente usada até hoje, foram regulamentadas pelo decreto 246. O modelo de atuação difundido entre as missões religiosas até meados do século XX foi o de internato.

⁶ “Assimilação” significa aí tornar-se um não indígena.

⁷ Consideramos errôneo o conceito de civilizar, pois os povos indígenas estavam/ão organizados em sociedades complexas, algumas estruturadas há mais de mil anos, possuindo formas autênticas de civilidade, sendo este um termo pejorativo e equivocado.

A resistência indígena foi um dos motivos para a instalação de escolas-internatos com rígido controle interno, como verdadeira “instituição total” cunhada por Goffman que “pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 1974, p. 11). Segundo o autor essas instituições totais não permitem qualquer contato entre o internado e o mundo exterior, até porque o objetivo é excluí-lo completamente do mundo originário, a fim de que o internado absorva totalmente as regras internas, evitando-se comparações, prejudiciais ao seu processo de “aprendizagem”. Ao isolar as crianças e os jovens indígenas do convívio de seus familiares e de suas comunidades, as escolas-internato pretendiam inculcar os novos padrões de cultura e de comportamento dos colonizadores e ao mesmo tempo fazê-los desprezar e esquecer as tradições e costumes.

(LUCIANO, 2011,p.74)

Nos internatos, o ensino da língua portuguesa também era imposto, proibindo-se o uso da língua materna. Ferreira (2001), ao falar da atuação dos salesianos, diz que:

O modelo de atuação dos salesianos, à semelhança do modelo jesuíta, impôs mudanças nas ordens sociais e espaciais, de acordo com a ideologia católica. Grupos de descendência patrilinear foram reduzidos a grupos nominados segundo padrão da sociedade brasileira. Os índios tiveram de habitar casas distribuídas e organizadas conforme os ideais católicos, provocando transformações na maneira como concebiam a si mesmos e o mundo. Aspectos das cosmologias indígenas foram substituídos pela moral católica. O poder de decisão de lideranças tradicionais esvaziados.

(FERREIRA, 2001, p.73)

Em paralelo às ações das missões religiosas católicas e protestantes, o Estado cria, já na República, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910. Baseado nos ideais positivistas, o Estado alega preocupação com a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Com a criação do SPI, o número de escolas indígenas aumentou consideravelmente até a primeira metade do século XX, não se diferenciando, porém, das várias escolas rurais do país que ensinavam as crianças ler e escrever em Português (D’ANGELIS, 2012).

Vale ressaltar que o uso desse modelo de escola que só tem por objetivo promover a assimilação do índio à nossa sociedade, buscando aniquilar suas culturas e línguas, permitiu o desenvolvimento de formas de resistência que contribuíram para a preservação de sua cultura.

O crescente desinteresse pelo processo de escolarização por parte das comunidades indígenas fez com que o SPI, a partir de 1953, elaborasse “um programa de reestruturação das escolas tendo como objetivo adaptá-las às condições e necessidades de cada grupo indígena”, dado que “ensinar é preparar a criança para assumir aqueles papéis que sua sociedade a chama a exercer”.

(FERREIRA, 2001, p.75)

Ainda segundo Ferreira (2001), com essa realidade, as escolas passaram a ser chamadas de Casa do Índio, evitando o sentido negativo que o termo escola carregava. Mesmo com o discurso de que a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas é sua melhor característica, para o SPI o número reduzido desses povos não justificaria um investimento em educação bilíngue, pois fugia das possibilidades governamentais, segundo as autoridades da época. Dessa forma, a educação escolar continuava visando a integração do índio à nossa sociedade, diferenciando-se apenas pelo fato de que o ensino religioso passou a ter um menor peso, dando maior ênfase às disciplinas de práticas agrícolas para os meninos e de práticas domésticas para as meninas.

Até a década de 1960 imperava no Brasil o modelo da escola colonial impositiva, autoritária, etnocêntrica, integracionista e assimilacionista. Mas a partir de 1970 a proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngüe e diferenciada surgiu como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional. Essas iniciativas foram desenvolvidas como alternativas aos modelos colonialistas e integracionistas e como estratégias de luta pela recuperação das autonomias internas parcialmente perdidas durante o processo de dominação colonial e conquista de direitos coletivos, forçando mudanças nas estruturas jurídico-administrativas do Estado.

(LUCIANO, 2011, p.75)

Com a extinção do SPI e criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, inicia-se um processo que trouxe modificações mais significativas na Educação Escolar Indígena. Nessa terceira fase é adotado o ensino bilíngue como forma de respeitar os valores indígenas, e com o Estatuto do Índio, em 1973, torna-se obrigatório o ensino das línguas indígenas em suas escolas.

A FUNAI, como um órgão do governo, partilha da mesma ideologia política. No período militar, sua política fundamentava-se na busca de programas e políticas indigenistas aceitos internacionalmente. A FUNAI recorreu ao Summer Institute of Linguistics (SIL), que desde 1959 atuava no Brasil para adotar programas de educação bilíngue, uma vez que o antigo SPI não havia desenvolvido programas nessa área por carência de pessoal capacitado (FERREIRA, 2001).

A FUNAI adotou integralmente o modelo SIL por várias razões. Tinha como objetivo instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, suprindo as deficiências do SPI no que diz respeito à desqualificação do quadro técnico. O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas

do SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas.

(FERREIRA, 2001, p.77)

O SIL, por ser uma instituição religiosa, tinha como objetivo a conversão dos indígenas ao protestantismo, usando a língua indígena como facilitadora do processo.

O trabalho do SIL foi pela implantação de um sistema de ensino de língua indígena calcado nos princípios e metodologia do chamado “bilinguismo de substituição” ou “de transição”, que de fato funciona como um Cavalo de Tróia dentro das aldeias e das culturas indígenas. Sob a cortina de fumaça de ‘colocar a língua indígena no ensino escolar’, o modelo efetivamente contribuiu (e, de fato, historicamente contribuiu) para a desvalorização da língua indígena, à qual se designa apenas o papel de ponte para levar à introdução e domínio da língua nacional. O ponto máximo do programa (“em favor da língua”) constitui a tradução da Bíblia para a língua indígena, no caso de algum falante nativo alfabetizado decidir ler na sua língua materna.

(D’ANGELIS, 2012, p. 23)

Ainda segundo D’Angelis (2012), as escolas nesse período seguiam modelos behavioristas de ensino, não passando de escola de não índio adaptada para índios, calcadas em uma pedagogia alienadora, mantendo-se a como um instrumento de dominação.

A adoção do modelo do SIL pela FUNAI foi bastante criticada por manter o foco da Educação Escolar Indígena na catequização e assimilação cultural, mascarando os meios e estratégias com um discurso de respeito à diversidade por meio de um ensino bilíngue de transição que só contribuiu para agravar a situação das línguas indígenas.

O modelo de bilinguismo adotado, conhecido por “bilinguismo de transição” ou “bilinguismo de substituição”, em lugar de levar a um fortalecimento da língua minoritária resulta, ao contrário, em frequente abandono da língua pelas gerações mais jovens. Pode-se dizer, sem medo de errar, que os programas bilíngues introduzidos pelo SIL foram mais prejudiciais às sociedades e línguas indígenas do que o ensino integracionista monolíngue do SPI e FUNAI até então.

(D’ANGELIS, 2012, p.195)

Os diversos convênios governamentais fixados com o SIL acabavam por evitar um maior investimento na Educação Indígena por parte do governo, pois transferiam para aquela instituição o papel governamental. Com as inúmeras críticas, em 1977 o convênio com o SIL

foi rompido, mas reativado em 1983 com o intuito de manter atividades de assistência nas áreas de linguística, educação e saúde (FERREIRA, 2001).

Ainda na década de 1970, surgiram experiências educacionais alternativas às políticas oficiais do governo que contribuíram bastante para a ampliação dos debates em torno das políticas indigenistas, fazendo com que as questões referentes à educação indígena fossem abordadas na Constituição de 1988, estando insculpido, por exemplo, no artigo 210 da Carta Magna: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurado às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, p.35).

Em 1991, o Estado passa para as mãos do Ministério da Educação (MEC) a tarefa de conduzir a Educação Escolar Indígena, que passa então a assumir essa responsabilidade, uma vez que a execução dessa tarefa pela FUNAI era firmada normalmente por parcerias e convênios. Porém, a transferência da função para outro órgão do governo foi feita sem estabelecer e distribuir os compromissos, as funções e as responsabilidades de cada secretaria, prejudicando o cumprimento do que é determinado pela lei em relação à Educação Escolar Indígena. Essa realidade é diagnosticada desde o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, mas afeta e agrava os problemas das escolas indígenas até hoje.

A estadualização assim conduzida não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades. Com a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas.

Não há, hoje, uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas.

(BRASIL, 2001, p. 71)

O contexto favorecido pela Constituição de 1988 faz com que a Educação Escolar Indígena ganhe novas diretrizes, ampliando significativamente a oferta de escolarização para povos indígenas. Com o objetivo de nortear e regulamentar as políticas de ensino adotadas pelo Estado, novos documentos oficiais surgem, abordando essa temática, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), nos artigos 26, 32, 78 e 79; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI

de 1998; o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, de 14 de setembro de 1999; a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999; o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001) em seu capítulo 9; o Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT); o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Todos esses documentos, resultantes também da mobilização indígena, fortalecem o discurso adotado pelas políticas educacionais do governo que prega uma escola indígena específica e diferenciada, intercultural e bilíngue.

1.2 Escola específica e diferenciada; intercultural; e bilíngue.

É preciso analisar cada um desses termos com o objetivo de compreender o que se pretende ao adotar essas perspectivas na Educação Escolar Indígena, as ideologias envolvidas e como são de fato abordadas na prática, para então, justificar a escolha de uma escola que seja, ao mesmo tempo, específica e diferenciada; intercultural e bilíngue.

1.2.1 Escola específica e diferenciada

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) assim define uma escola específica e diferenciada:

5.1.4 Específica e diferenciada:

Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.

(BRASIL, 1998, p.24 e 25)

O termo Educação Diferenciada é criticado por D'Angelis (2012) ao dizer que:

Se “diferenciada” tivesse aí o sentido de “valorizar a diferença”, todas as escolas deveriam ser – e ser chamadas – assim: as dos índios e as dos não-índios. Mas, como só se chama “diferenciada” a escola indígena, é evidente que o parâmetro de comparação é a escola “do branco”, que seria a escola “padrão” e “indiferenciada”. Parece-me que o termo consegue cometer dois equívocos, um deles, com consequências negativas bem concretas: 1) definir a escola indígena pela diferenciação em relação à dos brancos; e 2) afirmar a escola dos brancos como o

lugar da indiferenciação. Na prática, o que temos visto é que a concepção da escola indígena como a que tem algo diferente da escola dos brancos tem sido a grande motivação para os programas de Educação Escolar Indígena “folclorizantes”, ou seja, aqueles programas que transplantam uma escola de branco para a aldeia, com “elementos da cultura” indígena, geralmente em torno de certas práticas artesanais ou da presença de algumas pessoas mais velhas que levam suas histórias para a escola.

(D’ANGELIS, 2012, p.96)

Ao analisar os termos que envolvem o processo de implementação de uma Educação Escolar Indígena, percebemos que é preciso rever também o nosso modelo educacional. Pois, mesmo que vejamos o modo de tratar específico e diferenciado, visando à autonomia dessas escolas, encontramos na prática o oposto, pois:

O que temos observado na universalização do acesso à escolarização entre os povos indígenas no Brasil é o que escola “diferenciada e específica” ocorre principalmente com o ensino da língua materna, arte e cultura. No restante da organização, administração, calendário, conteúdo, ela segue toda a lógica disciplinadora de formação do habitus das escolas não-indígenas. Com isso, a escola transmite os valores individualizantes da sociedade não-indígena.

(GIRALDIN, 2010, p. 55)

D’Angelis (2012) vai além ao expor que o currículo tem um caráter conteudista e que até mesmo o ensino da língua materna, da arte e da cultura, resumem-se a artesanatos, danças, músicas e comidas típicas, o que ele chama de ensino folclorizante.

Tudo isso comprova que a autonomia das escolas indígenas de fato não é alcançada. O fator agravante em relação aos aspectos relativos à organização e administração se dá pelo fato de a escola ser submetida às regras do Estado, necessitando até mesmo participar de toda burocratização do nosso sistema educacional.

As escolas submetem-se ao Estado porque: (a) aceitam integrar o sistema oficial de ensino; (b) são mantidas pelo Estado, tanto no que se refere a recursos humanos como materiais; (c) buscam no Estado os meios de realizar a formação inicial e continuada de seus docentes indígenas; (d) submetem seus Projetos Pedagógicos à aprovação dos Conselhos (Estaduais) de Educação e suas rígidas normas; (e) são supervisionadas por instâncias regionais das Secretarias de Educação.

(D’ANGELIS, 2012, p.217)

Diante desse quadro, vemos a impossibilidade do cumprimento da lei, pois, apesar da mudança do discurso do governo, a mudança cultural da nossa sociedade ainda não ocorreu. Luciano (2011) expõe sobre essa temática dizendo que:

Os fatores que limitam ou retardam o avanço prático dessas conquistas de direitos são muitos, mas conhecidos. Talvez um dos mais relevantes seja a dificuldade de mudança cultural e de mentalidade dos dirigentes políticos, gestores e técnicos que atuam na formulação e execução das políticas públicas, associada à ausência de programas de formação específica para esses agentes públicos. Outro aspecto importante que dificulta o cumprimento das leis e normas é a ausência de mudança e de adequação na estrutura administrativa e burocrática que operam a implementação das políticas públicas. Em grande medida, o problema de mudança cultural e estrutural das políticas de Estado, está associado à dificuldade ou resistência de mudança na visão e prática colonialista e tutelar ainda vigente entre os dirigentes, gestores e técnicos da administração pública brasileira, inclusive, indígenas.

(LUCIANO, 2011, p.99)

Com isso, podemos ver a complexidade que gira em torno da Educação Escolar Indígena e a necessidade de buscar refletir sobre essas questões ao empreender uma pesquisa inserida nesse contexto, fazendo-se imprescindível conhecer a realidade pesquisada.

1.2.2 Escola intercultural

Antes de analisar a questão da escola intercultural, é necessário compreender o que é interculturalidade, esse termo é definido por Albó (2004) sendo:

Interculturalidade é qualquer relação entre pessoas ou grupos sociais de cultura diferente. Por extensão, também pode ser chamado de interculturais as atitudes de pessoas e grupos de uma cultura em referência a elementos de outra cultura. Alguns falam também de interculturalidade, em termos mais abstratos, comparando com vários sistemas culturais, como a cosmovisão indígena e a Ocidental. Mas esta é uma utilização derivada da anterior, sobretudo levando em consideração uma perspectiva educativa. As relações interculturais são negativas se levar à destruição do que é culturalmente diferente (como na ex-Iugoslávia) ou, pelo menos, a sua redução e assimilação como nas nossas sociedades neocoloniais. Elas são, no entanto, positivas se levam a aceitar o que é culturalmente distinto e enriquecendo mutuamente, aprendendo uns com os outros. A simples tolerância do que é culturalmente diferente, sem um verdadeiro intercâmbio enriquecedor, não chega a ser ainda uma interculturalidade positiva.

(ALBÓ, 2004, p. 65. Tradução nossa⁸)

Com esse mesmo enfoque, Tubino (2005) apresenta um dos dois modos de ver a interculturalidade:

Como conceito descritivo refere-se aos diferentes tipos de relações entre as culturas que encontramos na vida social. Aculturação, miscigenação, sincretismo, hibridação e diglossia cultural são alguns dos conceitos descritivos que foram inventados para descrever a complexidade das relações interculturais.

(TUBINO, 2005, p.24. Tradução nossa⁹)

Dentro dessa perspectiva, a interculturalidade apresenta-se como intrínseca às culturas, sendo estas dinâmicas, pois são definidas por meio das relações com os outros no decorrer da história. O outro modo de vê-la é:

A interculturalidade como proposta ético-política foi elaborada preferencialmente na América Latina e em alguns países europeus. No caso latino-americano surge dentro da problemática e das mais recentes abordagens para a educação bilingüe dos países indígenas. Na Europa as abordagens interculturais começaram a se esboçar a partir da problemática cultural e social que se originou com o aumento dos fluxos migratórios do hemisfério Sul para o Norte.

(TUBINO, 2005, p.25. Tradução nossa¹⁰)

Essa perspectiva aborda um conceito mais normativo, pois busca uma transformação

⁸ Interculturalidad es cualquier relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura. Por extensión, se puede llamar también interculturales a las actitudes de personas y grupos de una cultura em referencia a elementos de otra cultura. Algunos hablan también de interculturalidad, en términos más abstractos, al comparar los diversos sistemas culturales, como por ejemplo la cosmovisión indígena y la occidental. Pero éste es un uso derivado del anterior, sobre todo desde una perspectiva educativa. Las relaciones interculturales son negativas si llevan a la destrucción del que es culturalmente distinto (como en la ex Yugoslavia) o por lo menos a su disminución y asimilación, como sucede en nuestras sociedades neocoloniales. Son, en cambio, positivas si llevan a aceptar al que es culturalmente distinto y a enriquecerse mutuamente, aprendiendo unos de otros. La simple tolerancia del que es culturalmente distinto, sin un verdadero intercambio enriquecedor, no llega a ser todavía una interculturalidad positiva.

⁹ Como concepto descriptivo se refiere a las distintas formas de relación entre las culturas que encontramos de hecho en la vida social. La aculturación, el mestizaje, el sincretismo, la hibridación y la diglosia cultural son algunos de los conceptos descriptivos que se han inventado para describir la complejidad de las relaciones interculturales.

¹⁰ La interculturalidad como propuesta ético-política ha sido elaborada preferencialmente en América Latina y en algunos países europeos. En el caso latinoamericano surge dentro de la problemática y de los últimos planteamientos de la educación bilingüe de los países indígenas. En Europa los planteamientos interculturales se han empezado a esbozar a partir de la problemática cultural y social que se origina con el acrecentamiento de los flujos migratorios del hemisferio sur al hemisferio norte.

das relações assimétricas vividas por meio do diálogo. Portanto, é bastante usada nos discursos que envolvem educação. Focando na relação de interculturalidade como uma proposta ético-política, Tubino (2005) expõe a contribuição do trabalho de Albó que distingue a interculturalidade em macro e micro. A micro-interculturalidade diz respeito às relações interpessoais, e a macro, às estruturas sociais e simbólicas, como as políticas interculturais vinculadas ao Estado. As duas se articulam, podendo existir uma complementariedade e simultaneidade, assim as políticas interculturais que visam ações transformadoras devem buscar o desenvolvimento simultâneo tanto nos espaços macro quanto nos micro.

No discurso indigenista, o conceito de interculturalidade dentro de uma visão ético-política amplia-se, pois a interculturalidade é compreendida como a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. Dentro da cosmovisão indígena, a identidade cultural está diretamente relacionada ao direito à terra e à língua. Por isso, as questões territoriais e de Educação Intercultural Bilíngue estão sempre na pauta das reivindicações indígenas (TUBINO, s/d, p. 4).

Diante do estabelecimento da interculturalidade como uma proposta ético-política, proposta esta que contribui no campo educacional, faz-se necessário compreender as formas como ela pode ser abordada. Tubino (s/d) define duas maneiras:

1. Interculturalismo funcional (ou neoliberal.) -

Trata-se daquele interculturalismo que postula a necessidade do diálogo e reconhecimento intercultural sem dar a devida importância ao estado de pobreza crônica e em muitos casos extrema em que se encontram os cidadãos pertencentes a culturas subalternas da sociedade. No interculturalismo funcional o discurso sobre a pobreza é substituído pelo discurso sobre a cultura, ignorando a importância que têm – para compreender as relações interculturais – a injustiça distributiva, as desigualdades econômicas, as relações de poder e "os desníveis culturais internos existentes sobre os comportamentos e concepções dos estratos subalternos subordinados e periféricos da nossa própria sociedade"1.

2. Interculturalismo crítico

As diferenças entre o interculturalismo funcional e o interculturalismo crítico são substanciais. O ponto de partida e a intencionalidade do interculturalismo crítico são radicalmente diferentes. Enquanto o interculturalismo neoliberal busca promover o diálogo, sem tocar nas causas da assimetria cultural, interculturalismo crítico busca suprimi-las. "... Não há porque começar com o diálogo, mas com a questão das condições de diálogo. Ou, mais precisamente, devemos exigir que o diálogo das culturas seja o diálogo de entrada sobre os fatores econômicos, políticos, militares, etc. que condicionam atualmente o intercâmbio franco entre as culturas da humanidade. Esta exigência é hoje essencial para evitar cair na ideologia de um diálogo descontextualizado que favoreça apenas os interesses da civilização dominante, não levando em conta a assimetria de poder que prevalece no mundo de hoje"3. Para que um real diálogo seja feito, deve-se começar viabilizando as causas que envolvem o diálogo.

(TUBINO, s/d, p.5 e 6. Tradução nossa¹¹)

Analisando a interculturalidade adotada em nossa legislação, observamos que ela se justifica:

5.1.2 Intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

(BRASIL, 1998, p.24)

Apesar do discurso que prevê uma educação intercultural, buscando o diálogo entre as culturas de forma respeitosa e reconhecendo a existência da relação assimétrica vivida, o que vemos na prática é que a abordagem intercultural utilizada geralmente atinge uma aplicação funcional, não atingindo uma abordagem crítica. A leitura de Giraldin (2010) apresenta esse fato, além de expor a realidade da falta de pessoal qualificado e com sensibilidade política para lidar com um contexto cultural diverso que se relaciona com a escola, quando diz que:

A implantação crescente de escolas nas aldeias, sobretudo quando se trata de um processo realizado por agentes com pouca formação teórica para trabalhar com situações de complexidade sociocultural, pode não levar em consideração alguns

¹¹ 1. El interculturalismo funcional (o neo-liberal).-

Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y em muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen – para comprender las relaciones interculturales - la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y “los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad “1.

2. El interculturalismo crítico

Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico son sustantivas. El punto de partida y la intencionalidad del interculturalismo crítico es radicalmente diferente. Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. “... No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo “3. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no diálogo.

pontos fundamentais que a presença da escola provoca, levando a uma prática intercultural funcional e não crítica.

(GIRALDIN, 2010, p.53)

Ainda segundo Giralдин (2010), a interculturalidade crítica pode não ser atingida porque não é questionado o papel político da escola e da escolarização nas aldeias e por não se pensar sobre os dois universos culturais distintos envolvidos, o de uma sociedade individualista e de uma holista, refletindo-se, assim, sobre as situações de assimetria existentes e as transformações que isso pode gerar.

Outro fator que deve ser criticado é a postura do governo ao adotar a Educação Intercultural apenas nas escolas indígenas. Pois, se entendemos a interculturalidade como o diálogo entre culturas, podendo assumir um papel ético-político, faz-se necessária a abertura de um espaço de discussão intercultural com a população não indígena, devendo as escolas cumprir com o compromisso social e cidadão de conviver de forma respeitosa com a diversidade cultural. Logo, é preciso romper com a ideia de um país monocultural e monolíngue, porque:

A representação que tem a maioria da população que vive próxima dos povos indígenas é negativa, pois é nas situações de maior proximidade física que se verificam os maiores preconceitos e negação da alteridade, por causa de uma tradição violenta de disputa pelas terras ou pelos recursos naturais, o que leva a entender que a categoria que informa a maioria das representações sociais sobre os povos indígenas é a de aculturação como forma de perda cultural.

(GIRALDIN, 2010, p.52)

Vale ressaltar que só aceitando a condição de país multicultural e trabalhando com políticas efetivas de valorização da nossa realidade é que os preconceitos disseminados pela nossa sociedade poderão ser atenuados. Pois continuando com essa postura negativa:

Pode-se estar perdendo a característica de um processo dialógico e complexo de relações entre várias culturas para tornar-se apenas uma categoria que explica que eles (os indígenas) vivem uma experiência intercultural de relação com nossa sociedade e precisam, portanto, acessar nossos conhecimentos para aprenderem a se relacionar melhor com nossa sociedade. Nessa nova significação, o conceito perde sua capacidade crítica e atente apenas a um aspecto de funcionalidade. Pensa-se então que a educação intercultural deve ser uma que se adéqua apenas aos povos indígenas que vivem em contato com a sociedade não indígena. O contrário não é verdadeiro, porque não se considera que a educação escolar oferecida aos povos não indígenas deva incorporar estudos sobre as diversas culturas que compõem o Brasil. Este ainda é tomado na prática como monocultural.

(GIRALDIN, 2010, p.53)

Giraldin (2010) ainda argumenta que, mesmo com o avanço da Lei nº 11.645 de 2008, que inclui no currículo escolar a obrigatoriedade da temática histórica e cultural afro-brasileira e indígena, na prática essa temática se restringe à educação artística, literatura e história brasileira, enfatizando que:

O que importa ser ensinado nas escolas não é o aspecto multicultural do país, nem mesmo para se estabelecer um processo de aprendizagem intercultural, pois já de antemão se confere aos povos indígenas o papel de participante coadjuvante no processo de formação da população brasileira. Pode-se mesmo inferir disto que é uma visão biologizante, pois a ênfase neste ponto é a população física e não a sociedade brasileira. Porém, o conteúdo a ser estudado deve ser utilizado de forma a poder resgatar as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Veja-se bem que o objetivo não é o estudo das características sociais, econômicas e políticas de cada um dos povos indígenas que vivem no Brasil. De uma forma hierarquizante e englobalizadora, o que importa estudar e aprender são quais foram as suas contribuições para a História do Brasil. A perspectiva continua tendendo ao monocultural.

(GIRALDIN, 2010, p.58)

Portanto, a Educação Intercultural não deve se restringir à escola indígena, mas a todas as escolas, uma vez que o convívio com a diversidade não se dá apenas em um lado; a sociedade majoritária também necessita lidar com o respeito e aceitação do contato entre a nossa realidade com culturas diversas.

1.2.3 Escola Bilíngue

Para abordar a questão da Educação Bilíngue se faz necessário compreender o que é o bilinguismo e a pessoa bilíngue.

1.2.3.1 Bilinguismo

Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss (2009), bilinguismo é:

substantivo masculino

Rubrica: sociolinguística.

1 coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes (língua, dialeto, falar

- etc.) numa coletividade, us. alternativamente pelos falantes segundo exigências do meio em que vivem, ou de situações específicas.
- 2 uso concomitante de duas línguas por um falante, ou grupo, com igual fluência ou com a proeminência de uma delas.
 - 3 existência de duas línguas num país com *status* de língua oficial.
 - 4 ensino, oficial ou não, de uma língua estrangeira, além da língua materna.

Ao analisar essa definição em um dicionário de língua geral, percebemos que o bilinguismo está associado ao contato de duas línguas, seja no âmbito individual ou envolvendo uma coletividade. Assim, encontramos uma primeira questão, envolvendo o bilinguismo individual e o bilinguismo social. Buscando a definição do termo bilíngue em um dicionário específico da área de linguística, vemos que:

Bilíngue (*adj./n.*) O sentido geral do termo – pessoa que fala duas línguas – oferece um quadro pré-teórico de referência para o estudo da linguística, especialmente dos sociolinguistas, e dos linguistas aplicados envolvidos no ensino de línguas estrangeiras ou de uma segunda língua; opõe-se a **monolíngue**. O foco de atenção está nos diversos tipos e graus de bilinguismo e de falantes bilíngues que podem existir. Definições de bilinguismo refletem as suposições sobre o grau de proficiência que as pessoas devem atingir para se tornarem bilíngues (se comparadas a um falante nativo monolíngue, ou menos que isso, no campo de um conhecimento mínimo acerca de uma segunda língua). Muitas distinções técnicas foram apresentadas, por exemplo entre o bilinguismo composto e coordenado (baseado no grau em que o bilíngue visualiza as duas línguas como equivalentes ou não-equivalentes semanticamente, e como elas são representadas de maneiras diferentes no cérebro), entre os vários métodos de aprendizagem de duas línguas (ex. ao mesmo tempo ou em sequência na infância, ou através de instrução formal), e entre os vários níveis de abstração em que o sistema linguístico opera – sendo feita a distinção entre bilinguismo e bidialectismo ou diglossia. Um **bilíngue equilibrado** é alguém cujo comando sobre as duas línguas é equivalente. De particular importância é a maneira pela qual os estudos sobre o bilinguismo envolvem a análise das questões sociais, psicológicas e nacionais (ex. no caso de Welsh e Flemish) – como o *status* das diferentes línguas, e os seus respectivos papéis em identificar os falantes com determinados grupos étnicos. No bilinguismo **por adição** ou **de elite**, uma maioria de falantes aprende uma segunda língua sem que isso prejudique o aprendizado da língua materna (ex. falantes de inglês canadenses que aprendem o francês); no bilinguismo **por subtração** ou bilinguismo “**folk**”, a segunda língua substitui a primeira (uma situação comum que ocorre com as línguas minoritárias).

(CRYSTAL, 2008, p.53. Tradução nossa¹²)

¹² **bilingual** (*adj./n.*) The general sense of this term – a person who can speak two languages – provides a pre-theoretical frame of reference for linguistic study, especially by sociolinguists, and by applied linguists involved in foreign- or second-language teaching; it contrasts with **monolingual**. The focus of attention has been on the many kinds and degrees of **bilingualism** and **bilingual** situations which exist. Definitions of bilingualism reflect assumptions about the degree of proficiency people must achieve before they qualify as bilingual (whether comparable to a monolingual native-speaker, or something less than this, even to the extent of minimal knowledge of a second language). Several technical distinctions have been introduced, e.g. between compound and co-ordinate bilingualism (based on the extent to which the bilingual sees the two languages as semantically equivalent or non-equivalent, and being represented differently in the brain), between the various methods of learning the two languages (e.g. simultaneously or in sequence in childhood, or through formal instruction), and between the various levels of abstraction at which the linguistic systems operate – bilingualism being distinguished from bidialectalism and diglossia. A **balanced bilingual** is someone whose command of both

Inicialmente, ressaltamos, a preocupação em expor a existência de tipos e graus de bilinguismo, considerando, assim, o fenômeno dentro da abordagem sociolinguística que estuda o bilinguismo, e apresentando seu aspecto multidimensional, uma vez que ele sofre influências sociais, políticas, históricas e culturais. Observando essas características, percebe-se a complexidade de definir bilinguismo e bilíngue, gerando diversas definições:

Por exemplo: há definições que consideram bilíngue especificamente aquele que tem competência plena nas duas línguas conforme nativo (Bloomfield, 1993), ou, o bilinguismo começa quando o falante de uma língua pode produzir enunciados completamente significativos em outra língua (Haugen, 1953). Para outros, o bilinguismo é simplesmente uma questão de uso regular, de alternâncias de duas ou mais línguas (Grosjean, 1982; Mackey, 1972).

(PIMENTEL DA SILVA, 2009, p.78)

Siguán & Mackey (1986), ao explanarem sobre o indivíduo bilíngue, mostram a necessidade de levar em consideração fatores diversos como a familiaridade com as línguas, os usos e funções delas e as maneiras de aquisição do bilinguismo, atentando-se para o seguinte fato: se é fundamental distinguir os graus de equilíbrio e desequilíbrio relacionados à competência e ao uso das línguas, é também necessário, antes mesmo disso, classificar o bilíngue e compreender como ele tornou-se bilíngue. Todas essas relações, segundo Garcia (2011), podem gerar um bilinguismo ativo, em que o indivíduo tem capacidade de entender, falar, ler e escrever, ou um bilinguismo passivo, em que o indivíduo limita-se a entender.

Neste contexto, destaca-se a necessidade de refletir sobre bilinguismo e bilinguidade, pois, enquanto o bilinguismo corresponde à coexistência de duas línguas como meio de comunicação em um determinado espaço social, ou seja, um estado situacionalmente compartimentalizado de uso de duas línguas, a bilinguidade se volta para estágios distintos de bilinguismo, pelos quais os indivíduos portadores de condição bilíngue passam na sua trajetória de vida (HEYE,2003).

(GARCIA, 2011, p. 231)

languages is equivalent. Of particular importance is the way in which studies of bilingualism involve the analysis of social, psychological and national (e.g. in the case of Welsh and Flemish) concerns – such as the social status of the different languages, and their role in identifying speakers with particular ethnic groups. In **additive** or **elite** bilingualism, a majority group learns a second language without this being a threat to its first language (e.g. Englishspeaking Canadians learning French); in **subtractive** or **folk** bilingualism, the second language comes to replace the first (a common situation with minority languages).

Ao focar no bilinguismo individual dentro dessa perspectiva, Hamers e Blanc (2000) apresentam as dimensões da bilingualidade:

Enxergamos bilingualidade como o estado psicológico de um indivíduo que tem acesso a mais de um código linguístico como meio de comunicação social. Esse acesso é multidimensional na medida em que varia entre um número de dimensões psicológicas e sociológicas. Consideramos relevantes as seguintes dimensões:

- (1) competência relativa;
- (2) organização cognitiva;
- (3) idade de aquisição;
- (4) exogeneidade;
- (5) *status* sociocultural; e
- (6) identidade cultural.

(HAMERS; BLANC, 2000, p.25. Tradução nossa¹³)

A primeira dimensão diz respeito à competência, podendo ocorrer na forma de uma *balanced bilinguality* (bilingualidade balanceada) em que o indivíduo possui um grau equivalente de competência em ambas as línguas ou na forma de uma *dominant bilinguality* (bilingualidade dominante) em que o indivíduo apresenta maior competência em uma das línguas. A segunda dimensão refere-se à organização cognitiva, nessa abordagem encontra-se a *compound bilinguality* (bilingualidade composta) em que os equivalentes nas línguas remetem a um único conceito; já na *coordinate bilinguality* (bilingualidade coordenada) os equivalentes remetem a conceitos distintos ou em parte distintos. A terceira dimensão aborda a idade de aquisição das línguas, pois contribui tanto nas questões referentes ao desenvolvimento cognitivo quanto ao linguístico, ao sociocultural e ao neuropsicológico. Observa-se se o período de aquisição foi durante a infância, a adolescência ou na fase adulta: caso tenha sido na infância, torna-se relevante saber se foi de forma simultânea em que as duas línguas são aprendidas ou se foi de forma consecutiva, primeiro adquirindo as bases linguísticas de uma e depois o aprendizado da outra. A quarta dimensão relata sobre o contato com falantes ou não da segunda língua (L2) no convívio social, podendo ser uma *endogenous bilinguality* (bilingualidade endógena) em que as duas línguas são presentes na comunidade, de forma institucionalizada ou não, e a uma *exogenous bilinguality* (bilingualidade exógena)

¹³ We view bilinguality as the psychological state of an individual who has access to more than one linguistic code as a means of social communication. This access is multidimensional as it varies along a number of psychological and sociological dimensions. We have found the following dimensions relevant:

- (1) relative competence;
- (2) cognitive organization;
- (3) age of acquisition;
- (4) exogeneity;
- (5) social cultural status; and
- (6) cultural identity.

em que a L2 não é presente na comunidade. A quinta dimensão explana sobre o *status* adquirido pela língua em sua comunidade, levando em consideração o ambiente sociocultural. Dentro dessa abordagem, pode ocorrer a *additive bilinguality* (bilingüidade aditiva) em que as duas línguas são valorizadas, ocorrendo que o aprendizado da L2 não ocasiona prejuízo da língua materna (L1), ou pode ocorrer a *subtractive bilinguality* (bilingüidade subtrativa) em que a L1 é desvalorizada, gerando perda da L1 ao se ensinar a L2. A sexta dimensão reporta-se à identidade cultural do indivíduo bilingüo, podendo ser classificada em: *bicultural bilinguality* (bilingüidade bicultural) quando se identifica positivamente e é reconhecido por dois grupos culturais; *monocultural bilinguality* (bilingüidade monocultural) quando se identifica e é reconhecido por apenas um grupo cultural; *acculturated bilinguality* (bilingüidade aculturada) quando abdica da identidade cultural do grupo de sua L1 e assume valores culturais do grupo da L2, e *deculturated bilinguality* (bilingüidade desculturalizada), quando ele renuncia sua identidade cultural, mas não se identifica com a identidade cultural da L2 (HAMERS; BLANC, 2000).

Após compreender os estágios do bilingüismo em sua esfera individual, faz-se necessário compreendê-lo no âmbito social. Segundo Salgado (2008, p.26):

Do ponto de vista sociopolítico, bilingüismo envolve “Línguas em contato”, ou seja, é um fenômeno performativo, não é um fenômeno de língua propriamente, ou das línguas envolvidas nesse contato, mas do uso que o indivíduo faz dessas línguas. Dessa forma, e devido à agentividade desse indivíduo que faz uso das línguas por ele apropriadas, podemos pensar em bilingüismo como instrumento de ideologia política e cultural, e não como uma manifestação estritamente lingüística.

O bilingüismo, ao ser um fenômeno que também envolve o uso de duas línguas por uma comunidade em um mesmo território, merece estudos que foquem nas relações entre o convívio dessas línguas. Em um primeiro momento, observava-se a distribuição das funções de cada língua nos usos sociais e assim era vista a diglossia, porém ficou evidenciado que o contato entre línguas gera conflitos, uma vez que os usos são influenciados por diversos fatores, estabelecendo assim *status* diferentes para cada língua. De acordo com Garcia (2007, p.58) o conceito de diglossia foi ampliado porque:

A possibilidade da ocorrência de um bilingüismo estável e harmônico oriundo da distribuição e acomodação das línguas por domínios (como propõe Fishman, 1967) e por funções (Ferguson 66, 1972 apud Romaine, 1995), entretanto, não é aceita por autores como Hamel (1988). Considerando o contato de dois grupos com diferentes línguas, e as relações sociopolíticas e econômicas assimétricas entre elas, Hamel propõe um novo sentido para o termo diglossia, expressando neste a existência de um constante conflito entre duas línguas. Segundo Hamel (1988), as línguas passam

por um processo em que uma vai sendo gradativamente deslocada pela outra, que vai ocupando cada vez mais espaços. Nessa perspectiva, a diglossia é compreendida como integrante de um conflito intercultural maior, em que a língua em processo de deslocamento é a língua do povo sob dominação.

Partindo dessa mesma perspectiva de diglossia, Franceschini (2011, p. 41) diz que:

A partir dessa definição dinâmica de diglossia, não é possível conceber uma coexistência harmônica ou estável de duas ou mais línguas em um mesmo contexto social; ali sempre ocorreria uma hierarquização das línguas em contato, a qual refletiria a hierarquização desta sociedade e, portanto, a essas línguas seriam atribuídos diferentes valores sociais. Esse modelo de sociolinguística, além de se inscrever na história, também se quer intervencionista, pois o objetivo dos estudos sociolinguísticos não pode se restringir à descrição, mas deve contribuir para fortalecer as línguas minorizadas, advertindo seus locutores da ameaça da morte de suas línguas e dando-lhes um saber emancipatório.

O fato do crescente desaparecimento de línguas minoritárias nas últimas décadas alerta-nos sobre a importância de estudos que investiguem as causas dessa extinção. Garcia (2007, p. 58) observa que a análise de uma situação por meio da teoria dos domínios sociolinguísticos deveria se complementar “com outros fatores capazes de dar conta das variáveis extralingüísticas da comunidade de fala e sua inter-relação no desencadeamento dos usos lingüísticos intracomunidade”. A autora então apresenta as tipologias sociolinguísticas, que é uma área da sociolinguística voltada para a situação de contato das línguas minoritárias com o objetivo de desenvolver um modelo de avaliação das condições de declínio, continuidade, e (re)vitalização de uma língua.

Diante da complexidade que gira em torno do bilinguismo se faz necessário pensar na instituição escola, pois ela por si só não é capaz de manter uma língua viva, mas a partir do momento em que uma comunidade tem em seu meio uma escola inserida, ela pode contribuir de forma significativa tanto na manutenção quanto no desaparecimento de uma língua.

1.2.3.2 Bilinguismo na escola

A primeira distinção que deve ser feita ao abordar a temática de uma escola bilíngue é diferenciar a Educação Bilíngue do ensino de língua. Segundo Pimentel da Silva (2010), Educação Bilíngue diz respeito a uma variedade de programas que promovem instrução e formação nas línguas, não se limitando ao ensino delas como disciplinas, mas ultrapassando essa fronteira. As línguas se realizam não só como sistema, mas como visão de mundo, pois o conhecimento transcende a língua em si, atingindo as atitudes lingüísticas, a identidade

cultural e os conflitos surgidos das relações entre as línguas. Já o ensino de línguas, independentemente da abordagem, refere-se às línguas, tendo por objetivo ensinar ler, escrever, produzir e interpretar textos.

Após distinguir Educação Bilíngue e ensino de língua fica claro que a abordagem focada neste trabalho é a da Educação Bilíngue voltada para os povos indígenas, uma vez que esta pesquisa tem como público-alvo alunos do ensino médio Mundurukú. Além disso, a legislação brasileira atual adota o uso da Educação Bilíngue nas escolas indígenas, justificando essa escolha da seguinte forma:

5.1.3 Bilíngue/Multilíngue:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngües em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.

(BRASIL,1998, p.24)

Porém, na prática, a grande maioria das escolas indígenas não adota uma postura de Educação Bilíngue: autodenominam-se assim apenas por apresentar nos currículos as duas línguas como disciplinas.

Nessas escolas, a língua portuguesa faz parte do Núcleo Comum Nacional, no qual estão incluídas disciplinas consideradas importantes na formação do aluno, como Matemática, Geografia, História e Ciências. Já as línguas indígenas são incluídas na parte Diversificada, da qual fazem parte temas diversos. Esse arranjo curricular se caracteriza, evidentemente, pela falta de uma proposta pedagógica de educação bilíngue. Sem isso, faz-se apenas uma adaptação que fortalece ainda mais a concepção de um bilinguismo de subalternidade historicamente desenvolvido na maioria das escolas indígenas. Nessa diglossia escolar, vinculam-se à língua portuguesa os conhecimentos das diversas ciências e tecnologias, e às línguas indígenas, apenas os conhecimentos dos domínios culturais, arte, história, folclore etc.

(PIMENTEL DA SILVA, 2010, p.87)

Aqui vale lembrar que no decorrer da história da Educação Escolar Indígena no Brasil as primeiras abordagens de ensino bilíngue nas escolas foram feitas por meio do bilinguismo de transição (tipo de abordagem já explicada neste capítulo), que fazia uso da língua indígena apenas como ferramenta para facilitar o aprendizado do Português, e que logo

em seguida ia tomando os espaços de uso da língua materna. Esse tipo de abordagem bilíngue na escola não contribui com a valorização, manutenção e preservação das línguas indígenas: ao contrário, acelera sua perda, intensifica o desuso e pode até colaborar com a morte dessas línguas.

Outro tipo de abordagem de ensino bilíngue encontrada em escolas indígenas é o apresentado por Pimentel da Silva (2004) ao relatar o fenômeno do bilinguismo na sociedade Karajá. A autora explica que o sistema de ensino bilíngue pluralista fundamenta-se na concepção sócio-histórica da linguagem. Esse tipo de abordagem visa preservar os espaços em que ocorre tanto produção especializada quanto cotidiana, garantindo tanto o uso da língua como sua atualização. Citando o exemplo dos Karajá, ela expõe a necessidade de se trabalhar contemplando todos os gêneros do discurso, sejam os especializados ou os usados no cotidiano, pois assim é possível discutir a diversidade, a produção e os processos discursivos usados na comunidade. Dessa maneira, o ensino bilíngue passa a adotar uma abordagem funcional e pluralista, permitindo, assim, a discussão crítica acerca da realidade de uso das línguas, problematizando e refletindo sobre a diglossia e os fatores extralinguísticos que influenciam nos processos de utilização de uma língua ou outra, buscando, dessa forma, criar estratégias e medidas em favor da valorização, preservação e manutenção das línguas indígenas.

A escola deve refletir e pensar suas ações tendo conhecimento das consequências da adoção de abordagens de ensino bilíngue que não contribuem com a manutenção cultural e linguística dos seus povos. É preciso fazer projetos políticos-pedagógicos que escutem o que realmente a comunidade deseja e não sejam baseados no currículo da sociedade não indígena, baseando-se sim na dialogia social. Para que isso ocorra de forma efetiva, é necessário qualificação, tanto dos professores indígenas, que precisam atentar-se a essas questões, quanto das demais pessoas e órgãos que lidam com a Educação Escolar Indígena, pois muitos dos empecilhos vêm das próprias Secretarias de Educação.

A complexidade do fenômeno do bilinguismo, tanto no âmbito individual quanto no social, como já foi exposta, evidencia a necessidade de o Brasil adotar políticas linguísticas que contribuam para a preservação das línguas minoritárias. Pois diante dos diversos fatores, das nuances e das relações que envolvem o bilinguismo, apenas a adoção na lei de uma Educação Bilíngue não basta, é preciso investimento e esforços necessários para sua aplicabilidade.

O governo deve investir em estudos e projetos que analisem o bilinguismo dessas sociedades minoritárias, considerando toda a complexidade desse fenômeno e os elementos

que o compõem em dado contexto. Assim, os projetos político-pedagógicos dessas escolas estarão engajados de forma a favorecer as minorias. Caso contrário, a escola poderá estar contribuindo de forma negativa para essas sociedades. Infelizmente,

As línguas e as culturas indígenas ainda fazem parte do currículo de forma folclórica: as vestimentas, as danças, as músicas etc. As línguas e as culturas não são vistas de maneira integral e como reflexos de cosmovisões específicas que sustentam a vida das sociedades e que estão articuladas a fontes diferentes de conhecimentos e saberes.

(PIMENTEL DA SILVA, 2010, p.88)

D'Angelis (2012) apresenta o quanto a política linguística brasileira é contraditória: assim como existem documentos oficiais que apresentam o reconhecimento do Estado da diversidade linguística e cultural em relação aos povos indígenas – assegurando sua autonomia ao construírem suas próprias políticas linguísticas e apoio para o fortalecimento e vitalização das línguas indígenas – também existem documentos que negam esses mesmos direitos, pois o país reconhece a língua portuguesa como língua oficial, mas não as indígenas, além de manter o sistema educacional indígena vinculado às secretarias e ao nosso sistema educacional, necessitando assim buscar equivalências para se adequar.

Espera-se que as novas discussões e estudos gerados em torno das temáticas que envolvem a Educação Escolar Indígena contribuam para o surgimento de novas políticas linguísticas, almejando, dessa forma, o ideal de planificação linguística.

O conceito de planificação linguística se apóia 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.

(FAULSTICH, 1998, p.248)

Para contribuir de fato com a preservação das línguas minoritárias no nosso país é preciso investimento em políticas linguísticas que rompam com a imagem de país monolíngue. É necessário valorizar nossa diversidade não apenas com projetos que incluam as minorias, mas de forma a trabalhar com a sociedade como um todo, pois a discriminação e a desvalorização partem da sociedade circundante em direção às minorias. Já os grupos minoritários precisam se autoafirmarem, buscando autonomia por meio de projetos que contribuam para a preservação e manutenção de suas línguas e culturas. Para isso, é necessário ter um real conhecimento da situação sociolinguística e do bilinguismo vividos

nessas sociedades, garantindo os espaços de usos já estabelecidos e buscando ganhar novos espaços. Uma forma de contribuir para a elevação do *status* da língua indígena frente ao português é por meio do reconhecimento e da utilização dela como fonte de transmissão de conhecimentos técnicos e científicos. Para isso, é positivo o estudo e a pesquisa da Terminologia nesses contextos.

1.3 Educação Escolar Mundurukú¹⁴

O histórico da educação escolar Mundurukú iniciou-se um ano após a instalação da Missão São Francisco em 1911, com o intuito de catequizá-los, oferecendo-lhes, além de alfabetização em Português, cursos de corte e costura, na escola das irmãs, e marcenaria na escola dos padres, em regime de internato. Outras instituições ao longo do tempo ofereceram atividades escolares como o Posto SPI e SIL; porém, só com a instalação do posto da FUNAI em 1973, a educação teve um caráter mais laico (RAMOS, 2006).

Em 1975, iniciaram-se discussões sobre o ensino bilíngue, surgindo oficinas para criação de material didático e literatura indígena, porém foi parado pouco tempo depois. Foram publicados três livros de mitos em edição bilíngue em fins da década de 1970 (BURUM 1977, 1978, 1979). Somente a partir da década de 1980, a educação escolar Mundurukú teve um caráter mais contínuo. Porém, essa educação sofria, e continua sofrendo, com a falta de recursos e professores, gerando discussões sobre a necessidade de capacitação de professores para tornar possível uma educação diferenciada em língua Mundurukú, língua materna da maioria dos falantes.

Ainda segundo Ramos (2006), em 1998 foi consolidado o curso de formação de professores no II Encontro de Educação Escolar Mundurukú. Em 2004, ocorreu o curso, formando 38 professores, o que contribuiu para a troca de experiências e melhor compreensão da realidade Mundurukú, elevando consideravelmente a autoestima do povo. Esse curso contou com o apoio da comunidade, professores e da Coordenação Geral de Educação da FUNAI à época, e depois da Secretaria de Educação do Estado do Pará. Mesmo com esse curso, não foi possível suprir a demanda e nem oferecer a capacitação plena dos professores.

O censo escolar de 2005 contava 3.280 alunos cursando da educação infantil ao ensino fundamental em 40 escolas nas aldeias Mundurukú. Apesar dos índices de reprovação nas séries iniciais, o curso de formação trouxe melhoras. Toda essa realidade gerou a

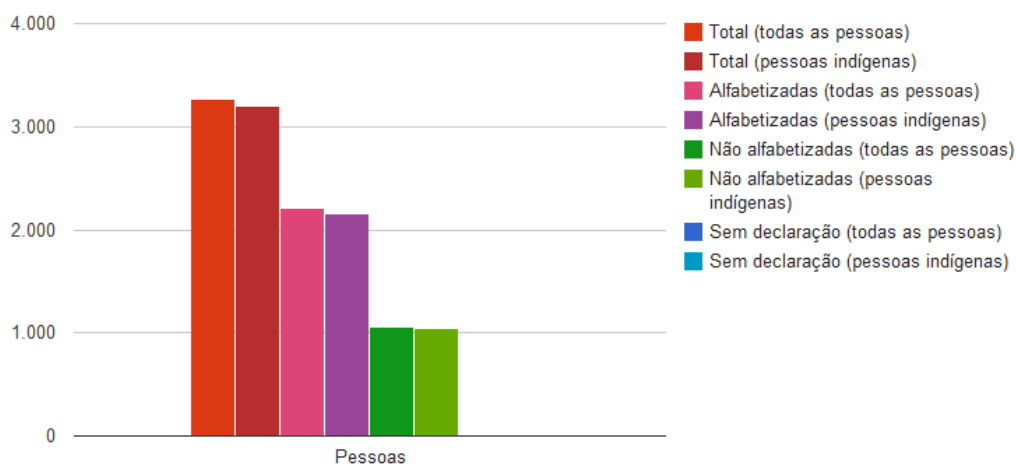
¹⁴ Os quatro parágrafos iniciais desta seção encontram-se em Gomes & Ferreira (2012).

reivindicação de um ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, a fim de se evitar a saída das aldeias e o não retorno dos alunos (RAMOS, 2006).

Os gráficos ¹⁵ a seguir, extraídos do IBGE, apresentam dados da alfabetização em três Terras Indígenas Mundurukú. Embora não indiquem em qual língua as crianças são alfabetizadas, os dados indicam a existência de um grande número de crianças não alfabetizadas:

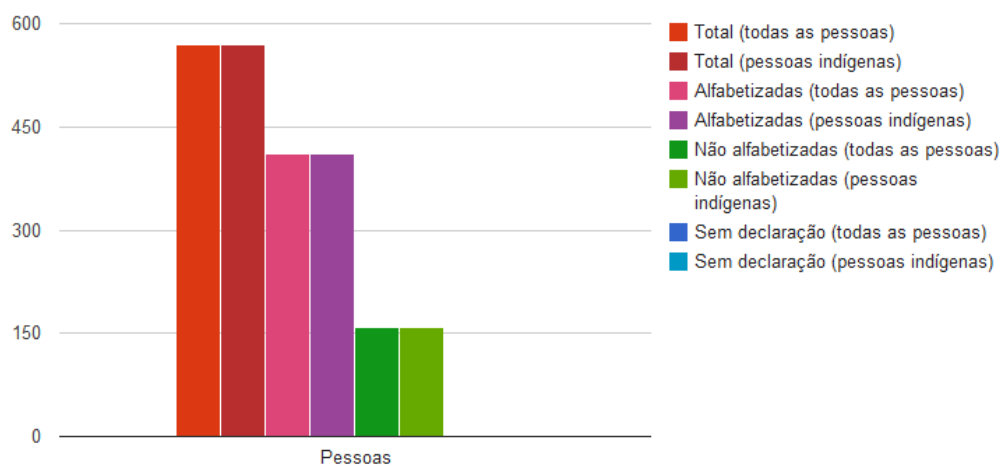
Terra Indígena Mundurukú

Pessoas de 10 anos de idade, residentes nas terras indígenas, por condição de alfabetização – Total e indígenas.



Terra Indígena Sai Cinza

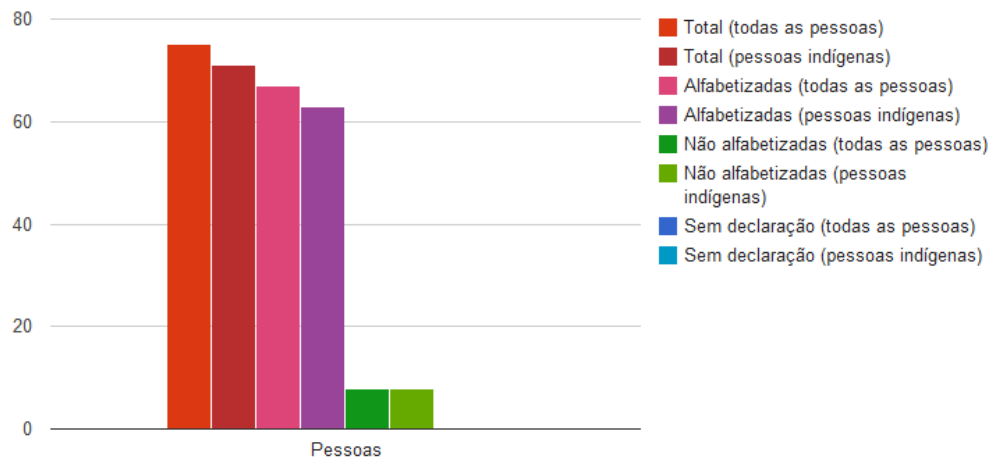
Pessoas de 10 anos de idade, residentes nas terras indígenas, por condição de alfabetização – Total e indígenas.



¹⁵ Informações obtidas em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas/>. Acesso em 10 de agosto de 2012.

Terra Indígena Praia do Índio

Pessoas de 10 anos de idade, residentes nas terras indígenas, por condição de alfabetização – Total e indígenas.



A quantidade elevada de crianças não alfabetizadas indica uma precariedade do sistema educacional, reflexo do distanciamento das políticas educacionais vigentes e a prática vivenciada nessas comunidades indígenas. Vale ressaltar que essa defasagem encontra-se na faixa etária condizente com os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), etapa que, mesmo com sérias dificuldades, ainda há espaço para trabalhar a língua Mundurukú na sala de aula. Apesar de o gráfico não informar em que língua as crianças são alfabetizadas, Ramos (2006) ao falar do II Encontro de Educação Escolar Mundurukú realizado em 1998 diz que “as Escolas estavam organizadas em turmas de alfabetização em Munduruku, com duração de um ano, e as quatro primeiras séries iniciais” (RAMOS, 2006, p.23), mostrando que há uma alfabetização em língua materna.

No gráfico referente à Terra Indígena Mundurukú encontramos que cerca de 1/3 das crianças não são alfabetizadas, um número bastante elevado, sobretudo por ser uma região mais afastada, onde a grande maioria da população e das crianças falam a língua Mundurukú; portanto, teoricamente a alfabetização deve ser dada em Mundurukú, mostrando que mesmo o ensino com a língua materna é dado de forma precária. No gráfico da aldeia Sai-cinza, também encontramos um número bastante elevado de crianças não alfabetizadas, cerca de 1/4. Essa aldeia também tem a língua Mundurukú bastante viva, em que a alfabetização deve ocorrer em língua Mundurukú. A única aldeia que apresenta uma realidade mais próxima do contexto brasileiro geral é a aldeia Praia do Índio, porém sabemos que essa aldeia, por ser localizada muito próxima da cidade de Itaituba (Pará), e que o Português é a língua utilizada pela maioria dos moradores, faz com que a alfabetização seja dada em Português e não em

Mundurukú.

Tudo isso reflete as dificuldades enfrentadas pelos professores indígenas que não estão preparados suficientemente para trabalhar com as duas línguas de forma bilíngue e intercultural e que mesmo estando em vigor na nossa legislação não encontram suporte das secretarias de educação para obter recursos didáticos e humanos para inserir na prática pedagógica meios que facilitem a alfabetização em língua Mundurukú. Apesar das falhas e defasagens, haver o ensino em língua Mundurukú é fundamental e deve ser valorizado, porém o que acontece nos anos seguintes é que:

(...) o esforço que se faz para garantir uma educação diferenciada nas séries iniciais torna-se quase ineficaz (ou contraditório) na maioria das vezes pelo fato de que em algumas escolas se repete o bilingüismo de transição, ou então os conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidas durante o período da 5ª a 8ª séries são alheios à realidade sócio-cultural e econômica dos jovens indígenas. Portanto somos obrigados a admitir que o trabalho de educação diferenciada realizada pelos professores indígenas é completamente ignorado nas séries posteriores. Óbvio que há exceções, alguns professores não índios têm apreendido com os professores munduruku e no processo de contato com a comunidade vêm buscando estudar e encontrar alternativas para este impasse, apesar de não existir nenhuma orientação ou acompanhamento adequado digno de registro.

(RAMOS, 2006, p.23).

Com isso, é possível perceber que, mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental Mundurukú, há um esforço em prol de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, embora existam ainda grandes dificuldades e desafios para que de fato o que está positivado nas leis seja alcançado.

Assim, o distanciamento entre o que há na lei e na prática só tende a se agravar nos anos seguintes, pois a maior parte das escolas nas aldeias só comportam os anos iniciais, fazendo com que os alunos precisem se deslocar aos municípios vizinhos para estudar. Desse modo, seus etnoconhecimentos e cultura são menos respeitados, pois o caráter diferenciado do ensino é praticamente ignorado, uma vez que a atuação se dá por professores não índios, que geralmente estão despreparados para lidar com uma educação diferenciada e bilíngue (GOMES & FERREIRA, 2012).

Em meio a tantas dificuldades enfrentadas não é de se estranhar os altos índices de evasão escolar:

...há uma gigantesca evasão escolar nessas séries: mais de 80% dos alunos que finalizam a 4ª série não continuam na escola. Pior ainda era a ausência completa de escolas de ensino médio nas aldeias até 2006, e os estudantes eram obrigados até

então a se deslocar para as cidades em busca de escola. Como nosso sistema educacional ainda não faz valer a Constituição Federal de 88, citada acima, uma educação indiferenciada e monolíngue impera em nossas escolas. O índio Mundurukú encontra nas cidades preconceito, discriminação e pressão para abandonar sua língua, sua cultura, sua identidade, sua comunidade... Pior ainda, é encontrar isso na própria aldeia, nas séries finais do ensino fundamental.

(GOMES, 2010, p.4)

O fato de a continuidade do ensino se dar nas escolas da cidade nos faz refletir que isso também é um indício de que o bilinguismo adotado em algumas escolas seja de fato um bilinguismo de transição, pois nas escolas da cidade o ensino se dá em língua portuguesa. Tendo consciência da existência de erros do passado e buscando novas alternativas, o povo Mundurukú busca apoio e faz reivindicações, almeja uma escola que contribua para a preservação não só da língua, mas da cultura e identidade indígenas. Para que isso ocorra, é necessário preparar professores indígenas para lidar com os conflitos gerados pelo contato entre as culturas.

1.3.1 O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Fruto das reivindicações do povo Mundurukú, inicia-se em 2007 a implantação do ensino médio em suas aldeias. Porém, não almejando um ensino comum, criaram o ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, oferecendo formação em nível técnico nas áreas de agroecologia, enfermagem e magistério, áreas de suma importância para a sustentabilidade social, cultural e ambiental do povo Mundurukú (FERREIRA & GOMES, 2011).

Segundo Ramos (2006), os objetivos desse ensino médio visam: dar continuidade à educação básica atendendo aos interesses do povo e à demanda profissional nessas áreas; ter como diretrizes a interculturalidade, a interdisciplinaridade, a valorização dos etnoconhecimentos e promoção da cidadania indígena; estimular nos cursistas o interesse pela pesquisa em sua área de atuação; e garantir a formação para o exercício da habilitação escolhida pelo cursista.

Como o curso visa atender a demanda de todas as aldeias, a sua configuração exige um formato que facilite o acesso de todos. Dessa forma, o curso acontece com etapas presenciais intensivas (“tempo escola”) e etapas não presenciais (“tempo comunidade”).

Os professores a lecionar são professores não índios com formação nas áreas abordadas pelo curso: preza-se que este professor busque compreender as especificidades

culturais do indígena. Também terão apoio e subsídio de professores indígenas que por serem bilíngues facilitarão a comunicação e explicarão os conteúdos na língua materna.

Junto com a implantação do ensino médio, surgem os grandes desafios, pois é preciso refletir sobre a existência das escolas em comunidade indígena, uma vez que elas devem ser capazes de enfrentar os conflitos e as riquezas geradas por meio do relacionamento entre culturas. Só dessa maneira é que se possibilitará ao povo a utilização dos avanços tecnológicos e científicos do outro sem, todavia, contribuir para a perda de sua identidade indígena.

Um dos grandes desafios a ser enfrentado é o uso da língua portuguesa e qual o espaço que lhe deve ser destinado. Pelo que consta em nossa legislação, ela deveria ocupar o espaço de segunda língua, porém sabemos que o distanciamento entre as leis e a prática é gigantesco. Os alunos que ingressam no ensino médio apresentam realidades sociolinguísticas diversas, alguns só falam o Português, e os graus de bilinguismo são dos mais variados. Diante de toda essa complexidade o quadro ainda é agravado pelo fato de eles apresentarem um nível de letramento aquém do esperado para essa etapa da educação básica, fruto de uma educação precária nos anos escolares anteriores, como já foi citado. Então, o fato de os professores serem não índios, utilizando a língua portuguesa, e o curso ser profissionalizante, exigindo leituras especializadas das áreas técnicas, faz com que o curso necessite de suporte para lidar com toda essa problemática.

É necessário trabalhar com o letramento desses alunos, visando o domínio do Português como língua funcional nos mais diversos níveis, porém também é fundamental trabalhar o Português como segunda língua para que sua influência não acabe contribuindo para a perda da língua Mundurukú, uma vez que ela já aparece com maior destaque. Para buscar evitar o ganho de espaço do Português frente ao Mundurukú são necessários projetos que valorizem a língua Mundurukú, contribuindo para a conscientização da sua importância e elevando o seu *status*, mostrando que ela também pode ser utilizada inclusive na comunicação técnica e científica. Com esse intuito, Dionei Gomes propõe dois projetos: um voltado para a elaboração de seis volumes de livros didáticos para o ensino de Português como segunda língua (Projeto CNPq 401059-2011/1); e outro voltado para a elaboração de um dicionário terminológico escolar bilíngue nas três áreas, agroecologia, enfermagem e magistério (projeto CNPQ 479550-2007/7), que será melhor detalhado no segundo capítulo desta dissertação.

1.4 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, foi exposto o histórico da Educação Escolar Indígena, buscando contextualizar as características e políticas educacionais adotadas pelo Estado desde a colonização até os dias atuais, para então refletir sobre nossa legislação vigente, que estabelece uma escola específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, e a realidade indígena e o distanciamento/aproximação entre o estabelecido pelas políticas educacionais e a prática escolar. Por fim é apresentada a realidade educacional Mundurukú com os seus conflitos e desafios, principalmente ao se tratar do ensino médio profissionalizante nas áreas de agroecologia, enfermagem e magistério.

CAPÍTULO 2 – Terminologia e Terminografia

2.0 Introdução

Este capítulo é dividido em três seções: na primeira, a Terminologia é abordada, apresentando-se as escolas clássicas, as atuais teorias e seu caráter interdisciplinar; na segunda seção, apresenta-se a Terminografia e os tipos de dicionários pertinentes a esta pesquisa; já na terceira seção, é exposto o projeto de construção do Dicionário Terminológico Escolar Português-Mundurukú /Mundurukú-Português: Agroecologia, Enfermagem e Magistério.

2.1 Terminologia

O uso de palavras que denominam conceitos de uma área do conhecimento existe desde os tempos mais remotos, porém, apenas no século XVIII, com a expansão das ciências modernas, o estudo da taxonomia natural e o estabelecimento das nomenclaturas é que a terminologia¹⁶, entendidas como o conjunto de termos de uma dada área, passa a despertar maior interesse reflexivo. Já a Terminologia vista como um estudo sistemático, constituindo uma disciplina autônoma, é algo recente, e o estabelecimento dela como tal foi iniciado na década de 1930 e consolidado após a segunda metade do século XX.

O posicionamento da Terminologia como uma disciplina autônoma não é unânime. Entretanto, este trabalho adota esta visão por considerá-la uma disciplina que possui epistemologia e objeto de estudo próprio. O tipo de abordagem dado a esse objeto e os métodos utilizados variam dependendo da teoria e escola adotadas, e do próprio objeto.

Nesse conjunto, pode-se distinguir aquelas, cujos estudos caracterizam-se pelo privilégio a um enfoque cognitivo do fenômeno terminológico, de outras que se desenvolvem de uma visão do funcionamento lingüístico dos termos. No primeiro caso, situação das Escolas Clássicas, prevalece uma perspectiva normativa sobre as terminologias em contraponto às linhas de fundamento descritivo sobre o léxico especializado, que ganham impulso com o desenvolvimento da linguística.

(KRIEGER & FINATTO, 2004, p. 30)

Compreender o percurso da Terminologia se fez necessário para o estabelecimento dos pressupostos teóricos que melhor se enquadram em nossa pesquisa. Portanto, apresentaremos aqui as principais Escolas e Teorias terminológicas.

¹⁶ Neste trabalho, será adotado o padrão utilizado por Krieger e Finatto (2004), que usam “terminologia”, com letra minúscula, para se referir ao conjunto de termos de uma dada área, e “Terminologia”, com letra maiúscula, para a disciplina que estuda os termos.

2.1.1 As Escolas Clássicas de Terminologia

A Terminologia surge com a necessidade de facilitar a comunicação internacional devido aos avanços das ciências e técnicas. Diante desse contexto e levando em consideração que os precursores da disciplina não eram estudiosos da linguagem, percebe-se nitidamente que o intuito maior era firmar orientações metodológicas para a produção terminográfica por meio de fundamentos prescritivos. As Escolas Clássicas são consideradas as precursoras da Terminologia como disciplina autônoma, por contribuírem significativamente com o estabelecimento das bases metodológicas da disciplina. As três Escolas consideradas clássicas são as de Viena, Russa e de Praga. Todas elas possuem características em comum: valorizam a dimensão cognitiva dos termos e a sistematização de métodos de trabalho que estabelecem a padronização dos termos (KRIEGER & FINATTO, 2004).

2.1.1.1 A Teoria Geral da Terminologia e a Escola de Viena

O engenheiro austríaco Eugen Wüster é o fundador da Escola de Viena. Ele também é considerado o pai da Terminologia moderna porque os seus estudos a partir de sua tese de doutorado sobre a padronização dos termos empregados na engenharia eletrotérmica em 1931 ganharam maior repercussão a partir da segunda metade do século XX, momento pós-guerra que exigia uma maior normatização para harmonizar a comunicação no cenário mundial, contribuindo, então, de forma mais efetiva para o estabelecimento da Terminologia como disciplina.

A preocupação dos estudos de Wüster era a padronização terminológica com o intuito de alcançar a univocidade comunicacional no plano internacional, o que deu origem à Teoria Geral da Terminologia (TGT), na década de 1970, que tem como base um método prescritivista. A TGT preocupa-se com a normalização, controle e padronização dos usos terminológicos em proporções mundiais. Assim, os aspectos cognitivos dos termos são priorizados, valorizando suas dimensões conceituais em detrimento dos significados, não os vendo, dessa forma, como elementos naturais das línguas. (KRIEGER & FINATTO, 2004).

Krieger (2001) aponta que Wüster reconhecia a face Linguística da Terminologia por elas manterem uma relação interdisciplinar, considerando-a inclusive um ramo da Linguística Aplicada, apesar de toda sua preocupação com a precisão conceitual. Dessa forma, ao abordar as noções de monovalência ou de univocidade, isso é refletido.

Em sentido restrito, um termo unívoco ou monovalente é um termo que, em um contexto de discurso determinado, apenas tem um “significado atual”, embora possa ser polissêmico. Por “contexto de discurso” é preciso entender, ou bem o contexto

da frase, ou bem a situação de discurso determinada pelas circunstâncias. A distinção entre, por uma parte, a monossemita, e por outro, a monovalência, ou univocidade em sentido estrito, permite limitar a exigência teórica da monossemita em terminologia a uma única condição econômica: que os termos sejam “monovalentes”, sem serem necessariamente “monossêmicos”.

(WÜSTER, 1998, p.140 apud KRIEGER, 2001, p.50)

A Escola de Viena com a TGT é reconhecida por trazer à tona os princípios básicos e iniciais que permitiram o desenvolvimento dos estudos teóricos e aplicados da Terminologia. Entretanto, não ampliaram as discussões explicativas, fortalecendo unicamente a parte metodológica que colabora com a produção terminográfica. Assim, conseguiram difundir e consolidar as concepções normativas no âmbito internacional (KRIEGER, 2001).

Wüster obteve destaque internacional, presidindo comitês e associações técnicas e científicas. A Escola de Viena com os trabalhos de Wüster influenciou a normalização terminológica da Unesco, da Federação Europeia de Associações Internacionais de Engenheiros (Feani) e as normas da Organização Internacional de Normalização (ISO). Apesar do destaque, a TGT sofre críticas por não priorizar os aspectos comunicativos, valorizando os termos e não o uso da linguagem de especialidade (BARROS, 2004).

2.1.1.2 Escola Russa

Também na década de 1930, inicia-se o desenvolvimento dos estudos terminológicos na ex-União Soviética (URSS). Para Rondeau e outros especialistas, os russos foram os pioneiros da Terminologia moderna, pois os trabalhos de Wüster e seu grupo em Viena preocupavam-se com a elaboração de métodos para tratar os termos, ou seja, de uma vertente prática, enquanto os russos, além disso, preocupavam-se com os aspectos reflexivos. Dentre os nomes de destaque da Escola Russa vale ressaltar o de Lotte, pois ele foi responsável pelo Comitê de Normalização Terminológica do Instituto de Normalização do Conselho de Ministros da URSS. Embora tenha publicado em vida, a produção científica de Lotte manteve-se isolada na antiga URSS, sendo traduzida e divulgada no Ocidente por Rondeau e Felber apenas em 1981. Lotte teve conhecimento dos trabalhos de Wüster, porém apresentava uma visão diferente: considerava os termos como parte da língua geral, podendo, assim, adquirir qualquer característica de uma palavra comum. Sob essa perspectiva, os termos não são unidades controladas rigidamente por determinações extralinguísticas, não visando, assim, à monossemita, por reconhecer que é no contexto e no discurso que o termo tem seu valor. Outros nomes que merecem destaque dessa Escola é o de Drezen, com a vertente normalizadora, e o de Vinokur, que contribuiu no campo dos processos de formação das

unidades terminológicas. A Escola Russa concilia teoria e prática, partindo de uma concepção mais linguística, mesmo priorizando o termo (BARROS, 2004).

2.1.1.3 Escola de Praga

A Escola de Praga também se destaca por seus estudos terminológicos. Uma vez que recebe influência da Escola Funcional de Praga, considera o termo como menor unidade e parte da língua. Portanto, atenta-se para o fato de a língua ser viva e dinâmica, analisando o aspecto funcional das línguas de especificidade. Os trabalhos da Escola de Praga defendem duas línguas e duas culturas: a checa e a eslovaca. Para isso a normalização é feita por meio de organismos oficiais, pois para o grupo esse tipo de codificação garante maior estabilidade. Os principais nomes desse grupo são Drozd, Havranek, Horecky, Roudný e Kocourek (BARROS, 2004).

2.1.2 As teorias atuais

É possível perceber que as Escolas Clássicas reconhecem o viés linguístico da Terminologia, sobretudo as Escolas Russa e de Praga, porém não aprofundam as discussões sobre a relação do termo e os reais usos comunicativos da linguagem de especificidade. Até a década de 1980, existiam poucos estudos terminológicos com fundamentos linguísticos. Krieger (2001, p. 51) destaca os estudos de Alain Rey:

A particularidade do pensamento inovador de Alain Rey está na proposição de compreender a produção terminológica à luz de um ponto de vista descritivo. Mais ainda, tratar de terminologia técnico-científica é tratar de uma questão de linguagem e não de um constructo ideal e homogêneo a serviço de uma comunicação restrita ao âmbito de especialistas e isento de polissemia e de ambigüidades conceituais.

Com os avanços dos estudos linguísticos, na década de 1990, intensificam-se as críticas à TGT e aprofundam-se os estudos descritivos em detrimento dos prescritivos, analisando a complexidade que envolve o funcionamento das terminologias, assim como de qualquer unidade natural da língua. Dessa forma, as novas teorias buscam redimensionar os estudos terminológicos, valorizando os aspectos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos dos termos, tanto nos enfoques teóricos como nos práticos (KRIEGER, 2001).

2.1.2.1 A Socioterminologia

A Socioterminologia surge como um viés de estudo mais descritivo. Para isso, observa que 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.

Segundo Faulstich (1995), foi Jean-Claude Boulanger, em 1981, que pela primeira vez utilizou a denominação socioterminologia e, desde então, os linguistas passaram a defender o estudo e o registro social do termo, pois reconheceram que as terminologias podem apresentar variação. Porém, foi em 1993, com a publicação da tese de François Gaudin, que a Socioterminologia, voltada para o social, foi de fato discutida com maior propriedade.

(...) É que a Socioterminologia, por pouco que ela queira superar as limitações de uma terminologia de "registro", deve substituir à origem dos termos da origem das palavras, a sua aceitação, mas também as causas de seu fracasso e as razões de seu êxito, no seio das práticas linguísticas e sociais concretas dos homens que os usam. Essas práticas são essencialmente essas que operam no âmbito da atividade. Isso porque a Socioterminologia deve reencontrar as reflexões sobre as ligações que se estabelecem entre trabalho e linguagem.

(GAUDIN¹⁷, 1993, p. 216 apud FAULSTICH, 1995, p. 2)

Gaudin aborda a relevância do contexto em que estão inseridos os termos, qual o ambiente de produção dos léxicos especializados, opondo-se dessa forma ao artificialismo do ideal normalizador proposto pela TGT. Assim, a Socioterminologia avança teoricamente, mas concomitantemente apresenta sua vertente aplicada, sobretudo, contribuindo com a reorganização terminológica no Canadá, país que tem duas línguas oficiais e apresenta política linguística governamental que visa à planificação linguística voltada para a preservação do francês (KRIEGER, 2001).

Faulstich (1995, 1996) diz que a pesquisa socioterminológica deve ser auxiliada pelos princípios da sociolinguística e da etnografia. A autora, ao expor sobre a base metodológica, propõe que o terminógrafo deve: identificar o usuário da terminologia a ser descrita; adotar atitude descritiva; consultar especialistas da área; delimitar o *corpus*; selecionar documentação bibliográfica pertinente; precisar as condições de produção e de recepção do texto científico e técnico; conceder, na análise do funcionamento dos termos, estatuto principal à sintaxe e à semântica; registrar o termo e a(s) variante(s) do termo; e redigir

¹⁷(...) c'est que la socioterminologie, pour peu qu'elle veuille dépasser les limites d'une terminologie 'greffière', doit replacer la genèse des termes, leur réception, leur acceptation mais aussi les causes de leur échec et les raisons de leur succès, au sein des pratiques langagières et sociales concrètes des hommes qui les emploient. Ces pratiques sont essentiellement celles qui s'exercent dans des sphères d'activité. C'est pourquoi la socioterminologie devait rencontrer les réflexions sur les liens qui se nouent entre travail et langage.

repertórios terminológicos. Esta pesquisa adota parte desses princípios metodológicos juntamente com os estabelecidos pela Teoria Comunicativa da Terminologia – TCT (Cf. 3.2).

2.1.2.2 A Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT)

Com os avanços das pesquisas terminológicas, surge também na década de 1990 a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), que foi proposta por Maria Tereza Cabré e seu grupo de pesquisa do Instituto Universitário de Linguística Aplicada da Universidade Pompeu Fabra (IULATERM), localizado em Barcelona, Espanha.

A proposta teórica da TCT critica a TGT por esta i) limitar o estudo dos termos à sua padronização; ii) separar conceito (com valor universal) e significado (relacionado a línguas particulares); iii) não se interessar pelos aspectos morfológicos e sintáticos e iv) supervalorizar a função denominativa. Criticando esses aspectos, a TCT foca o seu estudo na linguagem de especialidade e não mais no termo, valorizando o aspecto comunicativo, pois passa a compreender que os termos fazem parte da linguagem e da gramática das línguas naturais e assumem o papel de termo dependendo do contexto de uso (KRIEGER & FINATTO, 2004).

Sobre o objeto de estudo da Terminologia, Cabré (2003) diz que:

No núcleo do campo de conhecimento da terminologia, portanto, encontramos a unidade terminológica como um poliedro que considera três pontos de vista: o cognitivo (o conceito), o linguístico (o termo) e o comunicativo (a situação). A base desta proposta é o seu ponto de partida, isto é, colocar o elemento mais complexo do campo terminológico, a unidade terminológica, no centro da questão. Por que considero esse como o elemento mais complexo? Pois ele exibe a mesma multidimensionalidade da própria disciplina terminológica: cada uma é um conjunto conceitual e formal utilizado sob certas condições. Então, se aceitarmos a natureza multidimensional da unidade terminológica, partimos de três dimensões que devem ser mantidas permanentemente diante nós como ponto de partida. Cada uma dessas dimensões, sendo inseparáveis na unidade terminológica, permitem um acesso direto ao objeto.

(CABRÉ, 2003, p.187. Tradução nossa ¹⁸)

¹⁸ At the core of the knowledge field of terminology we, therefore, find the terminological unit seen as a polyhedron with three viewpoints: the cognitive (the concept), the linguistic (the term) and the communicative (the situation). The basis for this proposal is its starting point, namely to put the most complex element of the terminological field, the terminological unit, at the heart of the question. Why do I consider it the most complex element? Because it exhibits the same multidimensionality as the discipline of terminology itself: each one is a conceptual and formal set used under certain conditions. So, if we accept the multidimensional nature of terminological units, we speak of three dimensions which have to be kept permanently before our eyes as the point of departure. Each one of the three dimensions, while being inseparable in the terminological unit, permits a direct access to the object.

Partindo desse pressuposto de que as unidades terminológicas são poliédricas e constituem o objeto central da Terminologia, Cabré (1998, 1999, 2005) expõe que nas bases teóricas da TCT cada lado deste poliedro permite uma entrada: a linguística, a cognitiva e a comunicativa. Portanto, cada uma exige uma teoria própria que deve compartilhar o mesmo objeto multifacetado, sendo coerente com as teorias das outras entradas. A análise do objeto pela Linguística pressupõe uma entrada por meio dos textos, podendo assim apresentar variação. As unidades terminológicas também são vistas nessa teoria como parte da língua natural, pois compartilham elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e será por meio da pragmática e do discurso que as unidades irão adquirir valor terminológico ou lexical. Dessa forma, qualquer unidade léxica teria potencial em se tornar uma unidade terminológica. Assim, só uma teoria linguística com base cognitiva e funcional seria capaz de descrever as unidades terminológicas em sua especificidade e naquilo que compartilham com as unidades lexicais.

2.1.2.3 Teoria Sociocognitiva da Terminologia

A Teoria Sociocognitiva da Terminologia proposta por Rita Temmerman (2000) é estruturada com base nos paradigmas da hermenêutica. Essa proposta teórica também contesta princípios da Escola de Viena. Temmerman critica o racionalismo científico com sua crença no objetivismo da ciência e dos termos, além de não reconhecer no termo seu papel e modo de constituição na produção do conhecimento científico. Por abordar um enfoque hermenêutico, interpretativo, essa Teoria se associa a uma abordagem cognitivista da ciência, observando assim os processos de categorização e lexicalização. Desse modo, os termos são vistos como unidades de compreensão e de representação e funcionam em modelos cognitivos e culturais. Com essa perspectiva, o conhecimento corresponde a um padrão-cognitivamente modelado. Assim, um ponto central dessa teoria é o fato de que as unidades terminológicas são vistas como unidades que estão em constante evolução, por isso a variação é aceita e o papel da metáfora na criação terminológica é destacado (KRIEGER & FINATTO, 2004).

2.1.2.4 A Enoterminologia¹⁹

A pesquisadora brasileira Maria Aparecida Barbosa estabelece a proposta de uma Enoterminologia. Os estudos de Barbosa (2006, 2009) são voltados para os discursos etnoliterários dentro da cultura brasileira. Portanto, ela define a Enoterminologia como a

¹⁹ Barbosa utiliza o termo etno-terminologia, utilizando hífen, porém a escolha pelo uso de enoterminologia sem hífen se dá por nos aproximarmos mais da proposta de Costa & Gomes que o utilizam assim.

área que “estuda os discursos etno-literários, como os de literatura oral, literatura popular, literatura de cordel, fábulas, lendas, mitos, folclore e os discursos das linguagens especiais com baixo grau de tecnicidade e de cientificidade” (BARBOSA, 2009, p.1). Tendo como base a observação da existência de uma estreita fronteira entre o termo e o vocábulo não-especializado, Barbosa (2006, p. 48) diz que os etnotermos:

Associam aspectos referenciais, pragmáticos e simbólicos, em função semiótica, metassemiótica e metametassemiótica, próprias dos vocábulos, mas apresentam, também, características de uma linguagem de especialidade. Tais unidades lexicais têm um significado muito particular, peculiar a esse universo de discurso, e são, ao mesmo tempo, polissemêmicas.

Barbosa, ao expor sobre os movimentos entre termo e vocábulo, apresenta dois tipos de movimentos: a terminologização e a vocabularização.

Também contribuindo com os avanços da Etnoterminologia aparecem os estudos de Costa & Gomes (2011) que diferem dos estudos de Barbosa por focar suas análises nos discursos de cuidado e cura tradicionais da etnia Mundurukú e não no discurso literário, mas se aproximam bastante na sua essência epistemológica, apesar da distinção de objeto de estudo, pois os discursos de cura e cuidado tradicionais não apresentam baixo grau de tecnicidade. A metodologia desses autores também é peculiar, fundamentando-se teoricamente na TCT, na Etnolinguística e na Ecolinguística e se aproxima bastante da nossa, sobretudo por fazer uso de oficinas terminográficas (Cf.3.3.3.3).

2.1.3 A Terminologia e sua interdisciplinaridade

O caráter interdisciplinar da Terminologia pode ser identificado e destacado em qualquer escola ou teoria.

A Terminologia é um campo interdisciplinar para o qual convergem três teorias principais a Teoria do Conhecimento, a Teoria da Comunicação, e a Teoria da Linguagem. Ao mesmo tempo, a Terminologia é uma área transdisciplinar, porque atravessa e mergulha em todas as disciplinas e profissões, posto que nenhuma atividade, científica, técnica, artística ou artesanal, pode dispensar-lhe o concurso nos procedimentos de constituição e verbalização dos conceitos.

(CABRÉ, 1999, p.93-106 apud MACIEL, 2007, p.380)

Assim, é possível perceber que cada teoria dialoga com determinadas áreas afins. Este trabalho por adotar princípios da Socioterminologia e principalmente da TCT estreitará relações com a Linguística de Texto.

2.1.3.1 Linguística de Texto

Os estudos terminológicos se aproximaram cada vez mais da Linguística graças aos avanços obtidos em ambas as áreas nas últimas décadas. Portanto, as atuais teorias terminológicas apresentam um caráter de cunho descritivo além de valorizar os aspectos comunicativos, pois reconhecem os termos como parte das línguas naturais e por essa razão é no discurso que seu valor terminológico é ativado, diferenciando-se assim do léxico comum. Desse modo, preza-se por um trabalho com terminologias *in vivo*, ou seja, no ambiente discursivo em que ocorre, isto é, nos textos.

A Linguística de texto é definida por Marcuschi como “(...) o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p.73). Marcuschi (2008) e Koch (2004) mostram que os estudos de texto atuais focam nos aspectos sócio-cognitivos e interacionais que envolvem a produção textual. Desse modo:

Em consequência do grande interesse pela dimensão sociointeracional da linguagem e processos afeitos a ela, surge (ou ressurge) uma série de questões pertinentes para a “agenda de estudos da linguagem”, entre as quais as diversas formas de progressão textual (referenciação, progressão referencial, formas de articulação textual, progressão temática, progressão tópica), a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, os gêneros, inclusive da mídia eletrônica, questões ligadas ao hipertexto, a intertextualidade, entre várias outras.

(KOCH, 2004, p. 33)

Tratando a relação entre Terminologia e Linguística de Texto, Krieger & Finatto (2004) expõem que mais do que reconhecer a importância da textualidade e da discursividade, os estudos terminológicos passam a se interessar pelas estruturas e tipologias dos textos especializados. Dessa maneira, com o intuito de ilustrar essa aproximação da Terminologia com o texto, elas focam em três aspectos: o primeiro é a própria importância do texto para os estudos terminológicos; o segundo é sobre as repercussões da visão textual para um estudo mais aprofundado dos termos, fraseologias e definições; já o terceiro remete ao estudo das características e propriedades do texto especializado. As autoras ainda destacam os estudos de Kocourek e Pearson. Kocourek demonstra que com uma abordagem textual os termos podem ser observados em diversos aspectos, dentre eles a variação, a neologia e as demais configurações em que os termos se apresentam (composição morfosintática, abreviaturas, símbolos, etc.). Já Pearson valoriza o papel dos contextos na identificação de termos em *corpora*, pois apenas no discurso é que o termo adquire seu valor terminológico, postulando assim uma abordagem pragmática.

Há estudos que focam exclusivamente nos textos de especialidade e em todos os elementos que os constituem. Assim, é preciso levar em consideração aspectos como as tipologias, os graus de especialização dos textos, os gêneros, a coesão, a coerência, os participantes da situação comunicativa (especialista, iniciado, leigo, professor, aluno etc.), os contextos, pois a análise dessas relações facilitam o trabalho metodológico e a seleção de *corpus* adequado a ser estudado.

2.2 Terminografia

A Terminografia é uma das aplicações da Terminologia, sendo ela voltada para a elaboração de glossários, dicionários ou banco de dados. Mesmo apresentando semelhanças com a Lexicografia, a Terminografia se distingue exatamente por ter como objeto o termo e não o léxico comum, fazendo com que uma série de abordagens teórico-metodológicas seja diferente das abordadas na Lexicografia. Desse modo, a Terminografia pode ser definida como:

O trabalho e técnica que consiste em recensear e em estudar termos de um domínio especializado do saber, em uma ou mais línguas determinadas, considerados em suas formas, significações e relações conceituais (onomasiológicas), assim como em suas relações com o meio socioprofissional.

(BOULANGER, 2001, p. 13 apud KRIEGER & FINATTO, 2004, p. 50)

Conforme se depreende da citação, é possível identificar que a Terminografia, apesar de estar voltada para a produção de material de referência especializada, também aborda um estudo sobre os termos. Assim, é necessário estabelecer os aportes teórico-metodológicos e refletir sobre aspectos que visem à funcionalidade da obra como a adequação das definições ao público alvo e até mesmo se será uma obra monolíngue, bilíngue ou multilíngue.

Como nossa pesquisa se refere à elaboração de um dicionário terminológico escolar bilíngue, faz-se necessário compreender a estrutura desse tipo de obra terminográfica tanto para justificar a sua escolha quanto para traçar as escolhas teóricas e metodológicas para a sua elaboração.

2.2.1 Dicionário terminológico

O primeiro passo aqui dado é diferenciar as obras terminográficas, uma vez que a Terminografia trabalha com a elaboração de glossários, dicionários e bancos de dados. Krieger & Finatto (2004) expõem que:

Glossário costuma ser definido como repertório de unidades lexicais de uma especialidade com suas respectivas definições ou outras especificações sobre seus sentidos. É composto sem pretensão de exaustividade. Já o dicionário terminológico ou técnico-científico é uma obra que registra o conjunto de termos de um domínio oferecendo primordialmente informações conceituais e, por vezes, linguísticas. Caracteriza-se por uma cobertura exaustiva de itens lexicais²⁰. Um banco de dados terminológicos é uma estrutura informatizada que contém uma lista de termos e um repertório de termos, além de uma série de outras informações relativas ao uso e funcionamento das terminologias.

(KRIEGER & FINATTO, 2004, p.51)

Aqui já podemos perceber que o dicionário se difere das outras obras terminográficas devido a distinções estruturais e a sua função. Também é possível perceber características que o diferem de um dicionário de língua geral, pois ele trata da exclusividade de termos específicos de uma ou mais áreas especializadas. Krieger & Finatto (2004) apresentam o seguinte quadro em que diferenciam os padrões prototípicos de um dicionário de língua geral e um dicionário terminológico.

Quadro 1 - (KRIEGER & FINATTO, 2004, p. 132)

	Dicionário de língua geral	Dicionário terminológico
Usuário	Difuso	Específico
Fontes de coleta	Textos em geral	Textos de especialidade/conhecimento especializado
Método	Semasiológico	Onomasiológico
Seleção de entradas	Pelo critério da frequência	Pelo critério de pertinência do termo para a área de conhecimento/frequência em menor escala
Verbetes	-palavra-entrada: registro da forma canônica -informação de categoria gramatical -informação de etimologia -informação morfológica -informações semânticas -informações sociolinguísticas -informações sintagmáticas e paradigmáticas (exemplos, abonações, sinonímia, antonímia) -comentários (linguísticos ou enciclopédicos) -locuções/informação terminológica -remissivas	-palavra-entrada: registro na forma utilizada -equivalentes em língua estrangeira -informação de categoria gramatical -informação conceitual -fontes contextuais -fontes bibliográficas -gradação sinonímica -remissivas -notas explicativas (linguísticas, técnicas, enciclopédicas)
Recursos auxiliares	Código tipográfico, ilustrações	Códigos tipográficos, ilustrações, esquemas, fórmulas, símbolos

²⁰ Mesmo não fazendo uma cobertura exaustiva, vamos chamar a obra de “dicionário” por causa do maior destaque social desse termo frente ao termo “glossário”.

Assim é possível identificar as principais diferenças de um dicionário de língua geral e um dicionário terminológico. Vale ressaltar, ainda, que essa diferenciação se dá pelo padrão prototípico, mas que o foco em alguns elementos e abordagens pode variar dependendo da teoria terminológica seguida e principalmente pela funcionalidade do dicionário, a quem ele se destina e para quê, pois tudo isso influencia diretamente nas escolhas estruturais a serem tomadas.

2.2.2 Dicionário Escolar

O dicionário de língua comum é uma obra em que se registra o léxico de um idioma de forma sistematizada. O dicionário acaba por assumir um papel normativo, pois recebe um estatuto de legitimação do léxico, uma vez que circula nos mais diversos ambientes e segmentos sociais, respondendo questões que envolvem tanto o significado das palavras quanto aspectos ortográficos, gramaticais, históricos, prosódicos e discursivos. Assim, o dicionário se estabelece como componente de expressão cultural e ideológica, cumprindo o papel de instrumento social, normatizando os usos e significados do léxico da língua (KRIEGER, 2007).

O dicionário por ser reconhecido como uma obra de referência de uma língua tem seu valor pedagógico estabelecido, tanto que desde 2000 as próprias políticas educacionais brasileiras o reconhecem como um importante material didático, passando a fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Mesmo com esse reconhecimento “(...) seu grande potencial didático não costuma ser explorado. O ambiente escolar tende a reproduzir a prática social de consulta, limitando-se a utilizar a obra lexicográfica para a obtenção de respostas pontuais” (KRIEGER, 2007, p. 298). Coroa (2011) mostra que, mesmo com a prática da consulta, é possível firmar toda uma relação com as práticas discursivas envolvidas, pois:

As práticas discursivas estabelecem, assim, com o dicionário um “diálogo” significativo em que a experiência de leitor se articula com a informação do verbete, construindo a significação desejada. Com isso, estamos dizendo que uma consulta ao dicionário não se dá “no vazio”, mas numa situação concreta, ou situada, de interação linguística. A “lista de palavras” não se desliga da noção textual. É no texto, e em tudo o que o envolve, que deve se constituir o sentido para a forma adequada do item lexical procurado no dicionário. Ou seja, é para sujeitos da linguagem que um item lexical faz sentido – com todas as suas implicações semânticas, discursivas e ideológicas. Esses itens lexicais que, pela própria organização de um dicionário, aparecem separados em ordenação alfabética, no texto efetivamente em uso constroem significados, dão pistas sobre a identificação dos sujeitos da linguagem, desencadeiam implicações e subentendidos etc. Por isso, escolher uma das acepções listadas num verbete é fazer escolhas morfológicas,

sintáticas, semânticas, pragmáticas, discursivas, ideológicas... É ocupar um lugar específico na rede de significações que determinado texto tece.

(COROA, 2011, p.69)

Para que o uso do dicionário no âmbito escolar de fato proporcione toda uma reflexão em volta das práticas discursivas, contribuindo efetivamente para o aprendizado do aluno, não só nos aspectos lexicais, ortográficos e gramaticais, mas sim um aprendizado que envolva toda uma leitura e interpretação de textos, é preciso que os professores tenham conhecimento sobre lexicografia, tanto para examinar a qualidade dos dicionários e a quem se destinam quanto para utilizá-los com maior potencialidade, de modo a favorecer o aprendizado até os níveis discursivos.

Se o dicionário de língua geral já contribui para o aprendizado da língua materna, o dicionário terminológico também é um excelente instrumento didático que facilita o aprendizado de determinada área do conhecimento, pois se os discursos (orais ou escritos) de uma área especializada incluem as terminologias, nada mais apropriado para facilitar a iniciação à compreensão dessa linguagem de especialidade que o uso de um dicionário. Utilizando sua potencialidade, o dicionário torna-se um forte aliado no aprendizado da língua materna, de uma determinada área do conhecimento e até de uma segunda língua.

2.2.3 Dicionário Bilíngue

Silva (2010) apresenta a seguinte definição de dicionário bilíngue e expõe sobre a sua importância:

O dicionário bilíngue (DB) define-se então como uma obra que fornece o equivalente ou tradução de unidades lexicais de uma língua-fonte em uma língua-alvo. Entre suas funções, cada parte do DB pode servir tanto para a codificação quanto para a decodificação, dependendo da língua do consulente, se for a materna ou a estrangeira. A importância dessa obra é incontestável, principalmente porque uma das primeiras crenças das pessoas em geral é a necessidade de um dicionário bilíngue para auxiliar seja na tradução, seja no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. Contudo, só recentemente (segunda metade do século XX) vêm sendo publicados trabalhos que fazem explícita e sistematicamente essa ponte entre a lexicografia e a pedagogia.

(SILVA, 2010, p. 332)

Duran & Xatara (2007), ao abordar os critérios de categorização de dicionários bilíngues, explicam que, a respeito da extensão e da organização das nomenclaturas, o dicionário bilíngue segue os mesmos critérios de um monolíngue, mas utiliza também outros três critérios exclusivos: a funcionalidade, pois um dicionário bilíngue apresenta a função de codificar, que está associada à direção de uma primeira língua para uma segunda língua, e a

função de decodificar, associada à direção da segunda língua para a primeira; o segundo critério é o da reciprocidade, pois um dicionário tido como recíproco se destina ao público das duas línguas, e um não-recíproco, apenas a falantes de uma das línguas; e o terceiro critério é o da direcionalidade, podendo o dicionário ser classificado como monodirecional, apresentando uma única direção (francês-português ou português-francês) ou bidirecional, apresentando as duas direções (francês-português e português-francês). Os critérios escolhidos para esta pesquisa podem ser verificados na seção 3.1.

Ao abordar o uso do dicionário bilíngue para o aprendizado de uma segunda língua, Schmitz (2001) diz que há resistência ao uso de dicionário bilíngue por parte dos professores de ensino de língua estrangeira, e isso se dá por causa de problemas, sobretudo das equivalências. Porém, mesmo com essa problemática, o autor cita uma pesquisa de Oskarsson mostrando que os alunos de língua estrangeira que utilizavam dicionário bilíngue obtinham desempenho maior do que os que usavam dicionário monolíngue. Schmitz (2001) apresenta três tipos de dicionários bilíngues: o bilíngue tradicional, que visa à equivalência e não à definição, e assim deixa a escolha apropriada para o usuário (esse tipo de dicionário apresenta uma variedade de tamanhos, como o de bolso); já o semibilíngue inova por conter, além das definições, orações-modelo nos verbetes, facilitando a escolha apropriada do usuário para determinados contextos de usos; por último, o autor apresenta o bilíngue especializado (Cf. 3.1), que traz as equivalências de termos de uma determinada área do conhecimento, frisando que esse tipo de dicionário é fundamental para o desenvolvimento tecnológico e cultural do país.

Tendo conhecimento das peculiaridades de cada tipo de dicionário, é preciso definir e planejar muito bem a macro e microestrutura ao propor um projeto de elaboração de um dicionário escolar terminológico e bilíngue para que de fato os seus objetivos sejam alcançados.

2.2.4 Composição de um dicionário

Os elementos que compõem um dicionário podem variar dependendo da forma pela qual sua divisão estrutural é concebida e de quem seja seu público-alvo. A macroestrutura e a microestrutura são elementos constitutivos sempre presentes, porém, a macroestrutura pode ser adotada de maneiras distintas.

A forma mais simplificada concebe a divisão estrutural de um dicionário em dois eixos: o da macroestrutura e o da microestrutura. A macroestrutura é formada pela obra como

o todo; engloba, portanto, os elementos pré-textuais (prefácio, instruções de uso etc.), a nomenclatura, os elementos pós-textuais (apêndices, bibliografia etc.), além dos próprios verbetes. Já a microestrutura envolve a forma de organização de cada verbete. Acolhendo esta abordagem de composição de um dicionário, Gomes (2007), ao falar da macroestrutura, expõe que:

A definição de macroestrutura oferecida por Gaudin & Guespin (2000:108) é a de uma organização de um repertório lexical, constituído por entradas, a nomenclatura. Cada entrada é uma palavra, uma locução ou um formante, submetidos a tratamento lexicográfico. A macroestrutura é, de fato, a nomenclatura, composta de escolhas lexicográficas, motivadas pelo público visado, adicionada dos devidos elementos que devem compor a obra para que tenha o sucesso desejado, como prefácio, apêndices, bibliografia e outras informações que dependem do arbítrio do(s) autor(es) da obra lexicográfica.

(GOMES, 2007, p. 160)

De acordo com Gomes (2007), é possível identificar a existência de uma ampliação da definição de macroestrutura fornecida pelos autores citados. Seguindo essa mesma abordagem de estruturação de um dicionário, o trabalho de Maciel (2001a, p.187) mostra que “a macroestrutura se refere à composição global do dicionário, abrangendo as partes introdutórias, o corpo da obra propriamente dito e as partes complementares”. Desse modo, a autora monta uma tabela com itens da macroestrutura que devem ser analisados nos dicionários, a saber: identificação, sumário, prefácio, indicação do usuário visado, introdução, guia do leitor, lista de abreviaturas, termos em ordem alfabética, termos em ordem temática, bibliografia-fonte de coleta, bibliografia consultada, índice e apêndices.

Outros autores que também seguem essa abordagem são Finatto (2001), ao tratar de princípios teórico-metodológicos de análise terminográfica, e Santiago (2012) ao analisar microestruturas de dicionários escolares.

Uma segunda forma de conceber a divisão estrutural de um dicionário é compondo-o pela superestrutura, macroestrutura e microestrutura. A superestrutura compõe a organização geral da obra, contendo os elementos pré-textuais, a nomenclatura e os pós-textuais. A macroestrutura destina-se à organização da lista de entradas. A microestrutura aborda a organização interna de cada verbete. Teles & Barros (2010, p.267) partilham desta abordagem e entendem a “(...) *superestrutura* de uma obra terminográfica como a organização geral interna. Essa organização diz respeito a todas as partes que compõem um dicionário”.

A terceira maneira de estabelecer a divisão estrutural de um dicionário é dividindo-o em megaestrutura, que é a organização geral do dicionário, composta pela macroestrutura (conjunto de entradas), microestrutura (organização interna do verbete), medioestrutura

(referências entre as partes do dicionário) e textos externos (formado pelos textos antepostos, interpostos e pospostos). Com esta abordagem, Fechine & Pontes (2012, p.296) dizem que:

(...) o dicionário é composto por vários níveis, a começar por uma estrutura global ou *megaestrutura* (páginas iniciais, corpo do dicionário e páginas finais), na qual se inserem outras menores, como a *macroestrutura* (conjunto de entradas que formam o corpo do dicionário ou sua nomenclatura), a *medioestrutura* (sistema de referências entre as diferentes partes do dicionário), o *material interposto* (conjunto de elementos complementares às informações da microestrutura, intercalados na macroestrutura) e a *microestrutura* (conjunto de informações ou paradigmas dispostos após a entrada, dentro do verbete).

Autores como Welker (2004), Damin (2005) e Zanatta & Miranda (2008) também utilizam essa forma de composição estrutural de um dicionário. Essa é uma maneira de organização que traz um detalhamento maior de cada componente, apresentando também algumas variantes terminológicas para alguns elementos, sobretudo por questões de tradução, como é o caso dos termos dos textos externos, utilizados por Welker, materiais externos, utilizados por Damin e *front matter*, ou partes introdutórias, utilizados por Zanatta & Miranda.

O fato de existir três formas de conceber os elementos que compõem o dicionário é também uma questão terminológica, pois existe variação entre os termos macroestrutura, superestrutura e megaestrutura, e isso se dá pelas diferentes formas de se encarar a obra dicionário. Welker (2004) mostra que:

A palavra *dicionário* pode referir-se, portanto, a:

- 1) “livro que contém textos lexicográficos”; quando se diz *livro*, faz-se referência a uma obra impressa; mas, hoje em dia, o dicionário, nesse primeiro sentido, pode também estar em formato eletrônico;
- 2) “todo o conteúdo desse livro”; alguns autores usam o termo *macroestrutura* para “todo o conteúdo do dicionário” (cf. Maciel s.d.); porém, geralmente, *macroestrutura* tem outro significado (cf. item 5.2), de modo que prefiro empregar, como Hartmann & James (1998: 93), o termo *megaestrutura*, que designa, portanto, o conjunto formado pela nomenclatura (macroestrutura ou corpo do dicionário) e os textos externos; Hausmann & Wiegand (1989) não usam *megaestrutura*, fazendo referência apenas ao “texto do dicionário inteiro”;
- 3) “conjunto dos verbetes”, corpo do dicionário, nomenclatura, macroestrutura.

(WELKER, 2004, p. 79)

Desse modo, é possível perceber que, apesar da forma variada de encaixar cada elemento constitutivo (prefácio, instruções de usos, nomenclatura, bibliografia etc.) de um dicionário em uma forma de organização estrutural, todas elas valorizam cada elemento.

Assim, a escolha e a maneira pela qual cada item irá compor a obra deverão ser definidas dependendo do público-alvo. A forma de composição adotada para este trabalho será explicitada na seção 4.1.

2.3 O Dicionário Terminológico Escolar Português-Mundurukú / Mundurukú-Português: Agroecologia, Enfermagem e Magistério

A implantação do ensino médio profissionalizante nas áreas de agroecologia, enfermagem e magistério nas aldeias Mundurukú do Pará, como já citado no capítulo anterior, tem exigido leituras especializadas, fazendo surgir o projeto de construção de um dicionário terminológico escolar Mundurukú-Português/ Português-Mundurukú: agroecologia, enfermagem e magistério, sob a responsabilidade de Dionei M. Gomes (projeto CNPQ 479550-2007/7).

A obra propõe contribuir “para a manutenção da língua Mundurukú, evitando a entrada e proliferação indiscriminada de termos do Português” (GOMES, 2010, p.5), pois, como vimos no capítulo anterior, o ensino médio é dado por professores não índios, e as leituras das áreas técnicas também são exigidas em Português. Portanto, a língua portuguesa tem um espaço privilegiado nesse curso, sendo necessário tomar medidas que previnam o seu ganho de espaços frente ao Mundurukú, além trabalhar com os próprios alunos o reconhecimento do valor linguístico e social da sua língua materna.

O dicionário também visa facilitar a comunicação e o aprendizado das áreas técnicas, sendo um verdadeiro instrumento de estudo, garantindo ao aluno uma melhor compreensão dos discursos especializados, elevando assim seu grau de letramento e inserindo a língua Mundurukú em um espaço discursivo privilegiado, abrindo caminho para políticas linguísticas de planificação linguística.

A construção do dicionário está baseada na Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), dialoga com Linguística de Texto. E sua metodologia consiste em: I) estudo sobre o povo Mundurukú; II) estudo sobre Terminologia; III) levantamento bibliográfico do magistério em nível médio; IV) identificação do léxico especializado em textos de nível médio; V) montagem de fichas terminológicas; VI) busca por definições em dicionários especializados; VII) elaboração da definição mais apropriada ao nível médio indígena; VIII) proposta de subáreas; IX) discussão da micro e macroestruturas; estudo sobre bilinguismo; X) estudo do referencial básico sobre a língua Mundurukú; XI) trabalho de campo para busca de

equivalentes em Mundurukú; e XII) elaboração do protótipo do dicionário. Todas essas escolhas e etapas serão abordadas detalhadamente no capítulo seguinte que tratará exclusivamente da metodologia, abordando apenas a elaboração da área do magistério, foco desta pesquisa.

2.4 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, foi exposto o referencial teórico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa. Em um primeiro momento, foi tratada a disciplina Terminologia, apresentando as Escolas Clássicas e as teorias atuais, além da sua relação interdisciplinar com a Linguística de Texto. Em seguida, a Terminografia foi abordada, especificando o dicionário terminológico, o escolar e o bilíngue, além da estrutura que compõe este tipo de obra. Por fim, apresentou-se o projeto de construção do Dicionário Terminológico Escolar Português-Mundurukú /Mundurukú-Português: Agroecologia, Enfermagem e Magistério.

CAPÍTULO 3 – Metodologia da pesquisa terminológica e do trabalho de campo com língua indígena

3.0 Introdução

Este capítulo está dividido em três seções: na primeira, são abordadas questões referentes à importância do planejamento para a realização de um trabalho terminológico. Na segunda seção, é exposta a metodologia terminológica utilizada na elaboração do Dicionário Terminológico Escolar Português-Mundurukú /Mundurukú-Português na área específica do magistério. Na terceira seção, é apresentada a metodologia adotada para a realização dos trabalhos de campo.

3.1 O planejamento do trabalho terminológico

Como já exposto no capítulo anterior, com a criação do ensino médio profissionalizante nas aldeias Mundurukú do Pará, surge o projeto de elaboração do dicionário terminológico escolar bilíngue, abrangendo as três áreas técnicas (agroecologia, enfermagem e magistério). Ele visa apoiar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e contribuir para a manutenção da língua Mundurukú, incentivando a sua valorização pelos estudantes, mostrando que a língua Mundurukú também tem termos especializados e técnicos, podendo ser utilizada em qualquer gênero textual e nos contextos mais diferenciados de uso de uma língua, inclusive o científico.

A escolha do termo “dicionário” e não de outro (glossário ou vocabulário) justifica-se porque, mesmo não pretendendo o registro exaustivo dos termos, sabemos que é o termo “dicionário” que goza de prestígio social. Os termos “glossário” e “vocabulário” são pouco conhecidos pelo público em geral e não passam a ideia de prestígio que já está consagrada no termo “dicionário”. Essa escolha não é técnica ou científica e não pretende desmerecer os termos citados, mas revelar nossa preocupação com o nosso público-alvo, que reconhece no termo “dicionário” um valor grandioso já agregado. Queremos atingir o gênero “dicionário” e seu valor já conhecido em nossa sociedade.

Nossa obra pretende fazer um levantamento dos termos técnicos utilizados de forma mais recorrente na comunicação em nível médio, além de abarcar as três áreas do conhecimento. O fato de ser um dicionário de cunho escolar se dá porque servirá de material didático, fornecendo suporte para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez

que contribuirá na facilitação da compreensão e aquisição da linguagem de especialidade utilizada nos gêneros orais e escritos com que os alunos entrarão em contato. Por fim, escolhemos uma abordagem bilíngue, pois, sabendo que o nosso público-alvo são os alunos do ensino médio integrado e que apresentam realidades sociolinguísticas variadas, em que tanto o Português quanto o Mundurukú podem ser a língua materna, optamos por um dicionário bifuncional, visando à codificação e à decodificação; recíproco, destinando-se ao público das duas línguas; e bidirecional, sendo Português-Mundurukú / Mundurukú-Português, porém este trabalho apresenta apenas a parte Português-Mundurukú. Vale ressaltar que este dicionário contará com exemplos com o registro do uso do termo.

Elaborar uma obra terminográfica dessa natureza exige um planejamento terminológico e terminográfico que será detalhado neste capítulo, porém focaremos nesta pesquisa a metodologia adotada exclusivamente pela área do magistério, mesmo sendo algumas escolhas pertinentes e compartilhadas com as outras áreas também.

Para que de fato as escolhas adotadas fossem adequadas ao objetivo que este projeto se destina, se fez necessário um estudo sobre o público-alvo. Foi fundamental o conhecimento sobre o povo, sua cultura e seus costumes para melhor nos familiarizar com a realidade escolar Mundurukú, além, é claro, de estudo sobre o referencial básico da língua Mundurukú e seu funcionamento. O dicionário visa dar o mesmo espaço para ambas as línguas. Reconhecendo que a língua é um repositório cultural de um povo, precisamos ter esse conhecimento contextual para conseguir abordar a visão de mundo de forma adequada nas duas línguas.

Como a pesquisa visa à elaboração de um dicionário terminológico, o estudo sobre Terminologia foi outra etapa de suma importância. Com base nesses estudos, foi possível definir a teoria que melhor daria suporte e contribuiria para que os objetivos traçados fossem atingidos.

Diante da análise e do panorama das escolas e das teorias da Terminologia apresentadas no capítulo anterior, foi possível determinar que a linha teórica seguida nesta pesquisa é a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), pois o nosso trabalho partilha da sua concepção de valorizar os aspectos comunicativos e do pensamento, de que os termos fazem parte da língua natural e se tornam termos, dependendo do contexto de uso. Outro fator importante é a visão das unidades terminológicas como um poliedro, sendo então um objeto multifacetado com características linguísticas, cognitivas e comunicativas.

3.2 A metodologia do trabalho terminológico

A escolha de uma teoria reflete em toda a pesquisa, visto que a metodologia adotada deve se adequar a ela. Almeida (2006) explica que a prática de um projeto terminológico vinculado à TCT deve refletir os seguintes pressupostos gerais: i) ter como objeto central as unidades terminológicas e não os conceitos, reforçando uma perspectiva linguística e uma abordagem semasiológica; ii) a situação comunicativa que diferenciará o termo do léxico geral; iii) o conhecimento especializado pode estar vinculando nos níveis lexicais, morfológicos, sintáticos e textuais; iv) nos discursos especializados que os termos devem ser observados; v) a variação deve ser considerada; vi) e a respeito do aspecto cognitivo, as unidades terminológicas dependem de um contexto temático, ocupam lugar em um mapa conceitual e esse lugar que determina o seu significado específico. Desse modo, a relação entre esses pressupostos e a prática deve perpassar toda abordagem metodológica seguida. Almeida (2006) elenca alguns procedimentos metodológicos seguidos na elaboração de um dicionário especializado: i) organização do *corpus*; ii) elaboração de um mapa conceitual; iii) preenchimento de fichas terminológicas; iv) redação das definições; v) organização da microestrutura; e vi) elaboração da macroestrutura.

Esta pesquisa pretende incentivar a criação de neologismos e contribuir no debate acerca da valorização de línguas minoritárias. Portanto, além de adotar a TCT, também dialoga com aspectos metodológicos desenvolvidos pela Socioterminologia e faz uso da etnografia em sua metodologia, além de incentivar políticas linguísticas com vistas à planificação linguística.

3.2.1 Organização do *Corpus*

Parte crucial desta metodologia é o levantamento bibliográfico da área em questão, o magistério. É com base em *corpora* textuais que os termos são identificados e selecionados de acordo com a sua relevância ao ensino de magistério indígena. Outro ponto importante do levantamento bibliográfico é a sua confiabilidade, pois os termos não devem ser recolhidos de material qualquer. Nesta etapa do trabalho, as contribuições da Linguística de Texto são levadas em consideração. Ao selecionar os textos para compor o *corpus*, é preciso levar em consideração a relevância do texto para área (magistério) e para o público-alvo (alunos do ensino médio integrado indígena). Um segundo ponto a ser observado relaciona-se às características discursivas do texto: qual o gênero, contexto, quem escreve (especialista, professor, aluno), a quem se destina (especialista, professor, aluno, pessoa iniciada nos estudos da área ou iniciante). Essas características contribuem para a indicação do grau de

especificidade do texto e o nível de abstração, influenciando na quantidade/tipo de terminologias utilizadas em um texto.

A seleção de bibliografia é um trabalho constante porque, como a pesquisa baseia-se em uma terminologia *in vivo*, se faz necessária a constante atualização tanto da bibliografia quanto dos termos selecionados. Concomitantemente com a montagem do *corpus*, acontece um aprofundamento do estudo da área abordada, e por se tratar do magistério indígena, esse estudo permite uma maior compreensão da realidade escolar indígena brasileira e do nosso contexto de trabalho, uma vez que o dicionário servirá de material didático para alunos indígenas.

O estudo de textos sobre a realidade escolar indígena é fundamental tanto para contextualização da pesquisa e coleta dos termos quanto para enriquecer o debate com os alunos indígenas do ensino médio acerca da importância de reconhecer o cenário escolar indígena brasileiro e seu distanciamento/aproximação do que é exposto na legislação. Esse estudo também contribui com suas reivindicações de uma escola diferenciada e específica, bilíngue e intercultural como é pregada na legislação brasileira, assim como reflete sobre a prática docente e meios viáveis de atingir as abordagens reivindicadas. Fruto de parte desse estudo é encontrado no primeiro capítulo, pois esse levantamento bibliográfico aí apresentado foi fundamental para compreender as abordagens utilizadas na educação escolar indígena, facilitando o trabalho de elaboração das definições e enriquecendo os debates acerca dos termos com os índios. Vale ressaltar que nesta pesquisa esse tipo de debate é gerado porque a coleta dos termos em Mundurukú é feita por meio de oficinas terminológicas que serão detalhadas na seção 3.3.3.4.

Assim, buscamos montar um *corpus* representativo da área do magistério com textos confiáveis, apresentando terminologias recorrentes ao nível médio, envolvendo questões de educação escolar indígena e de fácil acesso. Damos preferência a textos encontrados em meio digital para contar com recursos computacionais que facilitam a coleta e o preenchimento das fichas terminológicas. Boa parte do material selecionado como bibliografia foi retirada do site do Ministério da Educação (MEC). Exemplos de textos²¹ encontrados no site do MEC e utilizados para a coleta de termos são: "Educação como exercício de diversidade" (2005) "Educação na diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue" (2007), "Formação de professores indígenas: repensando trajetórias" (2006). Porém, não

²¹ Disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529:colecacao-educacao-para-todos&catid=194:secad-educacao-continuada.

deixamos de analisar outros textos pertinentes utilizados no magistério em nível médio com foco na formação docente indígena.

Após a seleção dos primeiros textos que compõem o *corpus* da pesquisa, já se iniciava o processo de identificação do léxico especializado nos textos. Vale lembrar, como já citado, que esse trabalho de constituição do *corpus* e coleta de termos é constante. Também é importante ressaltar que fazem parte desse *corpus* textos orais como os gerados nas oficinas terminológicas (Cf. 3.3.3.4) com os índios que contribuíam inclusive no fornecimento de novos termos, tanto em Português quanto em Mundurukú que era o objetivo maior dessas oficinas.

3.2.2 Identificação e coleta de termos

O processo de identificação e coleta dos termos em um primeiro momento é feita nos textos em Português, pois assim como as aulas do ensino médio e os textos utilizados pelos professores não índios são em Português, o *corpus* inicial também foi montado com material em língua portuguesa, e os primeiros termos coletados são os termos em Português. Por ser um trabalho focado no aspecto comunicativo e embasado na TCT, a coleta e identificação é feita por meio de estudo semasiológico dos textos; é após esta seleção que se trabalha com a onomasiologia, sobretudo nas oficinas realizadas com os índios, selecionando e adequando os conceitos para os verbetes.

Outro momento crucial é o preenchimento das fichas terminológicas (cf. 3.2.3) que ocorre após a identificação de um termo, pois esse trabalho facilita e organiza o repertório coletado, assim como a elaboração dos verbetes e conseqüentemente do dicionário. Vale ressaltar que parte do preenchimento das fichas terminológicas já deve estar concluída para iniciar o trabalho de campo que busca coletar os termos equivalentes/versões em Mundurukú, pois isso facilitará as discussões e debates acerca dos termos nas oficinas terminológicas.

Em um segundo momento, é feita a coleta dos termos em Mundurukú, este momento exige a presença de professores indígenas bilíngües. A coleta é feita em trabalho de campo com os índios Mundurukú por meio de oficinas terminológicas em que cada termo já selecionado e definido em Português é apresentado e discutido com os professores indígenas e alunos do ensino médio, inclusive mostrando contextos de usos para então pedir um equivalente/versão em Mundurukú, ou até mesmo incentivar a criação de um neologismo adequado à língua materna. Com o termo equivalente em Mundurukú, volta-se para o preenchimento das fichas terminológicas.

3.2.3 As fichas terminológicas

Segundo Faulstich (2006, p. 47) “A **ficha terminológica** é uma ferramenta utilizada para sintetizar e sistematizar a informação. Os critérios principais para preparar uma ficha são: validade, concisão, atualidade e complementaridade dos dados”. Encontra-se nas fichas terminológicas o registro completo de informações referentes ao termo e pertinentes para a pesquisa, pois é por meio dessas informações relevantes que o verbete é construído, porém não é necessário conter no verbete todas as informações nela contidas (KRIEGER & FINATTO, 2004).

A ficha montada para esta pesquisa contém os seguintes itens:

- I. Termo em Português: após a identificação e coleta do termo nos textos especializados, ele é registrado na ficha.
- II. Variante em Português: caso exista variação ela é registrada nesse campo.
- III. Termos em Mundurukú: este campo é registrado após a coleta e identificação do termo em Mundurukú no trabalho de campo.
- IV. Variante em Mundurukú: caso exista variação ela é registrada nesse campo.
- V. Fontes do termo em Mundurukú: registra-se aqui a fonte do termo em Mundurukú caso seja encontrado em material escrito/oral na língua.
- VI. Contexto do termo em Português: registra-se um contexto de uso do termo encontrado nos textos especializados.
- VII. Fonte do termo em Português: registra-se a fonte em que foi encontrado o termo em Português.
- VIII. Exemplos: registram-se aqui exemplos de contextos de uso do termo em Mundurukú, coletados por meio das oficinas terminográficas.
- IX. Definições em Português: registram-se, no mínimo, duas definições encontradas preferencialmente em dicionários terminológicos da área ou definições encontradas em dicionário de língua geral e nos próprios textos especializados.
- X. Proposta de definição em Português: registra-se a proposta de definição construída pelos integrantes envolvidos na elaboração do dicionário (orientador, orientanda e colaboradores Mundurukú).
- XI. Remissão: registram-se os outros termos que estabelecem relações e facilitam a compreensão do termo em questão.
- XII. Notas: registram-se informações adicionais sobre os termos.
- XIII. Fontes da definição em Português: registram-se as fontes das definições encontradas em Português para o termo.

- XIV. Domínio: registra-se a área do saber em que o termo é inserido (Agroecologia, Enfermagem e/ou Magistério).
- XV. Subárea: registra-se a subárea a que pertence o termo (Cf. seção 4.1).
- XVI. Responsável: registra-se a pessoa responsável pela identificação, coleta e registro do termo.
- XVII. Data: registra-se a data em que o termo foi coletado.
- XVIII. Frequência no texto: registra-se a frequência em que o termo aparece em determinado texto.
- XIX. Marcas de uso: registram-se aqui as particularidades de uso de um termo.

Vale ressaltar que os dicionários²² utilizados para a busca de definições foram:

1-*Dicionário Prático de Pedagogia*, organizado por Tânia Dias Queiroz, de 2003. Esse dicionário em sua apresentação expõe que a obra está em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais e aborda os temas transversais, porém negligencia diversos termos básicos relacionados à Educação e aborda diversos que, fora do contexto, pouco se relacionam de fato com a Educação; e, nas próprias definições, este dicionário não os aproxima da área. Falha também por não trazer uma guia ao usuário, contando apenas com uma breve apresentação. Apresenta algumas definições tautológicas e outras enciclopédicas. Para nossa pesquisa, essa obra tem sua relevância por ser um dicionário da área abordada, porém reconhecemos que é uma obra deficitária em termos terminográficos.

2-*Dicionário Interativo da Educação Brasileira*.²³ Esta obra, por ser um dicionário interativo disponível na internet, contribuiu bastante para a pesquisa pela facilidade de acesso, além de ser atualizado mais frequentemente. As definições desse dicionário costumam ser objetivas e claras, facilitando o entendimento sobre o verbete.

3-*Dicionário Eletrônico Aurélio*, 2008. Apesar de ser um dicionário de língua geral, resolvemos adotá-lo também, uma vez que, como já citado, são escassos os dicionários que abordem os termos da área do magistério. Também o adotamos pela sua representatividade em relação ao léxico do Português. Também há de se destacar que, mesmo sendo um dicionário de língua geral, existem muitos termos nele registrados.

4-*Dicionário brasileiro de educação*, de Sérgio Guerra Duarte, de 1986. Apesar de ser o dicionário mais antigo e trazer em algumas definições concepções ultrapassadas ou que, de acordo com as novas tendências educacionais, caminham para uma mudança, esse dicionário

²² Os dicionários estão ordenados na mesma ordem em que as definições são colocadas nas fichas terminológicas no item “definições em português” (Cf. apêndices).

²³ Encontra-se disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>.

foi importante por trazer 2000 verbetes. Estruturalmente, só conta com uma breve apresentação, não trazendo um guia de uso. As definições são objetivas.

5- *Termos da Legislação Educacional Brasileira*, organizado por Adriana Cancelli Duarte e Marisa Ribeiro Teixeira, de 2007. Esse dicionário aborda os termos da legislação educacional de maneira bastante rica, trazendo não uma simples definição, mas um texto abordando cada assunto. Porém, como o nosso dicionário busca definições simples e sucintas, utilizamos esse material mais como referencial de estudo para melhor compreender os termos. A obra está disponível em CD, facilitando o acesso.

6- *Dicionário de Filosofia da Educação*, de Christopher Winch e John Gingell, traduzido por Renato Marques de Oliveira, de 2007. Obra relevante por ser um dicionário que aborda termos da educação. Porém, por ser destinada a educadores, a filósofos, a autoridades educacionais, a alunos e a professores de filosofia da educação, não tem uma linguagem acessível ao nosso público-alvo. Essa obra, além da introdução, conta com lista dos conceitos, bibliografia e um índice remissivo.

7- *Dicionário Eletrônico Houaiss*, (2009). Também adotamos esse dicionário pelo menos motivo da adoção do *Dicionário Aurélio*.

O uso da ficha terminológica é primordial para elaboração do verbete, pois são com bases nas informações contidas na ficha que é feita a seleção das informações pertinentes a serem registradas no verbete (Cf. seção 4.2). Como os termos são identificados primeiramente em Português, a primeira etapa de preenchimento das fichas se dá com foco na língua portuguesa, só após esse preenchimento, incluindo o de elaboração de uma primeira definição é que volta-se para o trabalho de campo com o intuito de coletar os termos em Mundurukú, para então fechar o preenchimento de cada ficha terminológica.

3.3 Metodologia do trabalho de campo

Como já mencionado, a etapa de coleta dos termos em Mundurukú é feita durante trabalho de campo em oficinas terminológicas (Cf. seção 3.3.3.4). O trabalho de campo é fundamental nesta pesquisa, pois é por meio dele que é possível observar a realidade e particularidades Mundurukú, visando dar espaço a sua língua e visão de mundo dentro da obra terminográfica. Para que o trabalho de campo atinja os objetivos traçados da pesquisa é preciso um bom planejamento, pois mesmo assim imprevistos acontecem, além de estudo e escolhas metodológicas que facilitem o contato, as discussões e a coleta de dados.

Desse modo, o planejamento de ida a campo preocupava-se com os objetivos e metas a serem alcançados durante o tempo vivenciado na aldeia. Para que as metas fossem atingidas era indispensável à escolha do método, do tipo de abordagem da pesquisa, dos instrumentos utilizados na coleta de dados e dos participantes envolvidos. É disso que trataremos a seguir.

3.3.1 O método etnográfico

O método etnográfico surge na Antropologia no fim do século XIX e início do século XX com base nos estudos de Franz Boas (1858 –1942) e Bronislaw Malinowski (1884 – 1942), considerados os pais da Etnografia. Os estudos de Boas mostram que as pessoas das sociedades consideradas primitivas não apresentam fundamentalmente nada que as tornassem menos evoluídas que as pessoas das sociedades ocidentais, consideradas civilizadas.

Qualquer um que tenha vivido entre as tribos primitivas, compartilhado suas alegrias e seus sofrimentos, que tenha conhecido com eles seus momentos de provação e abundância, e que não os encarem como simples objetos de pesquisa examinados como célula num microscópio, mas que os observe como seres humanos sensíveis e inteligentes que são, admitiria que eles nada possuem de um “espírito primitivo, de um “pensamento mágico” ou “pré-lógico” e que cada indivíduo no interior de uma sociedade “primitiva” é um homem, uma mulher ou uma criança da mesma espécie possuindo uma mesma forma de pensar, sentir e agir que um homem, uma mulher ou uma criança de nossa própria sociedade.

(BOAS, 2003, p. 32 *apud* ROCHA & ECKERT, 2008, p.11)

Porém, o marco da utilização do método etnográfico se dá com as pesquisas de Malinowski. Seu livro *Argonautas do Pacífico* é resultado de sua pesquisa com o povo das ilhas Trobriand, na Papua – Nova Guiné e foi realizada durante um longo período. O que diferencia o método usado por Malinowski é o fato de ser um pesquisador participante, pois ele busca vivenciar, participando do cotidiano do povo por um longo período para melhor compreender o funcionamento daquela sociedade. Malinowski mostra a importância dessa participação ao expor que “se um homem embarca em uma expedição decidido a provar certas hipóteses e se mostra incapaz de modificar sem cessar seus pontos de vistas e de abandoná-los em razão de testemunhos, inútil de dizer que seu trabalho não terá valor algum” (MALINOWSKI, 1976, p. 65 *apud* ROCHA & ECKERT, 2008, 11). Portanto, o método etnográfico, além de abordar uma observação participante, busca descrever e analisar os aspectos dessa sociedade como um todo.

Desse modo, a Etnografia torna-se um método de pesquisa social bastante difundido e adotado, especialmente ao se fazer trabalho de campo. Hammersley & Atkinson (1995) dizem que em seu início o método etnográfico foi utilizado para descrever e estudar sociedades não ocidentais, pouco conhecidas, o que exigia longos trabalhos de campo, porém, na segunda metade do século XX, outros tipos de pesquisa sociais passaram a adotar técnicas da pesquisa etnográfica, como os estudos de caso, passando então a ser feito com menor duração. Já nas últimas décadas do século XX, outras disciplinas também passaram a fazer uso de técnicas do método etnográfico.

A pesquisa etnográfica, por exigir do pesquisador uma observação participante, exige a utilização tanto de recursos metodológicos (observação, anotações, diário de bordo, entrevistas, questionários, fotografias, filmagens, entre outros) quanto tecnológicos (gravador, câmera fotográfica, filmadora, caderno, entre outros), porém as escolhas desses itens devem ser planejadas, visando sua utilização com intuito de alcançar os objetivos traçados para a pesquisa e adequação ao meio e público pesquisado.

Esta pesquisa adota procedimentos do método etnográfico, pois apesar do trabalho de campo não ser realizado durante longos períodos, a observação é feita de forma participativa, além da adoção de recursos metodológicos e tecnológicos recorrentes ao método de pesquisa etnográfico (Cf. 3.3.4 e 3.3.5)

Rocha & Eckert (2008) evidenciam que, embora a Etnografia seja um método da Antropologia, outras disciplinas fazem uso de alguns procedimentos técnicos da pesquisa etnográfica ao realizar uma pesquisa de cunho qualitativo.

3.3.2 A Pesquisa Qualitativa

A escolha de uma pesquisa de cunho qualitativo neste estudo se deu pelo fato de que os dados coletados em trabalho de campo por meio das entrevistas semiestruturadas, oficinas terminológicas e observações são descritos, gerando reflexões ao serem analisados e interpretados.

A pesquisa qualitativa segundo Godoy (1995, p. 58) “não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico para análise dos dados”, pois parte de focos de interesses mais amplos, sendo definidos à medida que o estudo avança, por isso envolve dados descritivos da situação estudada adquiridos pelo contado direto do pesquisador, para então buscar compreender os fenômenos em uma perspectiva dos sujeitos participantes.

Bauer & Gaskell (2008) expõem que a pesquisa qualitativa desenvolve-se para atender as demandas e necessidades dos estudos sociais, apresentando um caráter interdisciplinar, fazendo uso de vários recursos metodológico para a constituição dos dados. Portanto, a pesquisa qualitativa é fundamental nesta pesquisa por contribuir nas etapas de análise e interpretação dos dados.

3.3.3 O pré-campo

A preparação para o trabalho de campo iniciou-se tanto com os estudos sobre o povo e seus costumes quanto com o referencial teórico sobre Educação Escolar Indígena, bilinguismo, Terminologia, referencial básico sobre a língua Mundurukú e aportes metodológicos. Todo esse embasamento serviu para o planejamento e construção da metodologia terminológica a ser seguida, já explicitada, e para o planejamento da metodologia e recursos escolhidos para o trabalho de campo.

Com o planejamento do trabalho de campo foi estabelecido o uso de procedimentos técnicos do método etnográfico e da pesquisa qualitativa. Os recursos metodológicos adotados foram: observação, entrevistas semiestruturas, filmagens, fotografias, oficinas terminológicas e registro escrito. Já os materiais para realizar tal metodologia foram: filmadora, câmera fotográfica, gravador, caneta, caderno, borracha, lápis.

A programação do trabalho de campo visava otimizar o tempo de vivência na aldeia, assim eram estabelecidos objetivos a serem atingidos em cada trabalho de campo, e para isso, o trabalho era mais direcionado. Porém, mesmo com um planejamento, é impossível prever o que pode acontecer em um trabalho de campo, desse modo, seu plano de trabalho é aberto, podendo inserir mudanças e adaptações.

3.3.3.1 Os participantes

Os participantes envolvidos na coleta de dados desta pesquisa foram os professores indígenas Mundurukú bilíngues, além de outros falantes bilíngues dispostos a colaborar. A escolha a priori desses participantes se deu pelo fato de os professores indígenas estarem lidando cotidianamente com as terminologias da área do magistério, uma vez que se utilizam de discursos especializados ao tratar de assuntos referentes à educação escolar, fornecendo de maneira mais natural os equivalentes em Mundurukú.

Alunos do ensino médio integrado ao profissionalizante da área do magistério também contribuíram na coleta de dados, assim como nas discussões sobre a importância de usar as

terminologias em Mundurukú para a preservação da língua materna por garantir seu espaço nos usos especializados da linguagem técnica, no caso, o magistério.

Esses são os participantes alvos para o trabalho, visando à busca e ao reconhecimento dos termos em Mundurukú. Porém, apesar do período curto de estadia na aldeia (Cf. 3.3.4 e 3.3.5) e o foco do trabalho estar voltado para a coleta dos termos, o tempo em campo também permitiu o uso de entrevistas abertas e/ou semiestruturadas com indígenas da comunidade e com algumas de suas lideranças, com o intuito de conhecer mais sobre os costumes, cultura, língua, dificuldades enfrentadas, reivindicações, enriquecendo as observações e o aprendizado sobre esse povo, contribuindo com as reflexões acerca das escolhas do dicionário, uma vez que cada uma é construída, pensando-se no nosso público-alvo.

3.3.3.2 As entrevistas

De acordo com Boni & Quaresma (2005), a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas para complementar a coleta de dados, sendo definida como um processo de interação social em que o entrevistador busca obter informações por meio do entrevistado, coletando dados objetivos e subjetivos. Já Bauer & Gaskell (2008) explicam que qualquer pesquisa com entrevistas torna-se um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo porque as palavras conduzem as trocas. Portanto, a troca de informações, ideias e significados não acontece em um único sentido, tanto o entrevistado quanto o entrevistador interagem, fazendo com que várias percepções sejam exploradas e por isso ambos estão envolvidos na produção de conhecimento.

Os tipos de entrevistas escolhidos para a abordagem desta pesquisa foram as abertas e as semiestruturadas.

A técnica de **entrevistas abertas** atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal. A interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, este deve assumir uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, pode interromper a fala do informante.

(BONI & QUARESMA, 2005, p. 74)

Portanto, essa técnica foi bastante utilizada com as pessoas da comunidade e com as lideranças por permitir uma conversa mais informal em que o entrevistado falava sobre temas relacionados ao seu cotidiano, costumes, cultura, dificuldades, anseios. Isso serviu de base

para analisar o contexto social em que estão inseridos, ampliando assim o registro do que era observado e o conhecimento sobre o povo e seu modo de ser e ver o mundo. Como a maior parte das entrevistas abertas aconteciam por meio de uma interação informal, os registros foram feitos por meio de anotações, não utilizando as filmagens, pois em algumas tentativas o colaborador não se mostrava à vontade. As entrevistas semiestruturadas também foram utilizadas com esses participantes quando a conversa informal aproximava-se dos temas relacionados à educação e a educação escolar.

As **entrevistas semi-estruturadas** combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

(BONI & QUARESMA, 2005, p. 75)

As entrevistas semiestruturadas foram bastante utilizadas com os professores indígenas bilíngues e com os alunos do ensino médio integrado da área do magistério, visando obter informações relacionadas à realidade escolar Mundurukú e seus conflitos, assim como abordou temas relativos à educação escolar, magistério e demais assuntos relacionados à área. Nesse contexto, já foi possível utilizar, em alguns momentos, o uso de filmagens, pois os professores se mostraram menos intimidados com a filmadora, sobretudo nas oficinas terminológicas.

3.3.3.3 Os questionário sociolinguísticos

Durante o desenvolvimento da pesquisa, também foram aplicados questionários a todos os alunos do ensino médio integrado, visando ter um maior conhecimento da realidade sociolinguística deles. O questionário possui perguntas previamente elaboradas, impressas e foi aplicado por meio de interação face a face, entre pesquisador/a e entrevistado/a. A base do questionário foi desenvolvida por Garcia (2007) em sua tese de doutorado sobre análise tipológica sociolinguística. Com os questionários, foi possível obter dados como os mostrados a seguir, que foram divididos por aldeia de procedência dos/as estudantes:

Quadro 2 - Questionário aldeia Katõ

ALDEIA KATÕ (33 pessoas)			
CURSO NO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO MUNDURUKÚ			
AGROECOLOGIA	9		
ENFERMAGEM	7		
MAGISTÉRIO	17		
PROFESSOR ASSISTENTE	-		
FACILIDADE COM A LÍNGUA MUNDURUKÚ			
Você dá conta de entender uma conversa simples em Mundurukú?			Você dá conta de falar em Mundurukú em uma conversa simples?
Sim	13	Sim	13
Um pouco	1	Um pouco	1
Não	1	Não	-
Qualquer conversa	18	Qualquer conversa	19
Você dá conta de ler (ex.: um livro, um bilhete, etc.) em Mundurukú?			Você dá conta de escrever (ex.: um bilhete, uma carta etc.) em Mundurukú?
Sim	22	Sim	14
Um pouco	11	Um pouco	19
Não	-	Não	-
FACILIDADE COM A LÍNGUA PORTUGUESA			
7. Você dá conta de entender uma conversa simples em Português?		8. Você dá conta de falar Português em uma conversa simples?	
Sim	7	Sim	7
Um pouco	22	Um pouco	22
Não	-	Não	-
Qualquer conversa	4	Qualquer conversa	4
9. Você dá conta de ler (ex.: um livro, um jornal, uma revista, um bilhete etc.) em Português? *		10. Você dá conta de escrever (ex.: um bilhete, uma carta, uma redação etc.) em Português?	
Sim	10	Sim	16
Um pouco	22	Um pouco	17
Não	-	Não	-

* Uma pessoa não respondeu ao questionamento feito.

Quadro 3 – Questionário aldeia Sai Cinza

ALDEIA SAI CINZA (29 pessoas)			
CURSO NO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO MUNDURUKÚ			
AGROECOLOGIA		7	
ENFERMAGEM		5	
MAGISTÉRIO		17	
PROFESSOR ASSISTENTE		–	
FACILIDADE COM A LÍNGUA MUNDURUKÚ			
3. Você dá conta de entender uma conversa simples em Mundurukú?		4. Você dá conta de falar em Mundurukú em uma conversa simples?	
Sim	14	Sim	14
Um pouco	2	Um pouco	1
Não	–	Não	1
Qualquer conversa	13	Qualquer conversa	13
5. Você dá conta de ler (ex.: um livro, um bilhete, etc.) em Mundurukú? *		6. Você dá conta de escrever (ex.: um bilhete, uma carta etc.) em Mundurukú?	
Sim	23	Sim	14
Um pouco	5	Um pouco	15
Não	–	Não	–
FACILIDADE COM A LÍNGUA PORTUGUESA			
7. Você dá conta de entender uma conversa simples em Português?		8. Você dá conta de falar Português em uma conversa simples?	
Sim	4	Sim	4
Um pouco	21	Um pouco	19
Não	–	Não	1
Qualquer conversa	4	Qualquer conversa	5
9. Você dá conta de ler (ex.: um livro, um jornal, uma revista, um bilhete etc.) em Português? *		10. Você dá conta de escrever (ex.: um bilhete, uma carta, uma redação etc.) em Português?	
Sim	20	Sim	14
Um pouco	8	Um pouco	14
Não	–	Não	1
* Uma pessoa não respondeu ao questionamento feito.			

Quadro 4 – Questionário aldeia Rio das Tropas

ALDEIA RIO DAS TROPAS (20 pessoas)			
CURSO NO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO MUNDURUKÚ *			
AGROECOLOGIA		4	
ENFERMAGEM		6	
MAGISTÉRIO		9	
PROFESSOR ASSISTENTE		–	
FACILIDADE COM A LÍNGUA MUNDURUKÚ			
3. Você dá conta de entender uma conversa simples em Mundurukú?		4. Você dá conta de falar em Mundurukú em uma conversa simples?	
Sim	6	Sim	7
Um pouco	–	Um pouco	–
Não	–	Não	–
Qualquer conversa	14	Qualquer conversa	13
5. Você dá conta de ler (ex.: um livro, um bilhete, etc.) em Mundurukú?		6. Você dá conta de escrever (ex.: um bilhete, uma carta etc.) em Mundurukú?	
Sim	19	Sim	10
Um pouco	1	Um pouco	9
Não	–	Não	1
FACILIDADE COM A LÍNGUA PORTUGUESA			
7. Você dá conta de entender uma conversa simples em Português?		8. Você dá conta de falar Português em uma conversa simples? *	
Sim	5	Sim	3
Um pouco	6	Um pouco	10
Não	–	Não	–
Qualquer conversa	9	Qualquer conversa	6
9. Você dá conta de ler (ex.: um livro, um jornal, uma revista, um bilhete etc.) em Português?		10. Você dá conta de escrever (ex.: um bilhete, uma carta, uma redação etc.) em Português?	
Sim	16	Sim	10
Um pouco	4	Um pouco	10
Não	–	Não	–
* Uma pessoa não respondeu ao questionamento feito.			

Quadro 5 – Questionário aldeia Cururu/ São Francisco

ALDEIA CURURU/SÃO FRANCISCO (25 pessoas)			
CURSO NO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO MUNDURUKÚ			
AGROECOLOGIA			7
ENFERMAGEM			4
MAGISTÉRIO			14
PROFESSOR ASSISTENTE			–
FACILIDADE COM A LÍNGUA MUNDURUKÚ			
3. Você dá conta de entender uma conversa simples em Mundurukú?		4. Você dá conta de falar em Mundurukú em uma conversa simples?	
Sim	12	Sim	13
Um pouco	4	Um pouco	4
Não	–	Não	–
Qualquer conversa	9	Qualquer conversa	8
5. Você dá conta de ler (ex.: um livro, um bilhete, etc.) em Mundurukú?		6. Você dá conta de escrever (ex.: um bilhete, uma carta etc.) em Mundurukú?	
Sim	21	Sim	15
Um pouco	4	Um pouco	9
Não	–	Não	1
FACILIDADE COM A LÍNGUA PORTUGUESA			
7. Você dá conta de entender uma conversa simples em Português?		8. Você dá conta de falar Português em uma conversa simples?	
Sim	8	Sim	8
Um pouco	15	Um pouco	14
Não	–	Não	–
Qualquer conversa	2	Qualquer conversa	3
9. Você dá conta de ler (ex.: um livro, um jornal, uma revista, um bilhete etc.) em Português?		10. Você dá conta de escrever (ex.: um bilhete, uma carta, uma redação etc.) em Português?	
Sim	18	Sim	10
Um pouco	7	Um pouco	14
Não	–	Não	1

Quadro 6 – Questionário aldeia Praia do Índio/ Praia do Mangue

ALDEIA PRAIA DO ÍNDIO/PRAIA DO MANGUE (10 pessoas)				
CURSO NO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO MUNDURUKÚ				
AGROECOLOGIA		5		
ENFERMAGEM		1		
MAGISTÉRIO		4		
PROFESSOR ASSISTENTE		–		
FACILIDADE COM A LÍNGUA MUNDURUKÚ				
3. Você dá conta de entender uma conversa simples em Mundurukú?			4. Você dá conta de falar em Mundurukú em uma conversa simples?	
Sim	4		Sim	4
Um pouco	4		Um pouco	5
Não	–		Não	–
Qualquer conversa	2		Qualquer conversa	1
5. Você dá conta de ler (ex.: um livro, um bilhete, etc.) em Mundurukú?			6. Você dá conta de escrever (ex.: um bilhete, uma carta etc.) em Mundurukú?	
Sim	7		Sim	3
Um pouco	1		Um pouco	5
Não	2		Não	2
FACILIDADE COM A LÍNGUA PORTUGUESA				
7. Você dá conta de entender uma conversa simples em Português?			8. Você dá conta de falar Português em uma conversa simples?	
Sim	7		Sim	9
Um pouco	2		Um pouco	–
Não	–		Não	–
Qualquer conversa	1		Qualquer conversa	1
9. Você dá conta de ler (ex.: um livro, um jornal, uma revista, um bilhete etc.) em Português?			10. Você dá conta de escrever (ex.: um bilhete, uma carta, uma redação etc.) em Português?	
Sim	10		Sim	9
Um pouco	–		Um pouco	1
Não	–		Não	–

Com esses quadros que compreendem parte dos dados coletados nos questionários com os alunos é possível identificar parte da realidade sociolinguística dos Mundurukú. É possível perceber e comprovar que, nas aldeias mais afastadas como Katõ, Sai-Cinza, Rio das Tropas e Missão Cururu, região do alto e médio-alto Tapajós, o domínio da língua Mundurukú é maior e o domínio do Português é pouco. Já nas aldeias Praia do Índio e Praia do Mangue, região do baixo-médio Tapajós, o domínio da língua Mundurukú é menor, porém o domínio do Português é muito maior, devido à proximidade com a cidade de Itaituba – PA. Como a maioria dos alunos do ensino médio são oriundos de aldeias mais tradicionais e que, por isso, apresentam um baixo domínio da língua Portuguesa, a presença do professor assistente Mundurukú durante as aulas do ensino médio é fundamental, pois é ele que facilita o trabalho do professor não índio para se fazer entender de fato pelos indígenas. Isso também justifica a necessidade desta pesquisa, pois o uso de um dicionário terminológico bilíngue facilitará tanto a comunicação e o entendimento oral quanto escrito nas linguagens de especialidades utilizadas durante o curso.

3.3.3.4 As oficinas terminológicas

O uso de oficinas terminológicas foi uma técnica de coleta de dados desenvolvida pelo grupo voltado aos estudos das terminologias em Mundurukú, cujo responsável é o professor doutor Dionei Moreira Gomes.

As oficinas terminológicas consistem, em um primeiro momento, na reunião de um grupo de colaboradores diretamente envolvidos com a área do magistério. Nessa etapa da coleta de dados, priorizam-se os professores indígenas, sobretudo os bilíngues, e os alunos do ensino médio integrado da área do magistério. Com o grupo formado, apresenta-se o projeto de elaboração do dicionário terminológico escolar bilíngue, abrindo espaço para eventuais perguntas e dúvidas. Após a apresentação do projeto e do grupo, surgem as discussões sobre Terminologia e a importância de se preservar a língua Mundurukú, garantindo seu uso em um espaço especializado. Em seguida, inicia-se o processo de debate acerca de cada termo, lembrando que a proposta de verbete em Português já é levada para ser testada, criticada e/ou modificada durante as discussões geradas.

Apesar de os termos serem apresentados já no formato de verbete, isso não faz com que o contexto de uso não seja abordado, afinal a pesquisa tem como base teórica a TCT, então o aspecto comunicativo dos termos é sempre levado em consideração. Portanto, a metodologia consiste em expor um verbete, discutir se o termo foi compreendido, se a

linguagem utilizada está acessível e o que poderia ser mudado no verbete em Português. Concomitantemente a este primeiro contato com o termo e sua proposta de verbete, examina-se a definição de forma mais detalhada e exemplos de contextos de uso dos termos são levantados para facilitar o entendimento. Ao verificar que o termo e sua definição foram compreendidos, inicia-se a busca por um equivalente/versão em Mundurukú.

O momento de reflexão sobre a existência de um equivalente/versão é bastante enriquecedor (Cf. seção 4.3.2). Essa etapa da oficina é fundamental, pois é nela que os debates e reflexões terminológicas se intensificam. Aqui é preciso que os indígenas nos informem o equivalente/a versão do termo em Mundurukú, em muitos casos ele é fornecido facilmente, pois seu uso é bastante produtivo nos discursos da área. Porém, em outros casos, são os empréstimos da língua portuguesa que são sempre utilizados. Há ainda casos de coexistência, em que tanto o termo em Mundurukú quanto o termo empréstimo do Português são utilizados.

Desse modo, é possível perceber a ocorrência de variantes concorrentes, coocorrentes e competitivas, fazendo com que o debate acerca da conscientização da importância do espaço de uso do Mundurukú frente ao Português seja bastante discutido. Consequentemente, ao tratar disso, a pesquisa também dialoga com a Socioterminologia por já ter uma abordagem consolidada da variação e incentivar neologismos vinculados a uma política de planificação linguística.

Os empréstimos do Português não são descartados, porém há o incentivo de criação de neologismos na língua Mundurukú. Vale salientar que há dois tipos de empréstimos, os já incorporados à língua Mundurukú há muitos anos, que são mantidos e devidamente registrados, e os empréstimos recentes que estão sendo incorporados por conta do contato com essas terminologias no ensino médio. Sobre esses últimos, dedicamos momentos de discussões com os Mundurukú nas oficinas e incentivamos a criação de neologismos em seu lugar, seguindo na medida do possível os critérios internacionais. Alves (2001), ao citar Cabré, mostra que esses critérios devem seguir princípios linguísticos, sociolinguísticos e metodológicos porque a criação neológica reflete a dinâmica da língua e a liberdade dos falantes. Em relação aos aspectos linguísticos, o neologismo deve estar de acordo com as regras morfosintáticas da língua, adaptando-se também ao sistema fonológico e ortográfico, além de ser capaz de produzir derivados e ser claro. O caráter sociolinguístico estabelece que o neologismo deve estar conforme a política linguística do idioma, ser fruto da necessidade de denominação e não apresentar conotações negativas. Já o critério metodológico regula que o

neologismo deve ser criado com a presença de profissionais da área, considerando o sistema conceitual e denominativo e uma forma consolidada.

Durante as discussões geradas nas oficinas, surgem outros termos da área do magistério tanto em Mundurukú quanto em Português que também são registrados, pois os textos orais produzidos fazem parte do *corpus* da pesquisa. As oficinas são filmadas, proporcionando uma melhor análise do trabalho realizado. Assim, a oficina terminológica é uma técnica de coleta de dados bastante enriquecedora, pois permite, além da coleta dos termos em Mundurukú, a criação de um momento muito rico de aprendizado e reflexão.

3.3.4 O primeiro trabalho de campo

O primeiro trabalho de campo foi realizado em março de 2011 na aldeia Praia do Mangue, localizada no Município de Itaituba (PA), região do médio Tapajós. Apesar de ser o meu primeiro trabalho de campo, já contava com cerca de 40 termos em Mundurukú²⁴. O objetivo desse trabalho de campo era apresentar a proposta de verbete, testar e verificar o equivalente, além de coletar novos termos que surgissem durante os debates acerca dos já coletados.

Mesmo com o planejamento prévio e o contato com os indígenas da aldeia, o trabalho de campo é bastante imprevisível e algumas dificuldades foram enfrentadas. A primeira se deu porque o aeroporto da cidade de Itaituba (PA) estava fechado, o mais próximo localizava-se na cidade de Santarém (PA). Assim, o restante do trajeto foi realizado de barco, desse modo a viagem de ida durou três dias, somando seis dias com a volta.

Chegando à aldeia, a meta era ficar uma semana, realizando oficinas durante um período do dia para coletar dados e verificar os já existentes. O restante do dia seria destinado à realização de entrevistas com a comunidade e a observação. Ao chegar à aldeia, outra dificuldade foi logo exposta, pois os professores – os colaboradores alvo para as oficinas – estavam enfrentando diversos problemas em relação à escola da aldeia. O município exigia que as turmas fossem lotadas com 40 alunos – o que fez com que as turmas fossem reduzidas e se tornassem multisseriadas – e ameaçava fechar a escola devido à pouca quantidade de alunos. Isso mostra o enorme distanciamento existente, exposto no capítulo 1, entre a lei

²⁴ Esses termos foram coletados em oficinas terminológicas realizadas pelo professor doutor Dionei Moreira Gomes em 2009, durante uma etapa presencial do curso de ensino médio (Ibaorebu), na aldeia de Sai-cinza, localizada no Município de Jacareacanga (PA), região do alto Tapajós. Neste período, já participava do projeto de elaboração do dicionário no âmbito do Pibic (programa de iniciação científica), porém não pude ir a campo, ficando a encargo do professor apresentar os dados elaborados das fichas em Português e coletar equivalentes em Mundurukú.

brasileira, que prega uma escola específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, e a realidade escolar indígena.

A aldeia Praia do Mangue por estar localizada praticamente dentro da cidade de Itaibuta (PA) apresenta uma realidade sociolinguística diversificada da grande maioria das aldeias Mundurukú. Nela, encontramos crianças que só falam Português e algumas que chegam à escola falando apenas Mundurukú, tudo isso dificulta o trabalho do professor em sala de aula, ainda mais trabalhando com turmas multisseriadas. Nessa escola, a situação ainda era agravada porque apenas um dos dois professores da escola era bilíngue, fazendo com que o ensino do Português fosse privilegiado e as crianças que falavam apenas Mundurukú acabavam por ser prejudicadas. A escola dessa aldeia só oferece ensino das séries iniciais (1º ao 5º ano). Seus alunos, ao concluírem esta etapa do ensino fundamental, vão estudar nas escolas estaduais no município de Itaituba (PA), onde não existe ensino da língua Mundurukú e seus etnoconhecimentos são menos valorizados.

Mesmo com a problemática vivida e os embates com a secretaria de educação do município, os professores indígenas Deuziano Saw Mundurukú e Arlisson Rodrigues de Moraes se prontificaram em colaborar com a pesquisa e participarem das oficinas. O professor Deuziano Saw Mundurukú é bilíngue e trabalha com o ensino de língua Mundurukú na escola. O professor Arlisson Rodrigues de Moraes, apesar de indígena, não fala a língua Mundurukú. Outro importante colaborador foi o senhor Amâncio Sirma de Moraes Ikõn Mundurukú, aluno do ensino médio integrado da área do magistério e senhor bastante respeitado na comunidade, falante de Mundurukú. Em alguns momentos também houve a colaboração do Francisco Ikõn.

O trabalho de campo foi realizado em companhia da então mestranda Nathalia Costa que pesquisa a etnoterminologia no sistema de cura e cuidado do povo Mundurukú. Os colaboradores, professor Deuziano e senhor Amâncio, também ficaram encarregados de ajudá-la, pois eram os únicos disponíveis na aldeia que falavam e escreviam em Mundurukú. Devido às dificuldades enfrentadas, as oficinas ocorreram durante três dias, contando em todos os momentos com a participação do professor Deuziano e do senhor Amâncio. Os outros dois participantes, professor Arlisson e Francisco, não puderam estar em todos os momentos por conta do funcionamento da escola e dos problemas enfrentados com a secretaria de educação do município.

Apesar de todos os contratemplos, o trabalho de campo foi bastante proveitoso. Foi possível visitar os moradores da aldeia, graças ao professor Arlisson que se dispôs a me apresentar à comunidade, indo a suas casas, podendo fazer entrevistas abertas e observar o

espaço da aldeia e sua realidade. Com as oficinas, foi possível testar quase todos os termos já coletados, registrar novos termos que surgiam com as discussões e anotar sugestões de melhorias para as definições dos verbetes. E, com a problemática vivida pelos professores da escola, foi possível debater e conhecer melhor a realidade escolar indígena desse povo.

3.3.5 O segundo trabalho de campo

O segundo trabalho de campo foi realizado em janeiro de 2012. De acordo com o planejamento era para ser realizado na aldeia de Sai-cinza, porém devido a vários imprevistos foi realizado na cidade de Jacareacanga (PA). O objetivo deste trabalho de campo era verificar e testar os verbetes do dicionário e iniciar as discussões para gerar a elaboração das definições em Mundurukú.

Este trabalho de campo também foi realizado em companhia da pesquisadora Nathalia Costa. Antes de chegar a Jacareacanga (PA), o contato havia sido estabelecido com Deusivaldo Saw Mundurukú, que trabalhava no posto da Funai de Jacareacanga e nos levaria até a aldeia Sai-cinza. Porém, ao chegar à cidade e nos alojar na Funai, descobrimos que, devido a questões envolvendo a construção de hidrelétricas no rio Tapajós, Deusivaldo estava em viagem na aldeia Katõ. Ao voltar no dia seguinte e conversar conosco, explicou que não poderia ficar na cidade e nos levar ao Sai-cinza, pois teria que viajar para a aldeia Missão Cururu para também discutir e refletir com as lideranças Mundurukú sobre a questão, envolvendo as hidrelétricas. Também havíamos contatado dois professores indígenas para nos ajudar no trabalho, mas imprevistos os impossibilitaram de estar em Jacareacanga.

Em meio às dificuldades de se chegar à aldeia Sai-cinza, preferimos ficar na cidade e realizar o trabalho lá. Vale ressaltar que a cidade de Jacareacanga é uma cidade estratégica para os índios Mundurukú que estão sempre circulando pela cidade em busca de serviços da Funai, da Associação *Pusuru*, de atendimento médico na Casai e de educação formal, tanto em nível básico quanto superior. Apesar do grande número de indígenas na cidade, houve bastante dificuldade em conseguir colaboradores para o trabalho com as oficinas. Quem nos ajudou a conseguir um colaborador adequado a pesquisa foi o professor Martinho Burum, que escreveu na década de 1970 três livros de contos Mundurukú, mas que, devido à idade e por ser no período o presidente da Associação *Pusuru*, não estava com tempo disponível suficiente para ser nosso colaborador. Por causa da dificuldade em conseguir colaboradores, a opção mais viável foi trabalhar com os termos e discussões acerca dele com apenas um colaborador, o professor Cláudio Wito, morador de uma aldeia localizada nas proximidades

do rio das Tropas e que estava em Jacareacanga para cursar uma etapa do seu curso de Pedagogia.

A demora gerada na tentativa de ir para a aldeia e até conseguir um colaborador fez com que o tempo restante para desenvolver a pesquisa se resumisse a uma tarde de uma sexta-feira e a um final de semana, pois durante a semana ele estava ocupado com seus estudos. Graças à gentileza do professor Claudio em disponibilizar todo o seu fim de semana para as pesquisas, pudemos dividir seu tempo, ficando as manhãs contribuindo para este trabalho e durante a tarde colaborava com a pesquisa da mestranda Nathalia Costa.

Mesmo com toda a dificuldade de realização deste trabalho de campo, ele foi bastante produtivo, pois, como as discussões envolviam apenas a pesquisadora e o colaborador, foi possível desenvolver um trabalho mais pontual, observando o registro dos termos em Mundurukú, verificando a adequação dos verbetes e iniciando um trabalho preliminar para a busca de definições em Mundurukú, a qual, posteriormente, no âmbito do doutorado poderá ser concluído. Com este trabalho de campo também foi possível observar a dinâmica e a relação dos indígenas com a cidade de Jacareacanga e o seu envolvimento organizacional na luta pelos seus direitos.

Em julho de 2012, realizaríamos um terceiro trabalho de campo, porém este foi inviabilizado em decorrência das questões relacionadas à construção das hidrelétricas. O povo Mundurukú se posiciona contra a construção, pois acredita que os impactos ambientais prejudicarão diretamente a vida das comunidades, além de possíveis alagamentos de parte de suas terras e de lugares sagrados. Isso e o insistente envio de pesquisadores a mando do governo para fazer estudos ambientais da área fez com que o povo Mundurukú, por receio, vetasse a entrada de qualquer tipo de pesquisador em suas terras.

3.4 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo foram expostos os procedimentos metodológicos adotados por esta pesquisa. Em um primeiro momento, foi abordado o planejamento e escolhas feitas para a elaboração do Dicionário Terminológico Escolar Português-Mundurukú /Mundurukú-Português voltados para área do magistério. Em seguida, foram apresentados os procedimentos metodológicos selecionados para a construção da referida obra terminográfica, desde a organização do *corpus*, identificação e coleta dos termos, até a constituição das fichas terminológicas. Após essa etapa, foi explicitada a metodologia envolvida na realização do trabalho de campo, expondo a relação estabelecida com o método etnográfico e a pesquisa qualitativa. Também foi discutido o planejamento do trabalho de campo com os recursos e

técnicas de coleta de dados utilizados, detalhando a escolha dos participantes, as entrevistas, os questionários e as oficinas terminológicas para então discorrer sobre os dois trabalhos de campo realizados. Desse modo, fica evidenciado que a metodologia adotada reflete diretamente na produção da obra terminográfica que será detalhada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – Da macroestrutura ao dicionário

4.0 Introdução

Este capítulo está dividido em três seções: na primeira, apresentamos a macroestrutura do Dicionário Terminológico Escolar Português-Mundurukú /Mundurukú-Português. Na segunda seção, apresentamos a microestrutura dos verbetes. Na terceira seção, tratamos da epistemologia terminológica e terminográfica bilíngue a partir de línguas indígenas, refletindo sobre desafios encontrados e propondo soluções para o dicionário.

4.1 Macroestrutura

Como já exposto no capítulo 2 (Cf. 2.2.4), há diferentes formas de conceber as partes que compõem um dicionário. A obra terminográfica que estamos produzindo está dividida em dois eixos: o da macroestrutura e o da microestrutura.

A escolha por uma concepção mais ampla de macroestrutura se justifica por ser possível verificar, segundo Miranda (2007), que existe uma ampliação de seu conceito desde seu surgimento, proposto por Rey-Debove, em 1971.

(...) para Hartmann, James (2001, s.v. *macrostructure*), o conceito de “macroestrutura” está atrelado a um problema de estrutura de acesso, que, nesse caso, é a ordenação alfabética. Em Martínez de Souza (1995, s.v. *macroestructura*), por outro lado, há uma maior diferenciação em relação a esse conceito. “Macroestrutura” diz respeito tanto ao universo léxico que o dicionário deve conter, como à ordenação e tratamento da nominata. Landau (2001, p.99 e ss.), finalmente, é um dos poucos autores que dão um escopo maior ao conceito, ao considerar que o tratamento da homonímia, as sub-entradas (“run-on entries”), os critérios de lematização e o número de verbetes constituem problemas que podem ser chamados de “macroestruturais”.

(MIRANDA 2007, p. 262)

Desse modo, a nossa macroestrutura trará itens como o público-alvo, tipo de dicionário, a forma de ordenação das entradas, a quantidade de entradas e como tratar a variação. Preferimos adotar uma visão mais ampla de macroestrutura por vê-la composta pelos elementos pré-textuais e pós-textuais além da própria nomenclatura.

A escolha do tipo de dicionário e a definição do público-alvo (Cf. 3.1) influenciam diretamente em todas as outras escolhas macroestruturais. Por ser um dicionário

terminológico escolar bilíngue para os alunos do ensino médio profissionalizante Mundurukú e que visa abarcar três áreas do conhecimento (agroecologia, enfermagem e magistério), ele exige critérios de diferenciação. Assim, o volume único conterá os três dicionários, um após o outro, e cada um será diferenciado também por uma cor que representará cada área, sendo o verde para a agroecologia, o vermelho para a enfermagem e o azul para este dicionário, o do magistério. As entradas serão nessas cores. Há, contudo, possibilidade de publicarmos um dicionário separado para cada área.

Outra etapa de suma importância foi a definição das subáreas, as quais permitem que o conhecimento especializado seja transmitido e assimilado de maneira mais organizada, simples e eficiente, pois seu intuito é facilitar a compreensão dos termos dentro de um mesmo campo de atuação. Propomos para a área de magistério seis subáreas. São elas:

- I) **Abordagens de Ensino-Aprendizagem (A.E.A.):** engloba todos os termos relacionados com os processos de ensino-aprendizagem (por exemplo, “alfabetizar”, “letramento”), os métodos e técnicas relacionadas à aprendizagem (por exemplo, “escrita”, “leitura”, “pesquisa”, “recuperação”), as aplicações (por exemplo, “educação diferenciada”) e as condições (por exemplo, a condição de ser “bilíngue”), além das teorias que discutem a formação educacional do indivíduo (por exemplo, “Socioconstrutivismo”);
- II) **Corpo Escolar (C.E.):** apresenta por uma lado um caráter humano, composto pelas pessoas envolvidas no processo educacional, e por outro um caráter institucional, englobando as instituições que colaboram nas questões educacionais. No primeiro grupo, estão termos como “aluno”, “professor”, “secretário”, “diretor”, etc.; no segundo, termos como “Conselho escolar”, etc.;
- III) **Organização Escolar (O.E.):** é composta pelos termos relacionados à forma como a dinâmica escolar é organizada, compreendendo, assim, os níveis de ensino (por exemplo, “ano/série”. “ensino fundamental”), os tipos de ensino (“educação profissional”, “educação a distância”, “educação presencial”), os espaços da educação (por exemplo, “escola”) e os procedimentos administrativos que envolvem a educação como a organização do “horário” e separação de “turma”;
- IV) **Organização Pedagógica (O.P.):** relaciona-se com os procedimentos pedagógicos que direcionam o ensino. A “avaliação”, por exemplo, é um procedimento, assim como a escolha das “disciplinas” que compõem o currículo;

- V) **Recursos Didáticos (R.D.):** engloba todos os instrumentos que auxiliam o ensino, podendo ser estes concretos ou não. Exemplos de termos encaixados nessa subárea são: “computador”, “datashow”, “cartolina”, “livros”, “quadro”, “giz”, “grupo”, “mesa”, etc.
- VI) **Lei (L.):** relaciona-se com os termos que estabelecem normas, regras, princípios e que norteiam a Educação. Exemplo de termo dessa subárea: “LDB”.

Em relação às entradas, elas serão ordenadas em ordem alfabética, e a quantidade de termos selecionados para a primeira versão do dicionário é de 76 entradas em Português²⁵. A variação será registrada, sendo que a variante com maior frequência nos textos virá com o verbete completo; a(s) outra(s) virá(ão) registrada(s) em uma entrada, porém será feita uma remissão cruzada, indicando ao usuário a procura do verbete do termo mais frequente, que conterá a definição e as outras informações presentes na microestrutura (cf. 4.2 e 4.3.2).

A macroestrutura definida para este dicionário conta com os seguintes elementos constitutivos: identificação, sumário, prefácio, introdução, guia do leitor, lista de abreviaturas, nomenclatura, bibliografia-fonte de coleta, bibliografia consultada e apêndices e/ou anexos.

A identificação abordará dados como título, autores, nome de todos os colaboradores indígenas e não indígenas, data de publicação, local e editora.

O sumário fornecerá uma visão geral da obra e de sua organização, com o intuito de facilitar a localização nas páginas dos itens procurados pelos consulentes.

O prefácio apresentará a obra, relatando questões referentes à sua produção e sua relevância.

A introdução explicitará o público-alvo a que se destina o dicionário e a justificativa da necessidade da existência da obra.

O guia do leitor mostrará como a obra deve ser utilizada. Esta é uma das partes fundamentais da obra: por este dicionário ser destinado a estudantes do ensino médio Mundurukú, ao elaborar o guia buscaremos fazer uso de uma linguagem mais simples, clara e objetiva possível.

A lista de abreviaturas apresentará todas as formas abreviadas utilizadas no dicionário, como as abreviaturas das subáreas e das categorias gramaticais.

A nomenclatura ou o corpo do dicionário virá organizado em ordem alfabética.

²⁵ A versão Mundurukú-Português ainda está em construção; portanto, a primeira versão contará apenas com as entradas em Português e o espelho das entradas em Mundurukú, remetendo ao termo em Português para que o consulente possa encontrar o verbete.

A bibliografia-fonte²⁶ de coleta mostrará ao consultante os materiais utilizados como referência para compor o *corpus* de onde os termos foram coletados.

A bibliografia consultada informará todas as referências utilizadas para a elaboração do dicionário.

Os apêndices e/ou anexos trarão informações pertinentes relacionadas à obra e à sua elaboração.

4.2 Microestrutura

A microestrutura refere-se à organização de cada verbete. Segundo Maciel (2001a, p.188):

A disposição dos dados relativos a cada termo constitui a microestrutura do dicionário. Em outras palavras, a microestrutura é a organização sistemática das informações relativas ao termo entrada ou verbete. Neste particular, o paradigma definicional é de suma importância, seguido pela seleção de outros elementos considerados relevantes seja para a compreensão do conceito, seja para responder às necessidades de informação do consultante. Tais elementos podem ser informações lingüísticas, isto é, a indicação da categoria gramatical, número, gênero, exemplos de colocação; sinônimos, antônimos; informações enciclopédicas, a saber, informações pertinentes para a compreensão do conceito coberto pelo termo em função das necessidades cognitivas e pragmáticas do usuário ou ainda observações, notas e ou comentários pessoais do autor.

Para compor a microestrutura deste dicionário, utilizamos como base as informações contidas nas fichas terminológicas (Cf. 3.2.3), selecionando os dados pertinentes para a clareza do verbete e necessidade do usuário. A microestrutura definida para este dicionário traz os seguintes constituintes:

- I) **Termo-entrada** (item obrigatório) e **variação** (item não-obrigatório): aparece na cor azul; caso exista variante, ela será registrada junto com a entrada, na mesma cor e tamanho, e virá registrada também em outra entrada,. Assim, para itens lexicais distintos, usamos a barra inclinada (/); e, para variantes fonológicas e morfológicas, usamos o ponto-e-vírgula (;). Destacamos que o termo-entrada será

²⁶ Há o interesse em criar uma versão digital do dicionário, em que haverá um *hiperlink* para os textos e fontes de onde vêm os termos e bases dos conceitos; pretende-se sublinhar o termo que contiver *hiperlink*.

aquele que encontramos em uso, em nossos registros, e não a forma lematizada, a qual é típica de dicionários de língua geral, o que não é o nosso caso.

- II) **Equivalente** (item obrigatório) (Cf. 4.3.2) e **variação** (item não-obrigatório): o equivalente em Mundurukú e suas variantes aparecem na mesma cor e tamanho da entrada, pois visamos tratar as línguas da mesma forma. A indicação das variantes seguirá os mesmos critérios estabelecidos para a entrada, uso de (/) e (;).
- III) **Categoria gramatical** (item obrigatório): a informação da categoria gramatical se faz necessária e obrigatória, sobretudo por ser uma obra bilíngue em que o consulente em sua maioria não domina uma das línguas. A categoria gramatical pode auxiliar no uso formal adequado do termo em um contexto enunciativo. Neste momento, apresentamos apenas a categoria gramatical do Português. Na versão Mundurukú-Português, aparecerá a categoria gramatical em Mundurukú.
- IV) **Subárea** (item obrigatório): essa informação se faz necessária porque a subárea também é uma forma de organização da obra, indicando o domínio dentro da área de determinado termo. Aparece em itálico.
- V) **Definição** (item obrigatório): nessa parte está contida a conceituação do termo.
- VI) **Exemplos** (item não obrigatório): o uso de exemplos é importante, pois complementa o entendimento da definição e do próprio termo. Isso facilita a compreensão do usuário, pois ele pode verificar o uso do termo em algum contexto real. Todos os exemplos foram recolhidos em trabalho de campo, com os falantes de Mundurukú. No dicionário, aparecem em itálico, na cor azul, mesma cor da entrada e do equivalente.
- VII) **Notas** (item não obrigatório): as notas fornecem informações pertinentes e adicionais sobre o termo e só serão utilizadas quando existir a necessidade de explicitar algo além do já exposto pelos itens obrigatórios, como questões antropológicas, sociais, educacionais ou de outro valor linguístico diferente dos já abordados, como entonação, paronímia, hiperonímia, plural, feminino e congêneres.
- VIII) **Remissão**²⁷ (item não obrigatório): as remissões são utilizadas para indicar outros termos que se relacionam com a entrada, a fim de complementar o entendimento sobre o termo. Aparecem em negrito. A rede semântica promovida por remissões é um ótimo modo de contruir campos semânticos e promover uma melhor

²⁷ No protótipo do dicionário ainda não conseguimos tratar todas as entradas oriundas das remissões.

compreensão dos termos envolvidos. A expectativa é que todas as remissões estejam presentes na obra quando concluída, o que ainda não é o caso de nosso protótipo.

Quadro 7a - Proposta de microestrutura do verbete

[+ termo] [+ equivalente(s) em Mundurukú] [+ categoria gramatical + gênero/transitividade]
 [+ subárea][+ definição] [± exemplos] [± notas] [± remissão]

Quadro 7b - Notação provisório dos verbetes

Termo: fonte Garamond, 16, negrito, minúscula, cor azul
 Equivalente(s) em Mundurukú: ► fonte Garamond, 16, negrito, minúscula, cor azul
 Categoria gramatical + gênero/transitividade: Garamond, 11, normal, cor preta, abreviada
 Subárea: Garamond, 11, itálico, cor preta, abreviada
 Definição: Garamond, 14, normal, cor preta
 Exemplos: Garamond, 14, itálico, cor azul
 Notas: <Garamond, 14, normal, cor preta, entre maior e menor, precedida da respectiva abreviatura>
 Remissão: → Garamond, 11, negrito, preto

4.3. Epistemologia terminológica e terminográfica bilíngue a partir de línguas indígenas: desafios e soluções

Esta seção abordará algumas discussões, análises e reflexões realizadas durante esta pesquisa, que implicou determinadas escolhas terminológicas e terminográficas durante a elaboração do Dicionário Terminológico Escolar Português-Mundurukú /Mundurukú-Português, na área específica do magistério, a saber: aspectos morfológicos da língua Mundurukú (seção 4.3.1), os equivalentes (seção 4.3.2), definições (seção 4.3.3), variação (seção 4.3.4) e questões ortográficas e o tratamento dos empréstimos (seção 4.3.5).

4.3.1 Aspectos morfológicos da língua Mundurukú

Esta pesquisa, por seguir os pressupostos teóricos da TCT (cf. 2.1.2.2), concebe a linguagem de especialidade como parte da língua natural e não como uma língua à parte.

Portanto, as unidades terminológicas também partilham dos elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos da língua natural na qual estão inseridas. Será por meio da pragmática e do discurso que essas unidades serão diferenciadas, realizando-se como unidades terminológicas dependendo do valor adquirido no uso. Desse modo, é fundamental analisar as unidades terminológicas nos textos, pois é na comunicação que elas se apresentam. Assim o conhecimento especializado pode estar vinculado desde os níveis fonológicos até os discursivos.

A língua Mundurukú, pertencente ao tronco Tupí, família Mundurukú, é classificada dentro das tipologias morfológicas como uma língua polissintética; línguas polissintéticas são “(...) caracterizadas por uma morfologia complexa capaz de colocar numa única palavra muitos morfemas que seriam palavras independentes em muitas línguas analíticas” (PETTER, 2005, p. 61). Já o Português é classificado morfológicamente como uma língua flexional, ou seja, língua “(...) em que raízes se combinam a elementos gramaticais, que indicam a função das palavras e não podem ser segmentadas na base de ‘um som e um significado’, ou um afixo para cada significado gramatical, como nas línguas aglutinantes”²⁸ (PETTER, 2005, p.61).

As línguas não apresentam exclusivamente uma tipologia, mas sim uma tendência maior a uma delas. Por isso, as tipologias morfológicas não apresentam vantagens ou desvantagens linguísticas, mas influenciam e refletem nas terminologias encontradas nas línguas. É possível identificar um desses reflexos ao analisar morfológicamente os termos em Mundurukú, pois boa parte deles corresponde a uma sentença em Português. Exemplos:

- (1) Aprender ► je-we-mu-taybin {voz média-reflexivo-causativo-verbo saber}
 ‘literalmente, fazer alguém saber algo por si mesmo e em si mesmo.’
- (2) Educador ► i-mu-añũysan-'uk-at {3ª pessoa-causativo-pensamento de alguém- habitual-nominalizador de agente}
 ‘literalmente, aquele que tem o hábito de fazer amadurecer o pensamento de alguém.’
- (3) Aluno ► etaybin-bin-at {saber-reduplicação-nominalizador de agente}
 ‘literalmente, aquele que tem o hábito de aprender.’

²⁸ Nas línguas aglutinantes “(...) as palavras combinam raízes (elementos irreduzíveis e comuns a uma série de palavras) e afixos distintos para expressar as diferentes relações gramaticais (...)” (PETTER, 2005, p.61).

Fica evidenciado que os termos em Mundurukú carregam os mesmos elementos e seguem os mesmos processos de formação lexical existentes na língua, e que, devido à tipologia polissintética, é possível perceber que o próprio termo já traz informação de uma primeira explicação sobre o que é o termo, aproximando-se de uma “acepção preliminar”.

Outra característica importante é que, em um dicionário terminológico, as entradas são registradas na forma como elas aparecem no uso e não na forma canônica como aparecem nos dicionários lexicográficos (Cf. 2.2.1). Por isso, o registro dos termos que contêm prefixos é sempre lematizado, diferentemente dos dicionários de língua geral, que podem optar pela lematização ou não, por pressupor que o usuário já conhece seu uso. Na língua Mundurukú, existe o prefixo {i-} que, de acordo com Gomes (2006), é um ‘relacional de não-contiguidade’ e refere-se à 3ª pessoa. “Esse prefixo indica que a palavra na qual ele ocorre só existe com relação a outra palavra; em alguma medida, é usado como fator de indeterminação, ou melhor, de indefinição, tendo em vista que a 3ª pessoa acaba por assumir esse papel na língua” (GOMES & FERREIRA, 2012, p. 73). Por carregar esse fator de indeterminação referente à 3ª pessoa, torna-se um prefixo bastante produtivo nas terminologias, o que nos fez refletir sobre a escolha ou não da ordenação alfabética como forma de organização macroestrutural no dicionário, uma vez que a grande maioria dos termos em Mundurukú inicia-se pela letra “i”. Porém, a opção pela ordenação alfabética se deu, em primeiro lugar, por ser através desse modo que a grande maioria dos dicionários é organizada, e os alunos do ensino médio já têm contato com dicionários dessa natureza; em segundo lugar, como o curso de magistério é dado por professores não índios e que utilizam material impresso em Português, isso faz com que costumeiramente o primeiro contato com o termo se dê em Português, e para esta língua a ordenação alfabética é bastante produtiva. Outro fator que influenciou na escolha da ordenação alfabética é que uma ordenação por subárea ou qualquer outro critério de classificação e agrupamento dos termos poderia levar o usuário a gastar um maior tempo na busca da entrada, desestimulando o uso do dicionário.

O fato de se encontrar nos termos formações morfológicas prototípicas da língua Mundurukú reforça o pressuposto de que a linguagem de especialidade faz parte da língua natural. Mais um aspecto morfológico existente no Mundurukú encontrado nos termos são os nomes em função classificadora (NFC), que segundo Gomes (2006, p.178) são “(...) nomes inalienáveis que podem ser usados em função classificadora, mas não uma classe morfológica que desempenhe exclusivamente essa função”. Ainda segundo Gomes (2006), todos os NFC em Mundurukú são nomes de partes e referem-se à forma do objeto designado, de posse inalienável. Nos termos do magistério, encontramos os seguintes exemplos contendo NFC:

Quadro 8 – Exemplos de termos com nome em função classificadora em Mundurukú

NFC	Significado primitivo	Significado derivado	Termo em Mundurukú	Termo em Português
-dup	'folha'	Formato foliforme	Livrodup ou taperadup	Livro
			Taperadup ou kartilhadup	Cartilha
			Taperadup	Caderno ou a própria folha do caderno
-a	'cabeça'	Formato arredondado ou edificação	Etaybinbinap'a ou imutaybinbinap'a ou eskora'a	Escola
-ip	'pau'	Formato de bastão	Bararakap'ip	Lapiseira

O termo referente à "escola" em Mundurukú traz um uso estendido do NFC {-a}, que não está mais restrito à forma arredondada, sendo usado também para qualquer edificação. Essa motivação se deu muito provavelmente porque as casas (*uk 'a*) Mundurukú apresentavam originalmente o formato arredondado, assim como as demais edificações. Portanto, hoje, as edificações das casas ou das escolas, mesmo não apresentando necessariamente a forma arredondada, recebem o NFC -'a por extensão semântica.

É possível identificar também a estreita relação dos NFC em Mundurukú com os empréstimos do Português. Gomes (2006, p. 198) expõe que:

O fato de empréstimos receberem um tratamento diferenciado em uma língua não é um fato novo nas línguas do mundo, sendo, possivelmente, uma forma de marcar o diferente, o estrangeiro. Essa possível marcação diferenciada de empréstimos em Mundurukú é identificada em outra parte de sua gramática: todos os empréstimos são tratados como nomes alienavelmente possuíveis.

Assim, os empréstimos parecem gozar de um tratamento diferenciado, tanto em relação à tendência de se combinar com um NFC, quanto em relação à sua inclusão em uma classe específica de nomes, a dos alienáveis.

Com os exemplos dados, verificamos que os NFC constituem um rico sistema de produção morfológica na língua Mundurukú e, por consequência, também estão presentes na terminologia dessa língua.

4.3.2 Os equivalentes

A equivalência é uma questão bastante complexa ao se trabalhar com Tradução, Lexicologia bilíngue ou Terminologia bilíngue. A primeira questão a ser abordada é que as línguas, consideradas repositórios culturais dos povos que se comunicam por meio delas, apresentam-se estruturalmente de forma diversa e também carregam valores extralinguísticos como a visão de mundo. Tudo isso varia de uma língua para a outra, sendo bastante rara a existência de uma equivalência total entre palavras de duas línguas distintas.

Por ter como foco a área da Terminologia, o que nos interessa diretamente é encontrar equivalências conceituais, pois uma equivalência estrutural é bastante improvável, uma vez que trabalhamos com duas línguas estruturalmente bem distintas como já exposto na seção anterior. Em termos estruturais, podemos verificar que, na língua portuguesa, há uma maior produtividade dos termos nas formas nominais, que segundo Maciel²⁹ (2001b) são as formas que vêm sendo privilegiadas nos estudos terminológicos.

Como a busca por uma equivalência conceitual normalmente é o primeiro objetivo de um consulente de um dicionário terminológico bilíngue, esse tipo de equivalência é focado nos estudos terminológicos. Tratando da relação lema-equivalência, Carvalho (2001) expõe cinco possibilidades existentes: a equivalência única, a relação divergente, a relação convergente, relação multivergente e a ausência de equivalência.

A equivalência única ocorre quando “(...) uma unidade lexical possui uma única equivalência que funciona como correspondência interlingual em termos semânticos e pragmáticos (...)” (CARVALHO, 2001, p. 114). A autora explica que essa relação é um fenômeno raro entre as línguas e que ocorre com mais frequência nas terminologias, embora mesmo nelas exista variação. Nos nossos dados, encontramos poucas ocorrências deste tipo de relação, vejamos um caso:

(4) quadro ► bararakap

Essa relação de equivalência única só deve ter sido possível por se tratar de um objeto (subárea Recursos Didáticos – R.D.), pois cremos que semanticamente é mais fácil encontrar

²⁹ Maciel (2001c) afirma que, provavelmente, a predileção pelas formas nominais nas terminologias foi ditada pela TGT, mas que isso mudou com a Socioterminologia e a TCT por estas admitirem outras classes de palavras, como os verbos, justamente por conceberem as terminologias no uso. Assim, no discurso, os termos podem assumir outra feição gramatical que não as formas nominais. Porém, mesmo com essa abertura, a classe dos verbos continua a ser tratada como uma categoria secundária nas terminologias e a autora enfatiza em sua pesquisa que na área do direito os verbos são formas terminológicas bastante produtivas.

equivalentes mais próximos ou exatos com relação a objetos que com relação a termos mais abstratos como os termos da subárea A.E.A (abordagem de ensino-aprendizagem).

Mesmo nosso trabalho sendo de natureza terminológica, a equivalência única é rara em nossos dados. Apesar de existirem outros termos que apresentam apenas um equivalente, ele não expressa totalmente o mesmo valor semântico e conceitual, pois expressa visões de mundo distintas (Cf. 4.3.3), abarcando apenas parcialmente o conceito expresso no termo.

(5) alfabetizar ► i-mu-taybin bararak i-am {3ª pessoa-causativo-saber escrita -para}

(6) analfabeto ► i-taybit-ũm-at {3ª pessoa-saber-ausência-agentivo}

No exemplo 5, temos uma explicitação em forma de sintagma verbal, em que há i) o prefixo i-, que marca existência de um objeto para o verbo e ii) o oblíquo ou objeto indireto obrigatoriamente explícito para formar o equivalente a "alfabetizar", que é literalmente 'ensinar alguém a escrita/a escrever'. O termo complexo em Mundurukú revela o imaginário coletivo do povo sobre o processo de alfabetização, destacando o valor da aquisição da escrita, acreditamos que isso seria reflexo da aquisição recente da escrita e do papel que ela passou a ocupar na cultura Mundurukú. Essa ideia foi reforçada ao discutirmos o termo "analfabeto", pois ele também destaca o papel principal desempenhado pela escrita junto ao povo Mundurukú, que se refere ao analfabetismo com ênfase na falta de domínio da escrita; é uma relação metonímica, em que a falta desse domínio acaba por representar a falta de domínio do todo, ou seja, da escrita e da leitura.

(7) cabeçalho ► tõõpi-da-ap; tõõpi-da-da-ap {parte de trás e superior do corpo – verbalizador de nomes – nominalizador de paciente} 'literalmente, encabeçar.'

O termo "cabeçalho" apresenta uma relação cultural interessante, pois é uma expressão utilizada quando o artesão vai iniciar seu trabalho, assim, temos um termo que saiu de uma área técnica para outra.

De acordo com Carvalho (2001), a relação divergente é comum entre duas línguas, embora também não apresente muita frequência. Assim essa relação expressa a existência de "(...) um lexema na língua-fonte e vários na língua-alvo. Em outras palavras, não existe uma única equivalência plena, mas sim várias equivalências parciais, que juntas devem cobrir toda a extensão do lema" (CARVALHO, 2001, p. 114). Encontramos essa relação em alguns dados, vejamos alguns exemplos:

Quadro 9 – Exemplo 1 de equivalência divergente entre Português e Mundurukú

bullying ► **jewemuwaram/ isūsūn/dadaybotap; imudadaybotap; jewemudadaybotap; gudadaybon; imudadaybo** s.m. *A.E.A.* violência física ou verbal que ocorre repetidamente entre alunos ou entre professores e alunos, dentro e fora da escola, na forma de brincadeiras que maltratam ou humilham. *As crianças não devem zombar das outras na sala de aula.* ► *Jewemuwaramwaram ġu bit bekitkityũ je'edop etaybinbinap'a be.* → **ciberbullying**.

Quadro 10 - Exemplo 2 de equivalência divergente entre Português e Mundurukú

cidadania ► **ajebuyxiap; wuyjuyũyũ buyxiap; jewemubuyxi/ iebut imuġebutap** s.f. *A.E.A.* Respeito aos valores da sociedade, aos direitos e deveres das pessoas com igualdade e liberdade política e social. *Seria bom para todo mundo se nós nos respeitássemos.* ► *Soat wuyjuyũ xipat kuka o'e jewemubuyxixin pima. É preciso ter mais respeito com os mais velhos.* ► *Ibuixin ajojoyũ ajukuk.* <Nota: Segundo ouvimos no trabalho de campo, o termo *ajebuyxiap* é usado com alguém por quem se tem muito respeito, como um tipo de saudação; já *wuyjuyũyũ buyxiap* se refere aos direitos, e *iebut imuġebutap* se refere aos deveres.> → **cidadão; direitos; deveres**.

Quadro 11 - Exemplo 3 de equivalência divergente entre Português e Mundurukú

letramento ► **ikōbida babi + kōbururuk + ibuetaybit/ibubabiat + a'ōpisatap + a'ōpibak + aġũybabiat + yaġũytok(tok)ap + ōbida babi + babi.** s.m. *A.E.A.* conjunto de habilidades/saberes relacionados com o domínio da fala, da escrita aprendidos principalmente na escola e que permitem maior acesso aos bens sociais e culturais.<Nota: Vejamos o que significa cada termo: *ikōbida babi* 'saber falar e ler' + *kōbururuk* 'falar difícil' + *ibuetaybit/ibubabiat* 'habilidade de escrita'; 'artesão'; 'habilidade manual em geral' + *a'ōpisatap* 'compreensão da fala; usado para criança aprendendo a entender' + *a'ōpibak* 'começar a entender' + *aġũybabiat* 'interpretação' + *yaġũytok(tok)ap* 'criatividade' + *ōbida babi* 'falar com facilidade e rapidez'; *babi* 'saber'. → **alfabetizar, alfabetização, escrita, leitura, habilidades, saberes, fala, bem social, bem cultural**.

No primeiro exemplo, encontramos, em Mundurukú, diversos termos que denominam atos que causam o *bullying* e por meio do exemplo essa relação é esclarecida (quadro 9). No segundo exemplo (quadro 10), encontramos um termo que se refere a alguém respeitado, outro termo relacionado aos direitos e outro aos deveres, apresentando uma equivalência parcial e apenas a junção dos três abarca o conceito de "cidadania". Esse tipo de ocorrência recebe uma nota explicativa. Já o terceiro exemplo (quadro 11) apresenta diversos termos que somados equivalem ao valor de *letramento*, por ser uma grande quantidade de termos fizemos uso do sinal (+), mostrando que é a soma dessas equivalências parciais que equivalem ao termo em Português. Essa entrada também apresenta uma nota explicativa.

Já a relação convergente é a relação oposta à divergente, em que “(...) temos uma equivalência, que tem como correspondência mais de um lexema na língua-fonte” (CARVALHO, 2001, p.115). Como esta relação é a oposta da divergente, temos os mesmos dados apresentados acima, porém no tratamento da direção Mundurukú-Português.

A relação multivergente é “(...) uma combinação entre a convergência e a divergência, i.e., o lema possui mais de uma equivalência, as quais só cobrem parte dos significados do lema e podem, por sua vez, ter como correspondência outro(s) lema(s)” (CARVALHO, 2001, p. 116). Em nossa pesquisa não encontramos esse tipo de equivalência.

Por fim, existe ainda a possibilidade de ausência de equivalência:

Há, porém, um outro tipo de situação, em que o item só faz parte do universo real do falante da língua-fonte e, portanto, só possui expressão lexical nessa língua. Essa situação, associada a elementos culturais específicos de uma sociedade, não é tão incomum entre duas línguas e percorre os mais diversos campos semânticos, aparecendo, sobretudo, nas seguintes áreas: (a) atividades e festividades, (b) vestuário, (c) utensílios, (d) fatos históricos, (e) comidas e bebidas, (f) religião, (g) educação e áreas especializadas.

(SCHORR, 1986: 56-60 *apud* CARVALHO, 2001, p. 117)

Este dicionário, por adotar uma perspectiva comunicativa da Terminologia não poderia deixar de expressar a complexidade da questão que envolve as equivalências, por isso tanto a sua existência total, parcial ou mesmo a ausência são abordadas, pois identificamos a relação diglósica existente em relação ao Português e ao Mundurukú. Adotar uma abordagem que exponha as diferenças culturais e linguísticas existentes entre os dois povos faz dessa obra um dicionário verdadeiramente bilíngue, pois como exposto na seção 1.2.3.1, as questões que envolvem o bilinguismo são diversas e complexas. O nosso público-alvo e sua realidade sociolinguística exige uma obra que apresente as duas línguas de maneira igual, não dando um espaço maior ao Português como vem ocorrendo no decorrer da história do Brasil.

4.3.3. Definições

A elaboração de uma definição para um verbete é um trabalho bastante complexo, sobretudo quando nos atentamos para o nível de letramento em que se encontra o nosso público-alvo, alunos do ensino médio Mundurukú. Em um primeiro momento, recorreremos aos dicionários especializados da área da Educação, com o objetivo de analisar a forma como os termos eram tratados e aprofundar o conhecimento sobre cada termo. Registramos na ficha terminológica (Cf. 3.2.3), no mínimo, duas definições do termo apresentadas prioritariamente em dicionários especializados; porém, foi necessário fazer uso de dicionários de língua geral e material/texto especializado que já trazia uma definição sobre o termo de que tratava ou um maior esclarecimento sobre ele. Isso se deu porque i) não há uma grande variedade de dicionários que abordem os termos da área do magistério; ii) não são obras com uma quantidade exaustiva de termos, pois alguns se restringiam à determinada área da Educação; e iii) principalmente, por questões relacionadas à má qualidade propriamente das obras disponíveis.

Após o estudo dos termos coletados e a busca de definições em dicionários com o intuito de compreender melhor o termo e analisar formas de abordá-lo, defini-lo e adaptar ao nosso público-alvo é que se iniciou o trabalho de elaboração de uma proposta de definição nossa.

O trabalho de construção das definições foi bastante árduo e a primeira dificuldade encontrada foi relacionada à linguagem utilizada. Apesar de nosso dicionário ser um dicionário terminológico, não poderíamos simplesmente usar uma linguagem mais técnica. Aqui se colocou um desafio importante: como conciliar o valor técnico com o caráter escolar de nossa obra? Esse caráter escolar, portanto, exigia uma linguagem mais simples e didática para atrair e facilitar o entendimento dos alunos.

Além de ser terminológico e escolar, nosso dicionário é bilíngue, o que gera mais uma série de questões referentes à linguagem, pois temos como público-alvo os alunos do ensino médio Mundurukú, os quais, como já exposto no capítulo 1 (Cf.1.3.1), apresentam diferentes graus/níveis de bilinguismo, fazendo com que o domínio do Português e do Mundurukú seja variado. Outro fator que influencia na falta de domínio pleno das línguas, sobretudo da escrita, é que os indígenas enfrentam inúmeras dificuldades relacionadas à garantia de um ensino de qualidade, por isso os alunos encontram-se em um nível de letramento abaixo do esperado para o ensino médio.

Todas essas questões refletem-se diretamente na forma como a definição deve ser apresentada no dicionário. Por isso, buscamos tornar a definição mais objetiva, clara e simples possível, com uma linguagem acessível ao nosso público-alvo, sem perder o seu valor técnico.

Vejamos alguns casos e reflexões relacionadas à linguagem das definições:

Quadro 12 – Exemplo 1 de definição

bullying ► ***jewemuwaram/ isūsūn/dadaybotap; imudadaybotap; jewemudadaybotap; gudadaybon; imudadaybo*** s.m. *A.E.A.* violência física ou verbal que ocorre repetidamente entre alunos ou entre professores e alunos, dentro e fora da escola, na forma de brincadeiras que maltratam ou humilham. *As crianças não devem zombar das outras na sala de aula.* ► *Jewemuwaramwaram ĩu bit bekitkityũ je'edop etaybinbinap'a be.* → *ciberbullying*.

Na definição "Violência física ou verbal que ocorre repetidamente entre alunos ou entre professores e alunos, dentro e fora da escola, na forma de brincadeiras que maltratam ou humilham", o primeiro aspecto sobre o qual refletimos foi a questão do uso de "entre" repetidamente, pois isso poderia tornar a definição mais pesada e dificultar o entendimento do nosso público-alvo; porém, ao ser testado nas oficinas terminológicas (Cf. 3.3.3.4), esse uso não dificultou o entendimento dos alunos indígenas. Também optamos pelo uso de "ocorre" e não "ocorra" conscientemente, pensando no impacto que tem o indicativo frente ao subjuntivo; a constatação/reconhecimento frente ao hipotético, deixando a definição mais concreta, portanto mais clara para o nosso consulente, que tem mais contato com o modo indicativo.

Quadro 13 – Exemplo 2 de definição

cyberbullying ► ***cyberbullying*** s.m. *A.E.A.* violência através da *internet*, dos celulares, das câmeras fotográficas ou qualquer outro meio eletrônico que ocorre no dia a dia entre alunos ou entre professores e alunos, dentro e fora da escola, na forma de brincadeiras que maltratam ou humilham. → *bullying, internet*.

Na definição acima ("Violência através da *internet*, dos celulares, das câmeras fotográficas ou qualquer outro meio eletrônico que ocorre no dia a dia entre alunos ou entre professores e alunos, dentro e fora da escola, na forma de brincadeiras que maltratam ou humilham"), além dos aspectos já citados no exemplo de "*bullying*", podemos citar que o uso do "através" foi escolhido por deixar a linguagem mais acessível, e o uso do "da" e não do "de" para deixar a linguagem mais clara, facilitando assim o entendimento e aproximando a definição da variedade do Português com que os Mundurukú têm maior contato.

Quadro 14 – Exemplo 3 de definição

cidadão ► **ajebuyxi ; imubuyxin** s.m. C.E. Pessoa que respeita outras pessoas e também é respeitada, exercendo livremente seus direitos e cumprindo seus deveres. → **cidadania, direito, dever.**

Com esse exemplo, podemos ver que evitamos omissões previsíveis (a palavra "pessoas"), pois elas são previsíveis para falantes nativos de Português; optamos, então, na explicitação total, mesmo com repetição, para atingir o máximo de compreensão do aluno Mundurukú.

Outra dificuldade encontrada foi quando, ao definir um termo, precisamos fazer uso de outro termo, como no exemplo abaixo:

Quadro 15 – Exemplo 4 de definição

escola ► **etaybinbinap'a/ imutaybinbinap'a /mutaybin ap'a/ eskora'a** s.f. O.E. Lugar onde se ensinam muitas pessoas para formar cidadãos e desenvolver suas habilidades e conhecimentos. *Eu estou trabalhando na escola.*
► *Imutaybinbinap'a be òn kapikpig.* → **cidadão, conhecimento, habilidade.**

Optamos por deixar os termos "habilidades" e "conhecimentos" na definição e não buscar outra forma de simplificá-la porque, como são termos da área que o aluno deverá dominar, resolvemos mantê-los para ampliar seu contato com as terminologias; obviamente, fazemos uso de remissão para esses termos com o intuito de completar a compreensão.

Com esses exemplos foi possível verificar a constante busca e dificuldades encontradas, visando tornar a nossa definição o mais simples e completa possível, sem, contudo, ficar longa, pois a objetividade também é almejada.

Um ponto forte de nosso trabalho é que todas as definições são previamente testadas e discutidas com colaboradores indígenas nas oficinas terminológicas (Cf. 3.3.3.4), fazendo com que as dúvidas sejam esclarecidas.

Tendo conhecimento da relação diglósica vivida pelas duas línguas, é preciso observar e analisar os espaços de uso de cada língua em um contexto bilíngue com o objetivo de demonstrar a riqueza da língua indígena, que, muitas vezes, é tida erroneamente como inferior por se tratar de um grupo de falantes minoritário e estereotipados. Por isso, a necessidade de projetos que adotem a postura de um bilinguismo funcional e pluralista, a fim de reconhecer o *status* da língua dominada para ela chegar às funções de poder e futuramente atingir, quem sabe, um ideal de planificação linguística.

Durante o trabalho de busca de definição de cada termo, foi possível observar como a definição se relaciona com cada uma das culturas, fazendo surgir a hipótese de que, em Mundurukú, há mais marcas de subjetividade que em Português. Ao nosso ver, essas marcas de subjetividade aproximam muito mais a visão de mundo expressada na língua Mundurukú com as atuais tendências teóricas em Educação do que a subjetividade apresentada nos termos tradicionais em Português. Isso mostra que:

Alguns membros de diferentes culturas podem entender e usar tais discursos de maneiras diferentes, compatíveis com seu próprio conhecimento e suas atitudes compartilhadas culturalmente. Isso também é verdadeiro para a produção do discurso e suas condições sociais, que também podem ser diferentes em diferentes sociedades e culturas. Isso significa que os ECD [Estudos Críticos do Discurso] também deveriam sempre ter o cuidado de examinar a reprodução discursiva de poder contra o pano de fundo cultural dos participantes – e, cada vez mais, analisar como o discurso está sendo influenciado pelas experiências transculturais de muitas sociedades contemporâneas.

(VAN DIJK, 2008, p.27)

Para que o Dicionário possa realmente dar o mesmo espaço para as duas línguas, é preciso levar em consideração as interações sociais e usos dessa terminologia em seus contextos. Para isso, é preciso entender quem é o sujeito e como ele foi construído de acordo com suas experiências, historicidade e inserção em sua cultura. Analisando os dados por meio dessa perspectiva, é possível perceber o quanto é complexo e enriquecedor trabalhar com culturas distintas, pois percebemos o quanto podemos aprender com esse saber diferente do

nosso. Torna-se possível, assim, desconstruir discursos enraizados em nossa sociedade que avaliam uma cultura e uma língua como inferior a outra, compreendendo que isso não passa de um grande erro, que envolve questões ideológicas e de poder.

O discurso técnico e científico em nossa sociedade busca o mínimo de subjetividade possível, pois é por meio dessa pretensa impessoalidade que se passa maior credibilidade. Quanto menos um texto estiver atrelado ao sujeito, mais vazão se dá de que a ciência fala por si própria, como se não existissem pessoas, sujeitos por traz dela. Como as terminologias aparecem nesses textos, nada mais comum do que refletirem essa objetividade. Desse modo, os sujeitos são minimizados.

Já o povo Mundurukú em seus discursos inclui sempre o sujeito como um participante ativo do processo, pois em sua cultura não existe essa impessoalidade das relações e isso também se reflete na forma como as terminologias são recebidas e assimiladas no seu contexto escolar. E é justamente essa subjetividade apresentada nas terminologias em Mundurukú que as aproximam das concepções ideais de Educação mais valorizadas hoje.

Com o objetivo de verificar as marcas de subjetividade, analisaremos alguns termos em Português e seus equivalentes em Mundurukú. Foram selecionados termos cujas definições eram possíveis de se encontrar em dicionários de termos da área.

O termo “aluno” tem como definição: "Quem recebe instrução de um ou mais professores em um estabelecimento de ensino ou privativamente. Pessoa matriculada em estabelecimento de ensino. Estudante. Educando. Discípulo. Escolar" (DUARTE, 1986, p.10). É possível perceber, por meio dessa definição, que o aluno é um paciente, ele sofre a ação de outra pessoa, sendo a outra pessoa agente sobre ele. Apesar das novas teorias pedagógicas buscarem mudar essa concepção de aluno, ela ainda está enraizada na nossa cultura ao ponto de essa visão de mundo ser a transmitida pelo dicionário.

Em Mundurukú, partiremos da análise de sua estrutura morfológica:

(8) aluno ► etaybin-bin-at {aprender-reduplicação-nominalizador de agente}.

Literalmente, ‘aquele que tem o hábito de aprender.’

Partindo da estrutura morfológica, já é possível perceber uma visão diferente em relação à visão de mundo transmitida pelo termo no dicionário de Português, pois aqui o aluno é um ser que age; ele é agente no processo de aprendizagem e não paciente. Outro fator importante de notar é a reduplicação no termo em Mundurukú, que enfatiza o valor processual do verbo "aprender". Desse modo, a proposta de definição estabelecida foi:

Quadro 16 – Exemplo 5 de definição

aluno; alunos ► **etaybinbinat; etaybinbinayũ** s.m. C.E. Pessoa matriculada em uma escola, universidade, curso para aprender e construir novos conhecimentos. *Os alunos voltaram para sua casa.* ► *Etaybinbinaŷu o'jeŷit jeduk 'a be. Os alunos estão brincando.* ► *Etaybinbinaŷu pubutbun.* → **conhecimento, aprender.**

Enfatizamos, na definição, a relação com o "aprender" e a construção de conhecimento, pois dentro dessa concepção o aluno é agente do processo de ensino-aprendizagem, constrói o conhecimento. Assim, buscamos respeitar a visão de mundo Mundurukú e incentivamos as atuais tendências da Educação Escolar em nossa sociedade.

Com o termo “aprender”, também é possível identificar essa relação. Em Português, ele tem a seguinte definição: “Adquirir conhecimento. Fixar na memória o que foi ensinado. Instruir-se.” (DUARTE, 1986, p.14)

Em Português, este é um verbo que, dependendo do contexto, é possível ter o indivíduo que aprende envolvido no processo de forma ativa, mas também é possível que ele seja passivo.

Em Mundurukú, o termo equivalente é "jewemutaybin" e sua divisão morfológica é a seguinte:

- (9) Aprender ► je-we-mu-taybin {voz média-reflexivo-causativo-verbo aprender}.
 Literalmente, ‘fazer alguém saber algo por si mesmo e em si mesmo.’

Em Mundurukú, o sujeito faz parte do processo e está envolvido nele, participando de forma ativa e passiva, o que é indicado pela voz média e o reflexivo. Porém, vale ressaltar que a passividade é relativa, devido à voz média, que faz o sujeito ser muito mais ativo e participante do processo do que em Português; em Mundurukú, mesmo quando ele é paciente, é ele que se deixa ser, uma vez que o aprendizado é construído quando o sujeito o descobre por si mesmo e em si mesmo.

Outro termo importante para observar é “avaliação” que em Português é:

verificação que objetiva determinar a competência, o progresso etc. de um profissional, aluno etc. Apreciação, ação de determinar o valor de um trabalho, de uma ação. Consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos. No universo pedagógico, o termo avaliação tem sido empregado para referir-se a: medida de desempenho escolar, procedimento de atribuição de nota/ conceito ou aplicação de

um instrumento de testagem do aproveitamento escolar - 'prova'. Assim, revisar o significado de alguns termos, segundo alguns teóricos, é importante para nos aproximarmos de sua definição.

(QUEIROZ, 2003, p. 31)

Sabemos que o termo “avaliação” em nossa sociedade apresenta duas acepções. Uma está difundida em nossa cultura porque foi utilizada durante séculos nas tendências liberais. Com essa visão, a “avaliação” relaciona-se com aprovação e reprovação, um ganhador e/ou um perdedor, além de servir como meio disciplinador por meio de ameaças, sendo utilizada para medir a capacidade dos alunos de forma quantitativa. Nessa acepção, o professor tem papel de destaque porque ele classifica os alunos de acordo com sua apreciação. A outra acepção relaciona-se com as tendências progressistas e somente nas últimas décadas do século XX passou a ser discutida. Essa é a visão de “avaliação” almejada atualmente, porém encontram-se dificuldades para aplicá-la, pois a outra visão já está enraizada em nossa cultura e, mesmo com os espaços para difundi-la nos atuais programas do governo, existem dificuldades ao colocá-la em prática, uma vez que o governo faz uso de mecanismos quantitativos para avaliar os sistemas de ensino. Esta visão apresenta a “avaliação” como um processo, em que o professor faz uma avaliação preliminar, reconhecendo o conhecimento que o aluno sabe para, com base nesses dados, fazer o planejamento de suas ações com o objetivo de desenvolver as habilidades de seus alunos para uma melhor aprendizagem (GOMES & FERREIRA, 2012).

O termo “avaliação” em Mundurukú tem a seguinte estrutura morfológica:

- (10) avaliação ► i-buyxijo-ap {3ª pessoa - verbo desafiar, enfrentar-nominalizador de paciente}

Com base nesses morfemas, verificamos que o verbo tem a seguinte grade argumental: [X-agente desafia Y-paciente], sendo um verbo transitivo em termos de sua valência sintática e semântica. O terceiro morfema indica um caráter semântico de paciente para a prova, enquanto o agente desafiante é o aluno; assim a prova que é a desafiada; o aluno é [+ agente, + controle, + instigador, + desencadeador do processo] e não o contrário como ocorre com a nossa “avaliação” tradicional (GOMES & FERREIRA 2012). Nossa proposta de definição foi:

Quadro 17 – Exemplo 6 de definição

avaliação ► **ibuixijoap** s.f. *O.P.* 1. Processo de acompanhamento/medição do desenvolvimento dos alunos no seu dia-a-dia, dentro e fora da escola, para que o professor possa planejar melhor as suas ações. 2. Desafio a ser vencido. *Eu desafiei o Amâncio.* ► *õn Amâncio osubuixijo. Hoje tem prova.* ► *Ĝasũ kake ibuixijoap. Hoje tem prova de história* ► *Ĝasũ kake ibuixijoap historia iap. Eu testei a matemática.* ► *õn matematika osubuixijo.* <Nota: Entre os Mundurukú, o conceito de avaliação é associado com o conceito de desafio. > → prova; desafio; teste; experimento.

A primeira acepção refere-se ao que representa avaliação em nossa sociedade. A segunda acepção representa a visão de mundo do povo Mundurukú em relação à “avaliação”. Assim, demos espaços para os dois modos de concebê-la.

Já o termo “educador” em Português é definido:

O que educa. Pedagogo. Pessoa que intencionalmente exerce influência duradoura sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor de outra, ou a ajuda em seu processo global de desenvolvimento. O professor não é necessariamente educador; este, por seu turno, não é necessariamente professor, ou pessoa culta ou letrada.

(DUARTE, 1986, p. 61)

Partindo da definição mais ampla de "educar", nos torna possível inferir que o sujeito que é educado é paciente no processo; portanto, quem ou o que educa é agente.

O termo em Mundurukú tem a seguinte estrutura morfológica:

- (11) Educador ► i-mu-aĝũysan-'uk-at {3^a pessoa-causativo-pensamento de alguém-habitual-nominalizador de agente}. Literalmente, ‘aquele que tem o hábito de fazer amadurecer o pensamento de alguém.’

Aqui, podemos perceber que, em Mundurukú, ele também é agente, mas tem uma característica causativa e como vimos que o aluno também é agente no processo de aprendizagem, podemos deduzir que, em Mundurukú, ambos são agentes no processo de ensino-aprendizagem, diferente da relação estabelecida pelos termos tradicionais em Português, em que o aluno é paciente, e o professor, agente. A proposta de definição foi:

Quadro 18 – Exemplo 7 de definição

educador ► **imuaḡũysan'ukat** s.m. C.E. Pessoa que nos ajuda a construir o conhecimento, despertando a curiosidade, desenvolvendo a autonomia, o senso crítico dos estudantes, em busca do sucesso da sua formação escolar, humana e social. *Falta um educador na escola.* ► *Imuaḡũysan'ukat ma omuyku etaybinbinap'a be.*
 <Nota: Em Mundurukú, significa ao pé da letra "aquele que faz amadurecer o pensamento".> → **autonomia, senso crítico, professor.**

Com essa definição, buscamos enfatizar o processo de construção do conhecimento em que o "educador" é um facilitador do processo e não o único agente. Na nota desse verbete, registramos o valor literal desse termo: 'aquele que tem o hábito de amadurecer o pensamento de alguém'.

Dentro da própria estrutura morfológica da palavra, identificamos traços da visão de mundo embutida no termo, evidenciando o quanto a concepção presente nos termos deles se aproxima da que a nossa sociedade idealmente almeja. Isso demonstra o quanto podemos aprender com os saberes dessas comunidades e com essas línguas que, erroneamente, são classificadas como inferiores.

Outro aspecto relevante ao abordar a forma como propomos as definições para nosso dicionário diz respeito ao fato de que alguns termos, sobretudo da subárea "recursos didáticos", por estarem amplamente difundidos no léxico comum do Português, comumente não são explorados como terminologias. Porém, como nosso público-alvo não é o falante do Português como língua materna e por valorizarmos os aspectos didáticos que tais recursos possam ter, incluímos tais termos no dicionário e utilizamos da definição para enfatizar o seu valor terminológico. Exemplos:

Quadro 19 – Exemplo 8 de definição

Cartaz/ cartolina ► **taperadup xixidup** s.m. R.D. Trabalho escolar com imagens e informações que é usado por alunos e professores para apresentar um certo assunto. *A escolha de um cartaz.* ► *taperadup xixidup taēap̄. Pegue a cartolina.*
 ► *taperadup xixidup etup̄pu. Está escrito no cartaz.* ► *Taperadup xixidup pararak pe opop./ taperadup xixidup pe opop ibararak. Façam o cartaz.* ► *Taperadup xixidup barabak pe epeḡēḡēm./ taperadup xixidup epetup mūḡē.* → **trabalho escolar; ilustrado.**

Quadro 20 – Exemplo 9 de definição

impressora ► **ĩmpresora** s.f. R.D. Máquina capaz de passar os dados de um computador para o papel, sendo útil na elaboração de atividades escolares para os estudantes e documentação da escola. → **computador, papel, atividades, documentação da escola.**

Quadro 21 – Exemplo 10 de definição

mesa ► **jekõnkõnap/ meza** s.f. R.D. Móvel com superfície plana e horizontal apoiada geralmente sobre quatro pernas, e utilizado na escola principalmente como apoio de livro, caderno, computador, projetor. <Nota: jekõnkõnap 'mesa onde se come'. > → **livro, caderno, computador, projetor.**

Com esses exemplos, é possível perceber que nossas acepções se preocupam em dar mostras de que o item lexical de entrada tem um valor terminológico, um valor especializado. Vale ressaltar que, no caso de “cartaz”, e para alguns itens, é mais viável defini-los pelo objetivo e não pelo que são propriamente. Por isso, destacamos que o trabalho em forma de “cartaz” tem duas funções específicas: informativa e ilustrativa.

O trabalho de propor uma definição foi bastante complexo. As oficinas terminológicas fizeram que a participação dos indígenas ao testá-las fosse fundamental no trabalho e viabilizasse meios de simplificá-las, de abrir espaço para abordar a visão de mundo deles e facilitar o acesso do nosso público-alvo.

Por fim, vale ressaltar, conforme já exposto na seção 2.1.1.1, que a TGT defendia a biunivocidade e a monorreferencialidade do termo; mas, nossa pesquisa acolhe tanto as diferenças culturais existentes na língua quanto à variação nas terminologias. Por isso, nos afastamos dessa teoria e nos aproximamos da Socioterminologia e, sobretudo, da TCT por dar espaço à variação.

4.3.4. Variação

A variação é aceita e registrada em nosso dicionário porque seguimos os aportes teóricos da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) (Cf. seção 2.1.2.2) e também dialogamos com a Socioterminologia (Cf. seção 2.1.2.1), e ambas tratam a linguagem de

especialidade como parte da língua natural e, por isso, também a consideram passível de variação.

A relação do Mundurukú com os empréstimos do Português é produtiva. Vale ressaltar que, além da questão ortográfica que será abordada na secção 4.3.5, esses empréstimos sofrem influencia direta da língua que os acolhe. Como já exposto na secção 4.3.1, encontramos uma forte influencia no aspecto morfológico, fazendo com que esses empréstimos oriundos do Português em determinados casos recebam um nome em função classificadora (NFC) típico da língua Mundurukú. Em 12 e 13, encontramos o NFC *dup* 'foliforme' com os empréstimos "kartilha dup" e "livro dup"; em 14, o NFC 'a' 'arredondado; edificação' ocorrendo com o empréstimo "eskora 'a":

- (12) cartilha ► tapera dup/ kartilha dup
- (13) livro ► taperadup / livro dup
- (14) escola ► etaybinbinap 'a; imutaybinbinap 'a / eskora 'a

Por se tratar de um dicionário bilíngue e por buscar dar espaço para a língua Mundurukú nos ambientes técnicos e científicos da sociedade não indígena, nos preocupamos primeiramente com as variantes competitivas. De acordo com Silva (2012, p. 472), “a variante competitiva é aquela que relaciona significados entre itens lexicais de línguas diferentes, quer dizer, itens lexicais de uma língua B preenchem lacunas de uma língua A”.

As variantes competitivas são registradas no dicionário, pois respeitamos a existência de empréstimos, sobretudo os já cristalizados. Porém, quando não há um equivalente imediato, incentivamos a criação de um neologismo e não a adoção direta de um empréstimo, pois temos como objetivo valorizar a língua Mundurukú e ampliar seu espaço discursivo frente ao Português. Assim, ao registrar uma variante competitiva, tomamos o cuidado de verificar se não existe uma variante concorrente em língua Mundurukú, e, caso exista, ela será registrada primeiro, e a variante competitiva, oriunda do empréstimo, será registrada como última alternativa.

Todas as variantes concorrentes são registradas na entrada do verbete e no campo do equivalente. Quando se constituem de itens lexicais distintos, usamos barra inclinada (/) para separá-las e, para variantes gramaticais (fonológicas, morfológicas, etc.), usamos ponto-e-vírgula (;) para separá-las. Vejamos mais alguns exemplos:

- (15) auxiliar administrativo/ apoio administrativo ► ibuywata / ikukat puywata
 (16) cadeira ► abikap; abikbikap/ xik iap/ kadera
 (17) disciplina/matéria ► etaybinap

Podemos observar que a variação ocorre tanto em Português quanto em Mundurukú. Apesar de registramos toda variação na entrada e equivalência, é preciso salientar que todas computarão uma entrada, porém apenas a variante mais frequente carregará as informações completas do verbete; as outras serão registradas. Adotamos o uso de remissão cruzada, em que indicamos a consulta da outra variante.

Dentre as variantes concorrentes, destacamos a ocorrência de variantes geográficas nos seguintes casos:

- (18) apagador ► imu'umu'umap/ imupirêmrêmap
 (19) escola ► etaybinbinap'a; imutaybinbinap'a; mutaybin ap'a/ eskora'a

No exemplo 18, descobrimos que, no alto Tapajós, usam esses termos para "apagador de quadro escolar, de luz e de lanterna"; porém, no médio Tapajós, não se usa "imupirêmrêmap" para quadro, pois é utilizado no sentido sexual de "apagar o fogo de alguém". Daí, explicitamos essa questão no campo "nota" e também utilizamos aspas (" ") para a expressão idiomática citada. Já o exemplo 19 registra que, na aldeia Praia do Mangue, utiliza-se frequentemente o termo "etaybinbinap'a" para "escola" e, na região do rio das Tropas, utiliza-se "mutaybin ap'a". Esse tipo de variação foi identificado, pois coletamos os dados com colaboradores distintos e aproveitamos ao máximo o seu registro, sobretudo os registros de uso, pois boa parte da variação identificada aparece no momento em que são dados exemplos durante as oficinas terminológicas em nossos trabalhos de campo.

Outro exemplo interessante de variação está relacionado ao aspecto temporal. Ao discutir nas oficinas terminológicas sobre o termo "giz", encontramos o termo "wida jo'iat", que, segundo os nossos colaboradores, não é mais usado (pelo menos nas comunidades a que eles pertencem); "wida jo'iat" se refere a uma pedra que parece argila. Nesse caso, encontramos parônimos na língua Mundurukú, pois i) "wida" pronunciado com o tom baixo significa 'argila', ii) em contraste com "wida" pronunciado com tom larigalizado, o qual significa 'onça', e ainda iii) "wida" pronunciado com tom alto, significando 'calcanhar'. Mesmo os nossos colaboradores informando que "wida jo'iat" está em desuso, registramos

essa informação em uma nota, pois não pretendemos perder informações relativas à língua Mundurukú, uma vez que o trabalho também objetiva documentá-la. Também registramos, na nota, os parônimos. Nesse caso, não conseguimos diminuir o grau de tecnicismo na nota, e tivemos de falar em tipos tonais.

Quadro 22 – Registro de uma variante temporal (*wida jo'iat*) e de parônimos

giz ► kodepap 'ip/wida jo'iat s.m. R.D. Pequeno bastão usado para escrever no quadro na escola; pincel. *O giz quebrou. ► Kodepap 'ip oyopcuk. O pincel quebrou. ► Kodepap 'ip oyopbaḡ.* <Nota: O termo *wida jo'iat* não é mais usado e se refere a uma pedra que parece argila. Nesse caso, *wida* significa 'argila' com tom baixo em contraste com *wida* 'onça' (tom laringalizado) e *wida* 'calcanhar' (tom alto).>
→ **quadro; pincel.**

Outro termo que encontramos uma variante antiga é o termo “televisão”, também acrescentamos a informação em uma nota.

Quadro 23 - Registro 2 de variante temporal

televisão ► etabixiririk/ televisão s.f. R.D. Material didático capaz de transmitir imagem e som gerados ao vivo ou gravados. <Nota: *etabixiririk* é uma palavra antiga, que significa "algo que chegou na minha vista, uma luz".> → **material didático.**

Também encontramos variação em relação à fala de homem e de mulher.

Quadro 24 – Registro de variante de gênero

aprovação ► ikapap; imukapap s.f. O.P. 1. Reconhecimento de que o estudante domina um conteúdo e tem determinadas habilidades e competências. 2. Vencer um desafio. *Todos os alunos passaram de ano. ► Etaybinbinayũ soat okap ijop ekoato; A aprovação do meu filho me alegrou. ► Okpot kapap omucokcok.* (homem falando)
<Nota: Para um índio Mundurukú, ser aprovado é vencer o desafio proposto.>
→ **reprovação, avaliação, habilidade, competência, conteúdo.**

Neste caso, registramos entre parênteses que a fala é de homem.

Em relação aos termos coocorrentes, que segundo (SILVA, 2012, p. 471) “(...) ocorre quando uma mesmo referente recebe duas ou mais denominações e desencadeia a sinonímia terminológica”, também foi possível identificá-los, sobretudo no momento de discussão nas oficinas terminológicas. Ressaltamos que nossos termos em Mundurukú foram coletados por meio do discurso e reflexões geradas nas oficinas, pois nossa pesquisa se insere em uma abordagem comunicativa da Terminologia, valorizando as terminologias inseridas no uso da linguagem de especialidade. Segue um exemplo:

Quadro 25 – Exemplo de variantes coocorrentes

rádio/aparelho de som ▶ yaĩjoap'a; yaĩjojoap'a/ yaõkareyreyat'a/ yaxixi'a/ radio'a s.m. R.D. Material didático que reproduz sons diversos, como músicas e vozes. *O professor usou o aparelho de som para dar uma boa aula. ▶ Mutaybinbin'ukat yaxixi'a oya kuk xipan je awla um am. O professor tem um rádio. ▶ Mutaybinbin'ukat yaĩjojoap a'e. O rádio está barulhento. ▶ Radio'a ya'õkarey.* <Nota: A palavra *yaõkareyreyat'a* é usada pelas mulheres mais velhas para reclamar do som dos mais novos; já a palavra *iaxixi'a* é considerada uma palavra recém-criada> → **gravador, rádio.**

Nesse exemplo, temos que “yaĩjoap'a” e “yaĩjojoap'a” são sinônimos, variando morfologicamente (no segundo, ocorre a reduplicação do verbo de base), mas “yaõkareyreyat'a” e “iaxixi'a” não, pois se referem a outros usos, feitos por pessoas específicas e com valoração diferente do aparelho; logo, temos um conjunto de equivalentes que constituem uma rede conceitual para o termo “rádio”. Para esse caso, explicamos em uma nota que “yaõkareyreyat'a” é usada pelas mulheres mais velhas para reclamar do som dos mais novos, e “iaxixi'a” é considerada uma palavra recém-criada.

Por fim, nos deparamos com casos de polissemia em nossos dados. Encontramos o termo “taperadup” que, em Mundurukú, pode ser tanto “cartilha”, “cartaz”, “cartolina” ou “livro”. No caso do uso de “taperadup” referente a cartaz ou cartolina, o termo em Mundurukú fica “taperadup xixi dup”, pois recebe o modificar “xixi” que significa ‘grande’.

O registro de todos os termos e suas variantes que apareceram em Mundurukú está presente no dicionário não só por reconhecermos a variação na terminologia como aborda

nossa corrente teórica, mas, sobretudo, para não perdemos nada da língua, uma vez que um dos objetivos do dicionário é também a documentação da língua Mundurukú.

4.3.5. Questões ortográficas e o tratamento dos empréstimos

Coletamos termos formados por meio de empréstimos do Português e que já estão inseridos nos discursos em língua Mundurukú. Como é comum acontecer com os empréstimos, eles sofrem influência da língua que os recebe, acomodando-se à estrutura dela. Os ajustes para acomodá-los à língua aparecem em diferentes níveis, como no nível fonológico por exemplo. E essas acomodações se refletem diretamente na forma como eles são escritos. Por isso, a questão ortográfica dos empréstimos tornou-se um problema a ser resolvido no nosso dicionário.

A primeira questão a ser definida é se usaríamos a ortografia do Português ou do Mundurukú para esses empréstimos “amundurukuzados” oriundos do Português. Optamos pelo uso da ortografia Mundurukú porque isso facilitará a leitura dos termos por parte dos falantes munduruku.

Nos dados de nossa pesquisa, encontramos os seguintes termos oriundos de empréstimos:

- (20) cadeira – kadera
- (21) carta – karta dup
- (22) cartilha – kartilha dup
- (23) computador – kōputado
- (24) cursista- korsista
- (25) *cyberbullying* – *cyberbullying*
- (26) data show – *data show*
- (27) diretor – direto
- (28) escola – eskora 'a
- (29) história – historia
- (30) impressora – ãmpresora
- (31) livro – livro dup
- (32) matemática – matematika
- (33) mesa – meza
- (34) professor – profeso

- (35) rádio – radio 'a³⁰
 (36) secretário – sekretario
 (37) televisão – televizão
 (38) turma – oceturma

Para explicar e definir as escolhas ortográficas nos baseamos em Gomes (2006, p. 9), que registra a ortografia do Mundurukú formada pelos seguintes grafemas “(a) Consoantes: b, c, d, h, j, k, m, n, ã, p, r, s, t, w, x, y, ' (b) Vogais: i, ĩ, u, ũ, e, ě, a, ã, o, õ” e explica determinadas correspondências fonológicas de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 26 – Grafemas e correspondências fonológicas no Mundurukú (GOMES, 2006, p. 9)

Grafemas	Correspondências fonológicas
c, j	correspondem aos fonemas palatais /tʃ/ e /dʒ/, respectivamente.
ã	corresponde ao fonema /ŋ/, o qual em fim de sílaba, após vogal nasal, é realizado como [ŋ], e após vogal oral, [gŋ]; e, em início de sílaba, [ŋ].
'	corresponde ao fonema oclusivo glotal /ʔ/.
m	corresponde ao fonema nasal /m/, que após vogal oral é [bm] em final de sílaba e, nos demais ambientes, é [m].
n	corresponde ao fonema nasal /n/, que após vogal oral é [dn] em final de sílaba e, nos demais ambientes, é [n].
r	corresponde ao fonema alveolar /r/ em qualquer ambiente.
w, y	correspondem aos fonemas assilábicos /w/ e /y/, respectivamente.
x	corresponde ao fonema fricativo palatal /ʃ/.
o	corresponde ao fonema vocálico posterior alto /o/, que varia entre [o] e [u].
u	corresponde ao fonema vocálico central médio /ə/.

A primeira acomodação necessária foi relativa à consoante “c” que, no Português junto com as vogais “a”, “o” e “u” representa o fonema /k/, mas que, em Mundurukú, sempre representa o fonema /tʃ/. Dessa forma, os termos “cadeira”, “carta”, “cartilha”, “computador”, “cursita”, “escola”, “matemática” e “secretário”, passaram a ser escritos como: “kadera”, “kartadup”, “kartilhadup”, “kõmputado”, “kursita”, “eskora'a”, “matematika” e “sekretario”, respectivamente.

³⁰ Embora o “r” aí não seja apical, vamos manter a ortografia usada e conhecida pelos Mundurukú para “rádio”, que é “radio 'a”.

A acentuação dos termos “história”, “matemática”, “rádio” e “secretário” também caiu, por não existir em Mundurukú escrito. Também caiu a consoante “r” final dos termos “computador”, “diretor” e “professor”, porque os Mundurukú não a pronunciam (como a maioria dos falantes do Português), ficando registrado como “kõmputado”, “direto” e “profeso”. O ditongo “ei” de “cadeira” não ocorre na pronúncia deles também, ficando registrada a forma “kadera”.

O uso do “ss” oriundo do Português também não se faz necessário, pois em Mundurukú o grafema “s” sempre tem o som de /s/. Assim, “impressora” e “professor” passam a ser “impresora” e “profeso”.

Os encontros consonantais advindos dos empréstimos em “impresora”, “livro dup”, “profeso”, “sekretario” foram mantidos. Em Mundurukú, há uma ligeira inserção vocálica nos encontros consonantais também: liv^urudup, p^orofeso. A vogal ouvida ligeiramente é a mesma da sílaba em que se está o encontro consonantal. Dado que essa vogal não é plena, mantemos ainda o registro escrito com o encontro consonantal.

Alguns grafemas também foram inseridos na ortografia para lidarmos com empréstimos como o “lh” em “kartilha dup”, e o “z” e o “l” em “televisão” e “meza”. Essas palavras já estão plenamente incorporadas no uso. Porém, no caso de “escola”, que passou a ser “eskora’a”, registramos o seu uso com “r”.

Outra questão importante é referente aos termos “computador” e “impressora”, que grafamos “kõmputado” e “impresora”, pois existe uma regra fonológica na língua Mundurukú em que, após vogal oral, consoante nasal é apenas consoante nasal (õm = [õm]); mas, após vogal oral, a consoante nasal é pré-oralizada no mesmo ponto de articulação: om [o^bm]; an [a^dn]; ag [a^gŋ]. Tanto a pronúncia de “computador” quanto de “impressora” em Mundurukú é nasal apenas e com realização da consoante [m]. Logo, na forma escrita nessa língua, optamos por colocar o til nas vogais nasais e manter o “m”: “kõmputado” e “impresora”.

Já com relação a termos como *cyberbullying* e *data show*, optamos por mantê-los escritos assim mesmo. Esses termos vieram do inglês, via Português, e são assim conhecidos por todos, não tendo passado por mudanças escritas nem mesmo em Português, língua-fonte do empréstimo para o Mundurukú. O itálico marcará a sua característica de estrangeirismo.

Um aspecto morfossintático interessante de registrar é o fato de que o termo “professor”, oriundo de empréstimo, traz consigo a morfologia de gênero do Português, apresentando-se como “profesora” também quando se referindo a uma mulher. Esse é um empréstimo gramatical do Português na língua Mundurukú. Com o plural, porém, isso não ocorre, sendo usado o plural do Mundurukú:

- (39) professor; professora ► wuymutaybitbitukat; wuymutaybinipiat/ profeso; profesora

É importante perceber que o trabalho envolvendo as escolhas ortográficas para os empréstimos serviu para discussão e reflexão com os próprios índios acerca do lugar ocupado pelo empréstimo. Dessa forma, decidimos que ele seria apresentado como última opção, como no exemplo acima, em que existe um termo concorrente em Mundurukú para o empréstimo, o qual virá em primeiro plano, visando incentivar o uso da língua materna.

Com esse trabalho sobre a ortografia e sobre os empréstimos, temos consciência de que o ideal seria o uso do termo em Mundurukú, mas reconhecemos que, em muitos casos, o termo mais usado é o empréstimo do Português. Com isso, refletimos que alguns termos, principalmente os neologismos criados e incentivados para concorrer com os empréstimos, podem acabar por não ser usados. Mas, ao mesmo tempo, essa forma de reflexão sobre o assunto apresenta aos indígenas uma pesquisa com uma etnografia colaborativa, mostrando que os dois lados podem coexistir no dicionário. Logo, a pesquisa é também formativa em metodologia e não só em essência. Neste momento, fugimos de uma normatização romântica, abrindo espaço para as escolhas dos usuários do dicionário.

4.5 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo foi apresentada a estrutura macroestrutural e microestrutural do protótipo do dicionário, assim como as reflexões geradas por meio das análises dos dados. Assim, a primeira seção abordou a macroestrutura do dicionário e os elementos que a compõem. Na segunda seção, tratamos da microestrutura dos verbetes, abordando os itens obrigatórios e não obrigatórios. Já na terceira seção, tratamos da epistemologia terminológica e terminográfica bilíngue a partir de línguas indígenas, refletindo sobre desafios encontrados e propondo soluções para o dicionário, analisando questões referentes a aspectos morfológicos, a equivalência, as definições, a variação e aspectos ortográficos.

CAPÍTULO 5 – Os verbetes do protótipo do dicionário

5.0 Introdução

Neste capítulo, apresentamos os resultados concretos de nossa pesquisa. A composição dele são os próprios verbetes.

5.1 Os verbetes do protótipo do dicionário

alfabetizar ▶ imutaybin bararak iam v.t.d *A.E.A.* É o processo de ensinar a ler e a escrever, considerado parte do hoje chamado *letramento*. *O professor alfabetizou meu filho.* ▶ *wuymutaybitbitukat okpot o'Ĝutaybin bararak iam./ Profeso okpot o'Ĝutaybit bararak iam.* → **letramento, ler, escrever.**

aluno; alunos ▶ etaybinbinat; etaybinbinayũ s.m. *C.E.* Pessoa matriculada em uma escola, universidade, curso para aprender e construir novos conhecimentos. *Os alunos voltaram para sua casa.* ▶ *Etaybinbinaġu o'jepit jeduk 'a be. Os alunos estão brincando.* ▶ *Etaybinbinaġu pubutbun.* → **conhecimento, aprender.**

alunos; aluno ▶ etaybinbinat; etaybinbinayũ s.m. *C.E.* Cf. aluno.

analfabeto ▶ itaybitũmat adj./s.m. *C.E.* Pessoa que não sabe ler nem escrever. → **analfabeto funcional; leitura; escrita.**

ano/série ▶ cekoato s.f. s.m. *O.E.* Etapa da educação escolar com a duração de um ano letivo. → **ano, ano letivo, educação escolar.**

apagador ▶ imu'umu'umap/ imupirẽmrẽmap s.m. *R.D.* Objeto de madeira ou plástico que tem um dos lados coberto por tecido feito de lã ou material parecido, servindo para apagar os escritos com giz ou pincel nos quadros escolares. *O professor pegou o apagador.* ▶ *Mutaybinbin'ukat ojat imu'umu'umap. O professor apagou o quadro.* ▶ *Imutaybinbinukat barara iap o'ġupirẽm.* <Nota: No alto Tapajós, usam esses termos para apagador de quadro escolar, de luz e de lanterna; mas, no médio Tapajós, não se usa para quadro; *imupirẽmrẽmap* também se refere ao sentido sexual de "apagar o fogo de alguém"> → **giz, pincel, quadro, apagar.**

aparelho de som/ rádio ▶ yaĩjoap'a; yaĩjojoap'a/ yaõkareyreyat'a/ iaxixi'a/ radio'a s.m. *R.D.* Cf. rádio.

apoio administrativo/ auxiliar administrativo ► ibuywatat /ikukat puywatat s.m. C.E. Cf. auxiliar administrativo.

aprender ► jewemutaybin v.t.d.i A.E.A. Passar a dominar um conhecimento. *Eu vou aprender a falar e escrever Mundurukú.* ► *Õn jewemutaybin MõnJOROKO a'õm, bararak iam tak.* → **conhecimento.**

aprovação ► ikapap; imukapap s.f. O.P. 1. Reconhecimento de que o estudante domina um conteúdo e tem determinadas habilidades e competências. 2. Vencer um desafio. *Todos os alunos passaram de ano.* ► *Etaybinbinayũ soat okap ijop ekoato; A aprovação do meu filho me alegrou.* ► *Okpõt kapap omucokcok.* (homem falando) <Nota: Para um índio Mundurukú, ser aprovado é vencer o desafio proposto.> → **reprovação, avaliação, habilidade, competência, conteúdo.**

assunto/tema ► imumuḡeap/ itaẽap. s.m. Cf. tema.

auxiliar administrativo/ apoio administrativo ► ibuywatat /ikukat puywatat s.m. C.E. Pessoa que dá assistência educacional, executando atividades administrativas diversas, tais como trabalhos ligados à redação de documentos e correspondências oficiais, informações em processos, orçamento, finanças, contabilidade e outras atividades administrativas. *Sem auxiliar administrativo, a escola não funciona.* ► *Ibuywatatũm pima etaybinat 'a tojowat paore.* <Nota: Para a palavra "escola", encontramos *etaybinat 'a*, na aldeia Praia do Mangue, e *mutaybinap 'a* na região do rio das Tropas.> → **direção da escola; apoio administrativo.**

avaliação ► ibuixijoap s.f. O.P. 1. Processo de acompanhamento/medição do desenvolvimento dos alunos no seu dia-a-dia, dentro e fora da escola, para que o professor possa planejar melhor as suas ações. 2. Desafio a ser vencido. *Hoje tem prova.* ► *ḡasũ kake ibuixijoap. Hoje tem prova de história* ► *ḡasũ kake ibuixijoap historia iap. Eu testei a matemática.* ► *õn matematika osubuixijo. Eu desafiei o Amâncio.* ► *õn Amâncio osubuixijo.* <Nota: Entre os Mundurukú, o conceito de avaliação é associado com o conceito de desafio. > → **prova; desafio; teste; experimento.**

bílingue ► xepxep a'õ e'e'ukat; xepxep a'õ'õat s.2g ou adj.2g C.E.; A.E.A.; E. Ling. Pessoa ou comunidade que domina duas línguas e se comunica com elas em qualquer contexto. *O professor bilíngue não veio ensinar as crianças.* ► *Xepxep a'õ'e'ukat osodot'ḡu bekitkityũ mutaybin.* → **língua; professor bilíngue.**

bullying ► **jewemuwaram/ isūsūn/dadaybotap; imudadaybotap; jewemudadaybotap; gudadaybon; imudadaybo** s.m. *A.E.A.* violência física ou verbal que ocorre repetidamente entre alunos ou entre professores e alunos, dentro e fora da escola, na forma de brincadeiras que maltratam ou humilham. *As crianças não devem zombar das outras na sala de aula.* ► *Jewemuwaramwaram ġu bit bekitkityū je'edop etaybinbinap'a be.* → **ciberbullying**.

cabeçalho ► **tõḡpidaap; tõḡpidadaap** s.m. *O.P.* Conjunto de informações localizadas na parte superior das atividades e trabalhos escolares, contendo geralmente nome da escola, data, professor, aluno, disciplina, etc. *O cabeçalho da carta* ► *Karta dup òn tõḡpidam.;* exemplo de cabeçalho:
Escola: Etaybinbin'ap'a
Professor: Imutaybinbinukat
Dia/ Mês/ Ano: Cekabi/ cekaxi/ cekoato:
Aluno: Etaubinbinat
1º ano: Puḡ ekoato
 <Nota: Entre os Mundurukú, quando o artesão vai iniciar seu trabalho, se usa essa expressão; é o mesmo que encabeçar.> → **trabalho escolar; atividade escolar.**

cadeira ► **abikap; abikbikap/ xik iap/ kadera** s.f. *R.D.* Móvel com um assento geralmente apoiado sobre quatro pernas, com um encosto e, muitas vezes, com braços para apoiar ou descansar os antebraços. *Cadeira do professor* ► *imutaybinbiukat abikbikap.* <Nota: É mais comum o uso do termo emprestado do Português *kadera.*> → **antebraço; carteira do aluno.**

cartaz/ cartolina ► **taperadup xixidup** s.m. *R.D.* Trabalho escolar com imagens e informações que é usado por alunos e professores para apresentar um certo assunto. *A escolha de um cartaz.* ► *taperadup xixidup taēap.* *Pegue a cartolina.* ► *taperadup xixidup etuppu.* *Está escrito no cartaz.* ► *Taperadup xixidup pararak pe opop./ taperadup xixidup pe opop ibararak.* *Façam o cartaz.* ► *Taperadup xixidup barabak pe epeḡēḡēm./ taperadup xixidup epetup mūḡē.* → **trabalho escolar; ilustrado.**

cartilha ► **taperadup/ kartilhadup** s.f. *R.D.* Livro que apresenta as noções básicas sobre um assunto qualquer; normalmente, o termo cartilha se refere a um livro utilizado para aprender a ler e escrever. *A folha da cartilha está molhada.* ► *taperadup tuptirem.* *Eu aprendi a escrever na cartilha.* ► *taperadup bevi ocevemutaybin ibararan iam.* → **aprender; ler; escrever.**

Cartolina/cartaz ► **taperadup xixidup** s.m. *R.D.* Cf. cartaz.

cidadania ▶ **ajebuyxiap; wuyjuyũyũ buyxiap; jewemubuyxi/ iebut imuḡebutap** s.f. *A.E.A.* Respeito aos valores da sociedade, aos direitos e deveres das pessoas com igualdade e liberdade política e social. *Seria bom para todo mundo se nós nos respeitássemos.* ▶ *Soat wuyjuyũ xipat kuka o'e jewemubuyxixin pima. É preciso ter mais respeito com os mais velhos.* ▶ *Ibuixin ajojoyũ ajukuk.* <Nota: Segundo ouvimos no trabalho de campo, o termo *ajebuyxiap* é usado com alguém por quem se tem muito respeito, como um tipo de saudação; já o termo *wuyjuyũyũ buyxiap* se refere aos direitos, e *iebut imuḡebutap* se refere aos deveres.> → **cidadão; direitos; deveres.**

cidadão ▶ **ajebuyxi ; imubuyxin** s.m. *C.E.* Pessoa que respeita outras pessoas e também é respeitada, exercendo livremente seus direitos e cumprindo seus deveres. → **cidadania, direito, dever.**

classe/turma ▶ **cemukukukap; cemukukuk/oceturma** s.f. *O.E.* Cf. turma.

componentes curriculares ▶ **cebewi'a** s.m. *O.P.* Disciplinas que compõem o programa de um curso ou ano escolar. *Componente curricular do primeiro ano.* ▶ *Cebewi'a koam imubapuk ap.* → **disciplina.**

computador ▶ **kõmpotado** s.m. *R.D.* Máquina capaz de receber, armazenar, enviar e processar dados por meio de comandos para produzir textos, tabelas, desenhos, ver filmes, fazer pesquisa ou ainda acessar a *internet*. *A escola tem computador.* ▶ *Etaybinbinap'a kõmpotado kuḡ.* → **internet, pesquisa.**

comunidade ▶ **aḡokawatwat** s.f. *C.E.* Grupo de pessoas unidas por valores, comportamentos e objetivos comuns, sendo também um componente da educação escolar. *Os moradores da comunidade estão muito bem.* ▶ *Aḡokawatwat xipat cĩcã; as pessoas dessa comunidade não são boas.* ▶ *Xipat ḡu aḡokawatwat. Todos da comunidade são importantes para o bom funcionamento da escola.* ▶ *Soat aḡokawatwat xipat etaybinbinap'a be juam.* <Nota: na coleta desse termo, apareceram outros parentes dele: *kawat* 'morador', *ikawatwat* 'moradores', *aḡoka* 'aldeia'. > → **educação escolar.**

conhecimento ▶ **itaybitiap/ itaybinap** s.m. *A.E.A.* O saber herdado, ensinado, aprendido na comunidade, na escola, com os pais e mães, com os velhos e velhas, com os professores e as professoras. *Vovô Manoel tem conhecimento sobre raízes.* ▶ *Ajojot Manoel itaybit ma kanabuin. O conhecimento do Biboy é grande.* ▶ *itaybinap Biboy etaybinap yoboḡ cĩcã. Fatia do conhecimento.* ▶ *itaybinap weka. O âmago do conhecimento* ▶ *itaybinap pinũn.* → **saber, letramento, criatividade, gêneros textuais.**

conselho escolar ► **etaybinap'a be jewawẽwẽap** s.m. C.E. Grupo formado por pais, alunos, professores, diretor da escola e demais funcionários eleitos pela comunidade escolar e que é responsável por auxiliar, fiscalizar e participar do gerenciamento da escola. *É preciso formar um conselho escolar.* ► *Jewemuwawẽwẽ ayũ omuy ku ta'ẽap etaybinbinap'a be.* → **alunos; professor; diretor, comunidade; gestão escolar.**

cursista ► **etaybinbinayũ/ korsista** s.m./f. C.E. No projeto Ibaorebu, nome dado ao/à estudante do ensino médio integrado ao profissional de nível técnico em Agroecologia, Enfermagem e Magistério. *Os cursistas voltaram ontem.* ► *Etaybinbinayũ ojepit kapusu.* → **projeto, estudante, Agroecologia, Enfermagem, Magistério.**

cyberbullying ► **cyberbullying** s.m. A.E.A. violência através da *internet*, dos celulares, das câmeras fotográficas ou qualquer outro meio eletrônico que ocorre no dia a dia entre alunos ou entre professores e alunos, dentro e fora da escola, na forma de brincadeiras que maltratam ou humilham. → **bullying, internet.**

data show ► **data show** s.m. R.D. Material didático que projeta as imagens de um computador em uma tela, aumentando seu tamanho para tornar uma aula ou apresentação mais agradável. → **computador.**

diretor de escola ► **etaybinbinap'a kukat; imutaybitbinap'a kukat/ eskora'a kukat/ direto** s.m. C.E Educador que conduz a área administrativa e pedagógica de uma escola. *O diretor da escola está doente.* ► *Etaybinbinap'a kukat inãtaxipi opop.* → **educador, escola.**

disciplina/matéria ► **etaybinap** s.f. O.P. Conjunto de saberes de uma área do conhecimento. *A escola tem que ter a disciplina língua Mundurukú.* ► *Etaybinbinap'a be tupteput munduruku ã'o dup/ Etaybinbinap'a be tupteput etaybinap tup munduruku ã'o dup* → **conhecimento, saberes, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.**

educação diferenciada ► **wyymutaybinap idip; idim wyymutaybinam/ etaybitnap waru; imutaybinap waru** s.f. A.E.A. A educação diferenciada é aquela que respeita as características de cada povo envolvido nela e é adequada à sua realidade de vida. <Nota: Os termos aqui presentes significam "educação especial/bonita" (*wyymutaybinap idip*) e "educação diferente/incomum" (*etaybitnap waru*) > → **cultura.**

educador ► **imuaḡũysan'ukat** s.m. C.E. Pessoa que nos ajuda a construir o conhecimento, despertando a curiosidade, desenvolvendo a autonomia, o senso crítico dos estudantes, em busca do sucesso da sua formação escolar, humana e social. *Falta um educador na escola.* ► *Imuaḡũysan'ukat ma omuyke etaybinbinap'a be.* <Nota: Em Mundurukú, significa ao pé da letra "aquele que faz amadurecer o pensamento".> → **autonomia, senso crítico, professor.**

educar ► **imuaḡũysan** v.t.d. A.E.A. Ajudar a pessoa a construir o próprio conhecimento, a aprender sobre o mundo em volta, a amadurecer o pensamento, o comportamento, os sonhos e ideias. *Os pais vão educar os filhos.* ► *Imuaḡũysan puke cebayũ.* <Nota: Literalmente, *imuaḡũysan* significa amadurecer o pensamento, o comportamento, os sonhos da pessoa.> → **conhecimento, ensinar.**

ensinar ► **imutaybin; imutaybinap** v.t.d. A.E.A. Repassar um conhecimento já existente. *O professor está ensinando as crianças.* ► *Etaybinbinuk'at bekitkit mutaybinbin.* *É obrigatório o ensino das crianças na escola.* ► *Bekitkityũ mutaybinap ma etaybinbinap'a be.* → **conhecimento, educar.**

ensino fundamental ► **koap emap** s.f. O.E. Etapa da educação básica com duração de 9 anos letivos que vem antes do ensino médio. *As crianças entraram no ensino fundamental para aprender.* ► *Koap emap aỹũ bebitkityũ o'om jwemutaybin am; bebitkit yũ koap emap o'om ip jwemutaybin am.* → **ano letivo, ensino médio, educação básica.**

ensino médio ► **pidaseat** s.f. O.E. Etapa final da educação básica com duração de 3 anos letivos. *Os estudantes chegaram até o ensino médio.* ► *Etaybinbinayũ pidase ma owajẽ.* → **ano letivo, educação básica.**

escola ► **etaybinbinap'a; imutaybinbinap'a; mutaybinap'a/ eskora'a** s.f. O.E. Lugar onde se ensinam muitas pessoas para formar cidadãos e desenvolver suas habilidades e conhecimentos. *Eu estou trabalhando na escola.* ► *Imutaybinbinap'a be õn kapikpigẽ.* → **cidadão, conhecimento, habilidade.**

escrita ► **bararakat/ xirẽn xirẽn** s.f. A.E.A. 1. Registro aproximado de uma língua por meio de letras e outros sinais gráficos. 2. Ferramenta de acesso ao poder. *Para mim a escrita está se perdendo.* ► *Barabakat ojebarẽn owebe./ Eu sei escrever pouco.* ► *Xirẽn xirẽn i am a aḡũ wetaybit.* → **língua, letras, sinais gráficos, poder.**

estagiário ► **etaybitbinat / pabibinat** adj.m. C.E. Aprendiz que começa a trabalhar na sua área de formação para adquirir conhecimento prático e experiência, mas sem ser contratado em definitivo. *O estagiário está passando por experiência.* ► *Etaybitbinat jwemubuyxijom. Eu sei* ► *õn obabi.* → **avaliação**

giz ▶ kodepap 'ip/ wida jo'iat s.m. R.D. Pequeno bastão usado para escrever no quadro na escola; pincel. *O giz quebrou. ▶ Kodepap 'ip oyopçuk. O pincel quebrou. ▶ Kodepap 'ip oyopbañ.* <Nota: O termo *wida jo'iat* não é mais usado e se refere a uma pedra que parece argila. Nesse caso, *wida* significa 'argila' com tom baixo em contraste com *wida* 'onça' (tom laringalizado) e *wida* 'calcanhar' (tom alto).> → **quadro; pincel.**

gravador ▶ yañjoap'a; yañjoap'a/ yaõkareyreat'a/ iaxixi'a s.m. R.D. Material didático usado como recurso para facilitar as aulas e estimular os estudantes justamente por ser um aparelho que reproduz ou registra sons, músicas e línguas. <Nota: A palavra *yaõkareyreat'a* é usada pelas mulheres mais velhas para reclamar do som dos mais novos; já a palavra *iaxixi'a* é considerada uma palavra recém-criada> → **aparelho de som, estimular, material didático.**

grupo ▶ awero iayũ; aweroap s.m. 1. R.D. Conjunto de estudantes reunidos pelo professor para realizar alguma atividade escolar. 2. C.E. Conjunto de pessoas da escola que se unem por causa de interesses comuns. *Nós estamos escolhendo um grupo. ▶ Tañ wuyju awero iayũ. O grupo do Chico foi bem. ▶ Xikoyũ eaweroap pit osodop xipat; Xikoyũ xipat. Se agrupem de dois em dois. ▶ epeyemuaawero xepxep.* <Nota: o simples uso do pluralizador/coletivo {-jã} com um nome indica agrupamentos de seres do mesmo tipo, daí dispensando uma palavra específica para 'grupo' em alguns contextos> → **atividade escolar, estudante, professor, interesse.**³¹

horário/turno ▶ ajobima s.m. O.E. Cf. turno.

impressora ▶ ãmpresora s.f. R.D. Máquina capaz de passar os dados de um computador para o papel, sendo útil na elaboração de atividades escolares para os estudantes e documentação da escola. → **computador, papel, atividades, documentação da escola.**

lapiseira ▶ bararakap'ip s.f. R.D. Instrumento de plástico ou de metal usado como lápis para escrever. *Alguém quebrou a lapiseira. ▶ Bararakap'ip o'yopçuk.* → **lápiz, escrever.**

³¹ Palavras como "interesse" e outras são identificadas como termos no âmbito do magistério; como não tivemos mais tempo para mais um trabalho de campo, as registramos nas remissões e deixamos espaço para continuidade da pesquisa.

LDB ▶ itaybinap muḡeap ma xi; itaybinap xi s.f. Lei responsável pelos princípios da educação escolar no Brasil; LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). <Nota: Literalmente, significa "mãe do que devemos fazer para o ensino-aprendizagem" e "mãe do saber"> → **lei, educação escolar.**

leitura ▶ tupcocoap/ ibararakat co'ap s.f. *A.E.A.* Capacidade de compreender textos escritos e daí compreender melhor o se passa no mundo à nossa volta. *O livro apareceu para a leitura.* ▶ *Taperadup ojedupebapuk tupcoco am.* → **letramento, livro, texto escrito, alfabetização, escrita.**

letramento ▶ ikõbida babi + kõbururuk + ibuetaybit/ibubabiat + a'õpisatap + a'õpibak + aḡỹybabiat + yaḡỹytok(tok)ap + õbida babi + babi. s.m. *A.E.A.* Conjunto de habilidades/saberes relacionados com o domínio da fala, da escrita aprendidos principalmente na escola e que permitem maior acesso aos bens sociais e culturais. <Nota: Vejamos o que significa cada termo: ikõbida babi 'saber falar e ler' + kõbururuk 'falar difícil' + ibuetaybit/ibubabiat 'habilidade de escrita'; 'artesão'; 'habilidade manual em geral' + a'õpisatap 'compreensão da fala; usado para criança aprendendo a entender' + a'õpibak 'começar a entender' + aḡỹybabiat 'interpretação' + yaḡỹytok(tok)ap 'criatividade' + õbida babi 'falar com facilidade e rapidez'; babi 'saber'. → **alfabetizar, alfabetização, escrita, leitura, habilidades, saberes, fala, bem social, bem cultural.**

livro ▶ taperadup / livrodup s.m. *R.D.* Material didático que traz parte dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos na escola. *O livro apareceu para a leitura.* ▶ *Taperadup ojedupebapuk tupcoco am.* <Nota: *taperadup* também é usado para 'folha', 'caderno', 'cartolina'. → **material didático, conteúdo.**

magistério ▶ wuyetaybitbinap; wuymutaybinap; etaybitbinap s.m. *A.E.A.* Área do saber dedicada à formação e à carreira de professores e professoras. → **professor, carreira.**

matéria/disciplina ▶ etaybinap s.f. *O.P.* Cf. disciplina.

material didático ▶ etaybitbinap ekapikap pubut s.m. *R.D.* Recursos usados para facilitar o ensino-aprendizagem. → **recursos, ensino-aprendizagem, material didático-pedagógico.**

matutino ▶ kabiaisum adj.m. *O.E.* Período da manhã em que ocorrem as atividades escolares. *As crianças estudam no período matutino.* ▶ *Bekitkityũ kabiaisum jewemutaybinbin.* → **vespertino, noturno.**

mesa ► **jekõnkõnap/ meza** s.f. R.D. Móvel com superfície plana e horizontal apoiada geralmente sobre quatro pernas, e utilizado na escola principalmente como apoio de livro, caderno, computador, projetor. <Nota: *jekõnkõnap* 'mesa onde se come'> → **livro, caderno, computador, projetor.**

noturno ► **kabioõ** adj.m. O.E. Período da noite em que ocorrem as atividades escolares. *Eles estudam no período noturno.* ► *Ixe kabioõ jewemutaybinbin.* → **matutino, vespertino.**

pesquisa ► **ikudaap; ikudadaap/ jecoan/ ijom** s.f. A.E.A. Busca mais aprofundada sobre algum assunto, fato ou fenômeno com o objetivo de compreender melhor algo. *Precisamos pesquisar mais.* ► *Ikudadaap ma omuyku. A pesquisa do Manuel é sobre a fumaça da pele do casco do tracajá.* ► *Manuel emukudada bit iaixee diõre iap. Eu vou lá olhar o igarapé para ver se tem peixe.* ► *idi'ipoti be buk õn cum jecoan kake paxi axima iãm.* → **assunto, objetivo.**

pincel ► **kodepap'ip** s.m. R.D. Material didático usado para escrever, desenhar, pintar no quadro branco ou em papel. *O pincel quebrou.* ► *Kodepap'ip oyopbaõ.* → **quadro.**

professor; professora ► **wymutaybitbitukat; wymutaybinipiat/ profeso; profesora** s.m. C.E. Pessoa com formação em magistério ou em nível superior (licenciatura) que ajuda a construir conhecimento. → **magistério, nível superior, educador, licenciatura.**

professora; professor ► **wymutaybitbitukat; wymutaybinipiat/ profeso; profesora** s.m. C.E. Cf. professor.

professor bilíngue ► **xepxep a'õ mutaybitbit'ukat/ xepxep a'õ e'e'ukat/ xepxep a'õ'õat** E. Ling.; C.E. Pessoa com formação em magistério ou em nível superior (licenciatura) que ajuda a construir conhecimento, ensinando duas línguas ou ensinando um conteúdo em duas línguas. *Eu sou professor bilíngue.* ► *õn xepxep a'õ mutaybitbit'ukat; õn xepxep a'õe'e'ukat; õn xepxep a'õ'õat.* → **bilíngue; magistério; nível superior; licenciatura.**

quadro ► **bararakiap** s.m. R.D. Material didático de forma plana, com quatro lados, usado nas escolas para escrever, desenhar, fazer cálculos com giz ou pincel; quadro-negro, quadro-de-giz, quadro-branco, lousa. *O professor apagou o quadro.* ► *Imutaybinbinukat bararakiap õgupirẽm. Meu nome está escrito no quadro.* ► *Bararakiap pe opop obutet.* → **material didático, escrever, desenhar, cálculo, giz, pincel.**

rádio/aparelho de som ▶ yãijoap'a; yãijoap'a/ yaõkareyreyat'a/ iaxixi'a/ radio'a s.m. R.D. Material didático que reproduz sons diversos, como músicas e vozes. *O professor usou o aparelho de som para dar uma boa aula. ▶ Mutaybinbin'ukat yaxixi'a oya kuk xipan je avla um am. O professor tem um rádio. ▶ Mutaybinbin'ukat yãijoap a'e. O rádio está barulhento. ▶ Radio'a ya'õkarey.* <Nota: A palavra *yaõkareyreyat'a* é usada pelas mulheres mais velhas para reclamar do som dos mais novos; já a palavra *iaxixi'a* é considerada uma palavra recém-criada> → **gravador.**

recuperação ▶ tiek taap s.f. A.E.A. Período em que os estudantes têm aulas a mais sobre um conteúdo que não foi aprendido anteriormente e fazem uma nova avaliação sobre esse conteúdo. *Meu filho ficou em recuperação. ▶ okpot ojecuã tiek taap pe; A recuperação do meu filho deu certo. ▶ okpot tiek taap xipat o'e.* → **aprender, conhecimento, reforço escolar, avaliação.**

reprovação ▶ kap'ũmap s.f. O.P. Fato que ocorre quando o estudante não passa para a próxima série ou ano. *A reprovação do meu filho me entristeceu. ▶ okpot kap'ũmap omuãnyũcũg.* → **ano, série.**

retroprojektor ▶ imubapukpukap s.m. R.D. Material didático que serve para projetar imagens, textos, gráficos escritos ou impressos em transparência. → **material didático, imagem, texto, gráfico, transparência.**

secretária; secretário ▶ sekretario; sekretaria s.m. C.E. Cf. secretário.

secretário; secretária ▶ sekretario; sekretaria s.m. C.E. Funcionário ou funcionária responsável pela atividades administrativas da secretaria da escola. → **secretaria; atividades administrativas.**

série/ano ▶ cekoato s.f. s.m. O.E. Cf. ano.

televisão ▶ etabixiririk/ televisão s.f. R.D. Material didático capaz de transmitir imagem e som gerados ao vivo ou gravados. <Nota: *etabixiririk* é uma palavra antiga, que significa "algo que chegou na minha vista, uma luz".> → **material didático.**

turma/classe ▶ cemukukukap; cemukukuk/oceturma s.f. O.E. Grupo de estudantes que estudam na mesma sala de aula. → **sala de aula, estudante, classe.**

turno/horário ▶ ajobima s.m. O.E. Período de funcionamento das atividades da escola. → **horário, matutino, vespertino, noturno, atividades escolares.**

vespertino ► **katpuje** adj.m. O.E. Período da tarde em que ocorrem as atividades escolares. *As crianças estudam no período vespertino.* ► *Bebitkityũ katpuje jewemutaybinbin.* → atividades escolares, matutino, noturno.

tema/ assunto ► **imumuġeap/ itaċap.** s.m. Conteúdo a ser pesquisado ou ensinado. *O que nós fizemos.* ► *wuyemumuġeap.* *Assunto de um cartaz.* ► *taġeraduġ xixiduġ taċap 'o.* → trabalho, pesquisa.

5.3 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, que é autoexplicativo, apresentamos os verbetes, resultado da pesquisa, que irão compor o protótipo do dicionário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve a finalidade de documentar os termos da área do Magistério, apresentando os critérios seguidos na construção do dicionário terminológico escolar bilíngue para os alunos do ensino médio profissionalizante Mundurukú. Dessa forma, incentivamos o uso da Terminologia como instrumento de preservação de línguas minoritárias.

Por ser uma obra de natureza didática, expomos no primeiro capítulo o histórico da Educação Escolar Indígena, contextualizando a realidade escolar vivenciada pelo povo Mundurukú e o distanciamento/aproximação do que é exposto em nossa legislação. Apresentamos os desafios para que de fato exista uma escola específica e diferenciada, intercultural e bilíngue estabelecida nas nossas políticas educacionais, contrastando com os desafios e conflitos da realidade escolar Mundurukú, sobretudo do ensino médio profissionalizante nas áreas de agroecologia, enfermagem e magistério, público-alvo deste dicionário.

No segundo capítulo, tratamos dos aportes teóricos seguidos no desenvolvimento da pesquisa. Em relação à Terminologia, apresentamos desde as Escolas Clássicas até as atuais teorias para evidenciar o porquê da escolha da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), assim como o diálogo com a Socioterminologia e a Linguística de Texto. Já em relação à Terminografia, tratamos especificamente dos tipos e da estruturação dos dicionários, visando os aspectos e critérios relevantes para a elaboração desta pesquisa.

O terceiro capítulo tratou dos procedimentos metodológicos adotados aqui. É importante destacar o planejamento e as escolhas metodológicas referentes às questões terminológicas e as relativas ao trabalho de campo que proporcionaram a construção do dicionário. Assim, no tocante aos procedimentos metodológicos de cunho terminológico/terminográfico, destacamos a seleção e organização do *corpus*, identificação e coleta dos termos e montagem das fichas terminológicas. Já em relação à metodologia envolvida na realização do trabalho de campo, ressaltamos a relação com o método etnográfico e a pesquisa qualitativa nos usos de recursos e técnicas de coleta de dados. Partindo desse embasamento, definimos a escolha dos participantes, a forma das entrevistas, o uso do questionário e destacamos as oficinas terminológicas como procedimento principal de coleta de dados, além de discorrer sobre os dois trabalhos de campo realizados.

No quarto capítulo expomos a organização estrutural do protótipo do dicionário, primeiro abordando a composição macroestrutural e depois a microestrutural, detalhando os itens obrigatórios e os não obrigatórios que constituem os verbetes. Apresentamos também as

reflexões obtidas por meio das análises dos dados. Ao tratar da epistemologia terminológica e terminográfica bilíngue a partir de línguas indígenas, refletimos e analisamos sobre os desafios encontrados e mostramos as soluções adotadas para o dicionário. Primeiramente, analisamos questões referentes aos aspectos morfológicos. Depois, abordamos as relações de equivalências encontradas nas línguas. Em seguida, tratamos das definições, buscando alternativas para torná-las simples e objetivas. Após isso, expomos a variação encontrada e o tratamento adotado. E, por último, detalhamos aspectos ortográficos relevantes nas terminologias deste dicionário.

O quinto e último capítulo traz os verbetes que irão compor o protótipo do dicionário. Nele foi possível verificar os resultados de todo o trabalho terminológico e terminográfico adotado no decorrer da pesquisa, assim como o reflexo da metodologia aplicada nos trabalhos de campo, sobretudo as informações obtidas por meio das oficinas terminológicas.

Um trabalho desta natureza contribui e amplia a discussão em torno da Educação Escolar Indígena e seu papel, pois explicita que a escola pode e deve ser utilizada pelas minorias como um dos instrumentos para fortalecer e buscar sua autonomia. Porém, para isso é preciso que a escola contribua de fato para a preservação da cultura e identidade desses povos. Ela precisa se fundamentar em uma postura específica e diferenciada, intercultural e bilíngue não apenas na legislação, mas, sobretudo, na prática escolar, voltando-se para a construção de metodologias capazes de enfrentar os conflitos e riquezas geradas com o relacionamento entre as culturas. Esta pesquisa surgiu como uma tentativa de viabilizar e abrir caminho para discutir políticas linguísticas com o povo Mundurukú, valorizando o espaço da língua materna na escola. Nosso objetivo, além de fornecer um material didático para ensino-aprendizagem dos Mundurukú e ser um meio de manutenção de sua língua, também visou mostrar o estudo terminológico de línguas de povos considerados inferiores e pouco científicos pela sociedade não indígena, ampliando o seu espaço de uso e seu *status* frente ao restante do país e à língua portuguesa. E mesmo que os objetivos ideológicos dessa pesquisa não sejam totalmente atingidos, ficam o registro e documentação das terminologias do magistério existente na língua Mundurukú.

Desse modo, avançamos também em relação à reflexão terminológica por apresentar uma proposta de pesquisa com uma língua indígena, confrontando com os contrastes estruturais entre as duas línguas, mas, sobretudo a maneira de enxergar o mundo e representá-lo por meio da língua, valorizando a perspectiva comunicativa da Terminologia. E contribuímos em relação à Terminografia principalmente com os aspectos inerentes à

metodologia adotada, pois a participação indígena foi ferramenta fundamental para a construção do protótipo do dicionário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBÓ, X. Interculturalidad y salud. In: JUARÉZ, G.F (Coord) *Salud e interculturalidad em América Latina. Perspectivas antropológicas*. Quito: Abya-Yala, 2004. p. 65-74.
- ALMEIDA, G. M. B. A Teoria Comunicativa da Terminologia e a sua prática. In: Alfa 50 (2) São Paulo: 2006. p. 85-101.
- ALVES, I. M. Neologia e tecnoleto. In: OLIVEIRA, A. M. P.P; ISQUIERDO, A. N. (orgs.). *As ciências do Léxico. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001. p.33-51.
- BARBOSA, M. A. *Para uma etno-terminologia: recortes epistemológicos*. *Cienc. Cult.* 2006, v. 58, n. 2, pp. 48-51. ISSN 0009-6725. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n2/a18v58n2.pdf>> Acesso em: 13 de jan. 2013.
- BARBOSA, M. A. Cultura popular amazônica em etno-terminologia. *Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC*. Manaus, AM. Julho/2009.
- BARROS, L. A. *Curso Básico de Terminologia*. São Paulo, SP: Edusp, 2004.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Coord.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2 nº 1 (3), jan-jul/2005, p. 68-80.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998.
- BRASIL. Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, de 14 de setembro de 1999.
- BRASIL. Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.
- BRASIL. Decreto Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Lei municipal – São Gabriel da Cachoeira – AM. nº 145/2002.
- BRASIL. Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.

BURUM, M.(org.) *Aypapayũ'ũm'ũm ekawên: Historia dos Antigos, Munduruku- Portugues*. Vol. 1, Brasília, 1977. Vol. 2, Brasília, 1978. Vol. 3, Brasília, 1979.

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

CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1999.

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

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.

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

COROA, M. L. Pra que serve um dicionário? In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (Orgs.). *Dicionários escolares – políticas, formas e usos*. São Paulo, Parábola, 2011. p. 61-72.

COSTA, N.M.P; GOMES, D.M. (Etno)terminologia na (etno)medicina Mundurukú. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralin*. Curitiba, 2011, p. 3412-3423. Disponível em: <<http://www.etnolinguistica.org/artigo:costa-2011>> Acesso em: 13 jan. 2013.

CROFTS, M. *Gramática Mundurukú*. Brasília: SIL, 1973.

CRYSTAL, D. *A dictionary of linguistics and phonetics* – 6th ed. 2008

D'ANGELIS, W.R. *Aprisionando sonho. A educação escola indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

DAMIN, C. P. *Parâmetros para a avaliação de um dicionário escolar*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

Dicionário Eletrônico Aurélio, 2008.

Dicionário Eletrônico Houaiss. Versão 3.0 de junho de 2009.

Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

DUARTE, S. G. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

DUARTE, A. C.; DUARTE, M. R. T. (orgs). *Termos da Legislação Educacional Brasileira*. Editora UFMG, 2007.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. Critérios para categorização de dicionários bilíngues. In ISQUIERDO, A.N.; ALVES, I. M. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume III*. Campo Grande/ São Paulo: Ed UFMS/ Humanitas. 2007. p. 311-320.

FAULSTICH, E. *Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina*. Ciência da Informação, (S.l.), v. 24, n. 3, 1995 – artigos. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/486/441>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

FAULSTICH, E. *Socioterminologia, mais que um método de pesquisa, uma disciplina*. Ciência da Informação. Brasília, v. 24, n. 3, p. 281-288, 1996.

FAULSTICH, E. *Planificação lingüística e problemas de normalização*. Alfa. São Paulo, USP, 1998, n. 42, pp.247-268.

FAULSTICH, E. *O Pavel: Curso Interativo de Terminologia*. 2006. (Tradução/Outra).

FÁVERO, O.; IRELAND, T. D. (Orgs). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

FECHINE, L. A. R.; PONTES, A. L. O metadiscorso visual do material interposto de um dicionário em Língua Inglesa. In: Calidoscópico. Vol. 10, nº. 3, Unisinos, 2012, p. 294-300.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) *Antropologia, História e Educação: questão indígena e a escola*. São Paulo, 2001.

FERREIRA, T.B.; GOMES, D. M. A construção do dicionário terminológico escolar Português-Mundurukú/Mundurukú-Português: magistério. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralin*, Curitiba, 2011, p. 4117-4125. Disponível em: <<http://www.etnolingüística.org/artigo:ferreira-2011>> Acesso em: 13 jan. 2013.

FINATTO, M. J. B. Terminografia brasileira no final do século XIX: contraponto entre domínios emergentes e consolidados. In: KRIEGER, M. da G.; MACIEL, A. M. B. (Orgs.). *Temas de Terminologia*. Porto Alegre/São Paulo: Ed. Universidade/UFRGS/Humanitas/USP, 2001. p. 197- 212.

FRANCESCHINI, D. C. Línguas indígenas e português: contato ou conflito de línguas? Reflexões acerca da situação Mawé. In: SILVA, S.S. (Org) *Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

GARCIA, M. S. *Uma análise tipológica sociolingüística na comunidade indígena Terena de Ipegue: extinção e resistência*. Tese de doutorado, UFG, 2007.

GARCIA, N. M. Z. Estudo linguístico-etnográfico em comunidade paranaense de imigrantes ucranianos do passado ao presente. In: SILVA, S. S (Org.). *Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

GIRALDIN, O. Aculturação e interculturalidade no Brasil: duas faces (duas fases) de uma mesma moeda? In: ROCHA, L.M.; PIMENTEL DA SILVA, M.S (Orgs.); BORGES,

M.V.(Org.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: PUC Goiás, 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas*. Vol 35, nº 2 mar/abr. São Paulo: EAESP/ FGV, 1995, p. 57- 63.

GOMES, D. M. *Predicados verbais da língua Mundurukú e modelos lexicográficos*. Dissertação de mestrado, UnB, Brasília, 2000.

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

GOMES, P. V. N. *O processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar*. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2007.

GOMES, D. M.; MARINHO, M. O projeto de documentação e descrição linguística da língua Mundurukú falada no Rio Madeira (AM): primeiros passos. In: 6o Encontro de Letras da Universidade Católica de Brasília, 2008a.

GOMES, D. M.; MARINHO, M. Comparação fonológica e lexical preliminar entre o Mundurukú falado no rio Madeira (AM) e o Mundurukú falado no rio Tapajós (PA). In: Anais da 60ª Reunião Anual da SBPC, 2008b.

GOMES, D. M.; MARINHO, M.; CAMARGOS, L.; COTA, A. *Ensino de Português como Segunda Língua (PSL) ao Povo Mundurukú*. Vol. 1. Brasília: Fortium, 2008c.

GOMES, D. M. "Por uma educação bilíngue pluralista e funcional: os espaços do Mundurukú (tupí) e do português no âmbito da terminologia escolar indígena". In: *Libro de Actas II Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas y II Simposio Internacional de Lingüística Amerindia Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*. Resistencia : CONICET, 2010.

GOMES, D. M.; FERREIRA, T. B. "Avaliação escolar": termo, conceito e visão de mundo em português e em Mundurukú (Tupí). In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Vol. 13, nº 1, Brasília: Thesaurus/NELiS/CEAM/UnB, 2012, p. 56-81.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.) *Formação de professores indígenas : repensando trajetórias*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge, 1995 (Second Ed.)

HERNAIZ, I. (Org.). *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

KRIEGER, M. da G. *Terminologia revisitada*. In: KRIEGER, M. da G.; MACIEL, A.M.B. (Orgs.). *Temas de Terminologia*. Porto Alegre/São Paulo: Ed. Universidade/UFRGS/Humanitas/USP, 2001. p. 47- 60.

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

KRIEGER, M da G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUIERDO, A.N.; ALVES, I. M. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume III*. Campo Grande/ São Paulo: Ed UFMS/ Humanitas. 2007. p. 295-309.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LUCIANO, G.J.S. *Escola Indígena para manejo e domesticação do mundo: Entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2011.

MACIEL, A. M. B. Estrutura e funcionamento dos dicionários jurídicos no Brasil do século XIX. In: KRIEGER, M. da G.; MACIEL, A.M.B. (Orgs.). *Temas de Terminologia*. Porto Alegre/São Paulo: Ed. Universidade/UFRGS/Humanitas/USP, 2001a. p. 182- 196.

MACIEL, A. M. B. O verbo: fator determinante da especificidade do termo no texto especializado. In: KRIEGER, M. da G.; MACIEL, A.M.B. (Orgs.). *Temas de Terminologia*. Porto Alegre/São Paulo: Ed. Universidade/UFRGS/Humanitas/USP, 2001b. p. 90-97.

MACIEL, A. M. B. Quais são os rumos da Terminologia no século XXI? In: ISQUIERDO, A.N.; ALVES, I. M. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume III*. Campo Grande/ São Paulo: Ed UFMS/ Humanitas. 2007. p. 371-383.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENÉNDEZ, M. A área Madeira-Tapajós : situação de contato e relações entre colonizador e indígenas. In: CUNHA, M. C. (Org.). *História dos índios do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p.281-96.

MIRANDA, F. B. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ISQUIERDO, A.N.; ALVES, I. M. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume III*. Campo Grande/ São Paulo: Ed UFMS/ Humanitas. 2007. p. 261-272.

NUNES, P. V. *Princípio icônico e tratamento lexicográfico: aplicação à língua Munduruku*. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2000.

PETTER, M. M. T. Morfologia. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à Linguística*. Vol. II, São Paulo: Contexto, 2005.

PICANÇO, G. Mundurukú: *phonetics, phonology, synchrony, diachrony*. Tese de Doutorado, The University of British Columbia, 2005.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. *Fenômeno do bilingüismo na sociedade Karajá e no processo escolar*. In: LIAMES 4. Campinas: Unicamp, 2004, pp. 123-130.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva bilíngue intercultural. In: ROCHA, L.M.; PIMENTEL DA SILVA, M.S.; BORGES, M. V.(Orgs.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: PUC Goiás, 2010.

QUEIROZ, T. D. (org.). *Dicionário Prático de Pedagogia*. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2003.

RAMOS, A. *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio para Habilitação de Técnico em Agrofloresta, Enfermagem ou Magistério: projeto Munduruku*. 2006.

ROCHA, A. L. C. da; ECKERT, C. *Etnografia: saberes e práticas*. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

SALGADO, A. C. P. *Medidas de bilingüidade: uma proposta. Tese de Doutorado*. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2008.

SANTIAGO, M. S. Análises contrastivas de microestruturas em dicionários escolares. In: *Pesquisas em Discurso Pedagógico*. Vol. 1, 2012, p. 1-14. Disponível em: <https://sites.google.com/site/marciossantiago/artigosemperiodicos>. Acesso em: 10/04/2013.

SCHMITZ, J. R. A problemática dos dicionários bilíngues. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed UFMS, 2001. p. 161-170.

SIGUÁN, M.; MACKEY, W.F. *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana, 1986.

SILVA, M. C. P. Reflexões sobre o verbete dos dicionários bilíngues para fins pedagógicos. In: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume IV*. Campo Grande/ Porto Alegre: Ed UFMS/ Ed. UFRGS, 2010. p. 329-349.

SILVA, M. M. A. A variação terminológica em corpora comparáveis na terminologia da nanociência/nanotecnologia. In: ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. C. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume VI*. Campo Grande: Ed UFMS, 2012. p. 459-476.

TELES, L. B.; BARROS, L. A. Proposta de Dicionário bilíngue português-francês de termos de estatutos sociais voltado para tradutores juramentados. In: BARROS, A. L.; ISQUERDO, A. N. (orgs.). *O léxico em foco: múltiplos olhares*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. p. 263-276.

TEMMERMANN, R. Training Terminographers: the Sociocognitive Approach, in: *Proceedings of the Ninth Euralex International Congress*. EURALEX., 2000. p. 453–460. Disponível em: http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2000/053_Rita%20TEMMERMANN_Training%20Terminographers_the%20Sociocognitive%20Approach.pdf. Acesso em: 13 de jan. 2013.

TUBINO, F. Entre o multiculturalismo y la interculturalidad: más Allá de la discriminación positiva. In: NORMA, F. (Org). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima, Peru, 2005.

TUBINO, F. (s.d). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Disponível em: <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2012. p. 1-9.

VAN DIJK, T.A. *Discurso e poder*. São Paulo: contexto, 2008.

WELKER, H. A. *Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

WINCH, C.; GINGELL, J.; [tradução Renato Marques de Oliveira] *Dicionário de filosofia da educação*. São Paulo: Contexto, 2007.

ZANATTA, F.; MIRANDA, F. B. A normatividade em dicionários gerais de língua portuguesa. In: LIMA-HERNANDES, M. C.; MARÇALO, M. J.; MICHELETTI, G; MARTIN, V. L. de R. (Orgs.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLECH-USP, 2008, p. 1-20.

APÊNDICE 1 – Modelo de ficha terminológica

TERMO S	VARIANTE EM PORTUGUÊS	TERMO EM MUNDURUKÚ	VARIANTE EM MUNDURUKÚ	FONTES DO TERMO EM MUNDURUKÚ
Rádio	Aparelho de som	yaíjoap'a	yaíjojoap'a/ yaõkareyreyat'a/ iaxixi'a/ radio'a	Oficina terminológica

CONTEXTO DO TERMO EM PORTUGUÊS
Os principais programas de âmbito federal desenvolvidos nesse período, todos eles relativos à modalidade de Suplência, referiam-se ao aperfeiçoamento dos exames supletivos e à difusão da metodologia de ensino personalizado com apoio de módulos didáticos realizada por meio da criação de Centros de Ensino Supletivo, ao lado de programas de ensino à distância via rádio e televisão.

FONTE DO TERMO EM PORTUGUÊS	EXEMPLO
Educação como exercício de diversidade (MEC, 2005)	O professor usou o aparelho de som para dar uma boa aula. ► Mutaybinbin'ukat yaxixi'a oya kuk xipan je awla um am. O professor tem um rádio. ► Mutaybinbin'ukat yaíjojoap a'e. O rádio está barulhento. ► Radio'a ya'õkarey.

DEFINIÇÕES EM PORTUGUÊS

(3) s.m. 1. radiofonia. 2. Aparelho ou conjunto dos aparelhos para emitir e transmitir sinais radiofônicos. 3. Radiodifusao. 4. Radiodifusora. 5. Aparelho receptor de programas radiofônicos.

(7) substantivo masculino

Rubrica: radiofonia.

1 m.q. *radiofonia*

Ex.: *viveu os anos de ouro do r.*

2 aparelho emissor ou receptor de telegrafia e de telefonia sem fio

3 aparelho transmissor-receptor us. em aeronaves, em navios, em radiotáxis, por radioamadores etc.

3.1 mensagem transmitida pelo rádio (como o radiograma)

4 aparelho receptor dos sinais radiofônicos de uma estação de rádio (p.ex., o rádio portátil)

substantivo feminino

Rubrica: radiofonia.

5 estação radiodifusora que transmite programas de entretenimento, educação e informação pelo sistema de ondas hertzianas; emissora, radioemissora

PROPOSTA DE DEFINIÇÃO EM PORTUGUÊS DO GRUPO	REMISSÃO	NOTAS	FONTES DAS DEFINIÇÕES EM PORTUGUÊS	DOMÍNIO
Equipamento eletrônico que reproduz sons diversos, como músicas e vozes, que pode ser usado como um recurso para melhorar as aulas.	Gravador	A palavra <i>yaõkareyreyat'a</i> é usada pelas mulheres mais velhas para reclamar do som dos mais novos; já a palavra <i>iaxixi'a</i> é considerada uma palavra recém-criada.	(3) Dicionário Eletrônico Aurélio (7) Dicionário Eletrônico Houaiss	Educação

SUBÁREA	RESPONSÁVEL	DATA	FREQUÊNCIA NO TEXTO	MARCAS DE USO
Recurso Didático (R.D)	Tânia Borges Ferreira	20/10/2008	6	

APÊNDICE 2 – Perguntas para entrevistas

Perguntas para nortear as entrevistas abertas e semiestruturadas.

Perguntas das entrevistas voltadas para a comunidade.

- 1 Como é a vida na aldeia?
- 2 Quais as principais dificuldades enfrentadas aqui?
- 3 Na sua casa sua família conversa em Mundurukú?
- 4 E na aldeia qual a língua mais usada?
- 5 Os jovens conversam mais em que língua?
- 6 Como a comunidade preserva a cultura e as tradições indígenas?
- 7 Os jovens se interessam em preservar a cultura indígena?

Perguntas das entrevistas voltadas para os professores.

1. O que é ensino bilíngue para você?
2. Como ocorre o ensino bilíngue na sua escola?
3. Existe ensino de Mundurukú na escola?
4. Em quais séries?
5. Ocorre alfabetização das crianças em Mundurukú?
6. Durante quanto tempo? Quantas séries?
7. Tem um professor só para isso?
8. Como o Mundurukú é ensinado na escola?
9. Ocorre alfabetização em Português?
10. A alfabetização em Português ocorre ao mesmo em que a alfabetização em Mundurukú?
11. Que língua é ensinada primeiro? Por quê?
12. O professor de Mundurukú é formado? Em que ele é formado?
13. Ficam dois professores na sala ao mesmo tempo?
14. Tem material didático em Mundurukú para o ensino da língua?
15. Você acha o material didático bom? Por quê?
16. Tem apoio da secretaria de educação do município?
17. A comunidade gosta do ensino da língua na escola? Por quê?
18. Quais os principais problemas que os professores de Mundurukú enfrentam hoje?
19. As outras matérias são dadas em que língua? Só em português? Só em Mundurukú ou nas duas línguas?

APÊNDICE 3 – Questionário sociolinguístico

QUESTIONÁRIO DE HABILIDADES, USOS E ATITUDES LINGUÍSTICAS EM COMUNIDADES MUNDURUKÚ DO PARÁ Projeto “Dicionário Terminológico Escolar Bilíngue Português-Mundurukú/ Mundurukú-Português: Agroecologia, Enfermagem e Magistério”

Prof. Dr. Dionei M. Gomes

QUESTIONÁRIO DE HABILIDADES, USOS E ATITUDES LINGUÍSTICAS EM COMUNIDADES MUNDURUKÚ DO PARÁ¹

Data: ____/____/2009

Número: _____

Entrevistador/Pesquisador: _____

Entrevistado: _____

Aldeia em que mora: _____

Quantos pessoas moram nela? _____ Quando foi fundada? _____

Curso no Ensino Médio Integrado Mundurukú: () Agroecologia () Enfermagem ()

Magistério () Professor assistente

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

01. Quantos anos você tem? _____ anos

() 7 a 16 anos () 17 a 30 anos () 31 a 54 anos () 55 anos acima

02. Sexo: () masculino () feminino **FACILIDADE COM A LÍNGUA MUNDURUKÚ**

03. Você dá conta de entender uma conversa simples em Mundurukú?

() sim () um pouco () não () qualquer conversa

04. Você dá conta de falar em Mundurukú em uma conversa simples?

() sim () um pouco () não () qualquer conversa

05. Você dá conta de ler (ex.: um livro, um bilhete, , etc.) em Mundurukú?

() sim () um pouco () não

06. Você dá conta de escrever (ex.: um bilhete, uma carta, , etc.) em Mundurukú?

() sim () um pouco () não

FACILIDADE COM A LÍNGUA PORTUGUESA

07. Você dá conta de entender uma conversa simples em Português?

sim um pouco não qualquer conversa

08. Você dá conta de falar Português em uma conversa simples?

sim um pouco não qualquer conversa

09. Você dá conta de ler (um livro, um jornal, uma revista, um bilhete, etc.) em Português?

sim um pouco não

10. Você dá conta de escrever (um bilhete, uma carta, uma redação, etc.) em Português?

sim um pouco não

USO DE ACORDO COM O DOMÍNIO SOCIAL FAMÍLIA

11a. Tem algum não índio na sua família?

sim não não sei

Quem? _____

11b. Você sempre morou na aldeia em que mora atualmente?

sim não. Nesse caso, onde morou antes _____

11c. Qual língua você aprendeu primeiro quando você era criança?

só Mundurukú só Português as duas ao mesmo tempo
 mais Mundurukú mais Português outra língua

Qual? _____

12. Qual língua você usa para conversar com os adultos da família?

só Mundurukú só Português as duas

especifique: _____

mais Mundurukú mais Português outra língua

Porquê? _____

13. Qual língua você usa para conversar com as crianças da família?

só Mundurukú só Português as duas

especifique: _____

mais Mundurukú mais Português outra língua

14. Qual língua você usa para conversar com os jovens da família?

só Mundurukú só Português as duas

especifique: _____

mais Mundurukú mais Português outra língua

15a. Qual língua as crianças usam com os avós?

só Mundurukú só Português as duas meio a meio

mais Mundurukú mais Português outra língua

15b. Qual língua os avós usam com as crianças?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua

16. Qual língua você usa para conversar com os idosos da família?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua

Por quê?

VIZINHANÇA**17. Qual língua você usa quando conversa com os vizinhos da sua idade?**

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua

18. Qual língua você usava quando era criança e estava brincando com outras crianças?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua

19. Qual língua você usa nas reuniões (políticas e/ou comunitárias)?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua

20. Que língua você usa em uma roda de amigos da sua idade se eles estiverem falando em Mundurukú?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua.

21. Que língua você usa em uma roda de amigos da sua idade, todos falantes de Mundurukú, quando eles estão falando em português?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua

TRABALHO**22a. Qual língua você usa com seus companheiros de trabalho, durante o trabalho? [pode ser o trabalho na roça]**

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua não trabalha

22b. Qual sua profissão?

RELIGIÃO

23a. Tem igreja na aldeia? _____ Qual?

23b. Qual língua você usa quando ora/reza? [se não reza, pule a pergunta]

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua não ora

24. Qual é a língua mais usada no sermão (pregação, missa) da igreja?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua não sabe

25. Qual é a língua mais usada nos avisos escritos da igreja?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua não sabe

26. Qual é a língua mais usada nos testemunhos?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua não sabe

27. Qual língua você usa durante a festa de 19 de abril?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua

28. Qual língua você usa durante o jogo de futebol ou vôlei?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua não joga outro esporte:

Por quê?

ESCOLA

29. Qual língua você prefere que seja usada para ensinar seu filho na escola? Por quê?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua não tem filho
-
-

30. Em qual língua você prefere estudar os conteúdos da escola?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua

30a. Qual língua você aprendeu primeiro na escola? _____

31a. Qual língua o(a) professor(a) da 1ª à 4ª série usa na sala de aula?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua

31b. Qual língua o(a) professor(a) da 5ª à 8ª série usa na sala de aula?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua

32a. Qual língua os alunos de 1ª a 4ª série usam na sala de aula entre eles?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua

32b. Qual língua os alunos de 1ª a 4ª série usam na sala de aula com o professor?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua

32c. Qual língua os alunos de 5ª a 8ª série usam na sala de aula entre eles?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua

32d. Qual língua os alunos de 5ª a 8ª série usam na sala de aula com o professor?

- só Mundurukú só Português as duas meio a meio
 mais Mundurukú mais Português outra língua

OUTROS NOVOS DOMÍNIOS

33. Onde mais você usa a língua Mundurukú?

34. Com quem mais você usa a língua Mundurukú?

PREFERÊNCIA DE LINGUA

35. Qual língua você acha que é a mais bonita? Por quê?

- Mundurukú Português as duas
 Por quê?

36. Qual língua você acha que é a mais fácil uma pessoa aprender e falar? Por quê?

- Mundurukú Português
 Por quê?

37. Qual língua você mais gosta de falar? Por quê?

- Mundurukú Português
 Por quê?

OUTROS USOS DA LÍNGUA MUNDURUKÚ NAS GERAÇÕES**38a. Quais são as pessoas de sua aldeia que falam Mundurukú?**

38b. Quais são as pessoas de sua aldeia que falam mais Mundurukú?

39. Você gostaria de ter um dicionário do seu curso com as palavras em Mundurukú e em Português e o significado delas? () sim () não () não sabe Por quê?
