

RELATO DE EXPERIÊNCIA

POPULARIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ACRE: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO



OPEN ACCESS

Todo conteúdo de *Cadernos de Linguística* está sob Licença Creative Commons CC - BY 4.0.

EDITORES

- Lou-Ann Kleppa (UNIR)
- Cecília Souza (USP)
- Hélio de Oliveira (UNICAMP)

AVALIADORES

- Nome Sobrenome (UFVJM)
- Débora Lima (Cardiff)

SOBRE OS AUTORES

- Michele Calil dos Santos Alves
Conceptualização; Metodologia;
Escrita - Rascunho Original; Escrita -
Análise e Edição.
- Cleide Vilanova Hanisch
Escrita - Rascunho Original; Escrita -
Análise e Edição.
- Simone Cordeiro-Oliveira
Conceptualização; Escrita -
Rascunho Original.
- Ete Feitosa de Oliveira Gomes
Escrita - Análise e Edição.

DATAS

- Recebido: 04/05/2022
- Aceito: 15/08/2022
- Publicado: 06/09/2022

COMO CITAR

ALVES, M.C.S.; HANISCH, C.V.;
CORDEIRO-OLIVEIRA, S.; GOMES,
E.F.O. (2022). Popularização da
Linguística na formação de
professores no Acre: ensino, pesquisa e
extensão. *Cadernos de Linguística*, v. 3,
n. 2, e652.

Michele Calil dos Santos ALVES

Centro de Educação e Letras – Universidade Federal do Acre (UFAC)
Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil

Cleide Vilanova HANISCH

Centro de Educação e Letras – Universidade Federal do Acre (UFAC)
Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil

Simone CORDEIRO-OLIVEIRA

Centro de Educação e Letras – Universidade Federal do Acre (UFAC)
Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil

Ete Feitosa de Oliveira GOMES

Centro de Educação e Letras – Universidade Federal do Acre (UFAC)
Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo principal registrar algumas experiências vivenciadas por professoras formadoras que atuam no contexto da Universidade Federal do Acre (UFAC), no Centro de Educação e Letras (CEL), câmpus Cruzeiro do Sul (Floresta). Já que os professores são os principais difusores do conhecimento na sociedade, procuramos demonstrar a importância da popularização da Linguística no ensino, na pesquisa, e na extensão universitária nos cursos de licenciatura. No que diz respeito ao ensino, relataremos uma experiência de formação inicial, mostrando como uma disciplina de Linguística pode desenvolver as práticas docentes de alfabetizadores. Demonstramos também como

dicionários terminológicos produzidos em pesquisas realizadas no Curso de Licenciatura Indígena podem contribuir para a preservação das línguas e culturas indígenas do Acre. Já na extensão, mostraremos a importância da Linguística na formação continuada dos professores de línguas, incluindo os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como resultados, realçamos o papel da Linguística na formação do professor de línguas, incluindo o ensino da leitura e escrita, a revitalização de línguas indígenas e o respeito à diversidade linguística. As ações relatadas neste trabalho corroboram a importância da educação linguística na formação de professores da educação básica brasileira. Esperamos que esses professores sejam capazes de difundir o conhecimento em suas comunidades contribuindo para a popularização da Linguística, uma vez que geralmente estes atuam em regiões remotas na amazônia acreana, com difícil acesso à informação.

ABSTRACT

This paper aims at reporting experiences of teacher educators at the Federal University of Acre (UFAC), in the Letters and Education Center (CEL), *campus* Cruzeiro do Sul (Floresta). As teachers are the greatest diffusers of knowledge in society, we demonstrate the importance of Linguistics popularization in teaching, research, and university extension in the programs of teacher education. We report an experience in initial teacher education showing how a Linguistics course may develop literacy teaching practices. We also demonstrate how terminological dictionaries produced in the Indigenous Teacher Education research may contribute to indigenous language and culture preservation in Acre. In the university extension, we defend the importance of Linguistics in the continuous teaching education of language instructors, including elementary school teachers. As part of the results, we highlight the role of Linguistics in language teacher education including reading and writing teaching, indigenous language revitalization and language diversity. The work reported here corroborates the importance of linguistics education in Brazilian teacher education. We expect those teachers would be able to spread knowledge in their communities contributing to Linguistics popularization since they work in many remote places in Amazon regions in Acre where information can barely reach the people.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS

Este trabalho tem como objetivo relatar algumas experiências desenvolvidas no Centro de Educação e Letras (CEL), da Universidade Federal do Acre (UFAC), câmpus Cruzeiro do Sul (Floresta). Essas ações dedicaram-se a divulgar as descobertas e contribuições da Linguística para o ensino e aprendizagem de línguas e a preservação de línguas minoritárias. Os participantes dessas ações foram os professores que atuam nos primeiros anos de escolarização e no ensino de línguas da nossa região e licenciandos dos cursos de Pedagogia, Letras e Licenciatura Indígena. Tendo em vista que a Linguística precisa ser reconhecida como uma ciência pela sociedade, os cursos de formação de professores podem ser considerados palcos bastante produtivos para a chamada 'popularização da Linguística', pois os professores apresentam grande capacidade de disseminar o conhecimento na sociedade a partir de suas salas de aula. Assim, esperamos que esses professores e futuros professores façam uso e disseminem esse conhecimento sobre Linguística nas suas comunidades, contribuindo, assim, para uma melhoria da educação no ensino de línguas, bem como a preservação das línguas indígenas.

PALAVRAS-CHAVE

Popularização da Linguística; Ensino, Pesquisa e Extensão;
Formação de Professores na Amazônia Acreana.

KEYWORDS

Linguistics Popularization; Teaching, Research, and Extension;
Teacher Education.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, propomos apresentar os resultados de algumas ações voltadas para a popularização da Linguística no ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no Centro de Educação e Letras (CEL) da Universidade Federal do Acre (UFAC), câmpus Cruzeiro do Sul (Floresta) na região do Alto Juruá¹. Discutiremos a importância da popularização da Linguística, e em seguida, apresentaremos relatos de experiência de alguns projetos, programas e disciplinas desenvolvidos no âmbito do CEL que colaboram, em alguma medida, para o processo de popularização da Linguística; refletindo sobre os seus resultados, tanto para as comunidades envolvidas, quanto para os estudos linguísticos como um todo.

Uma das definições mais conhecidas de Linguística é a de “disciplina científica cujo objeto de estudo é a linguagem”, ou seja, a capacidade que apenas os seres humanos dispõem de se comunicar por meio de línguas (Crystal, 1985). Sendo a linguagem humana heterogênea e dinâmica, de que forma o aspecto científico da linguística se efetiva? É importante destacar que os procedimentos adotados para a realização de pesquisas de natureza linguística não equivalem, necessariamente, aos métodos usados em pesquisas das áreas das ciências exatas ou biológicas. Por exemplo, algumas estratégias metodológicas consideram, além dos aspectos linguísticos, os aspectos sociais e culturais dos sujeitos investigados, haja vista que o conjunto dessas relações colaboram para as suas constituições identitárias e, conseqüentemente, são refletidas na linguagem.

Sendo assim, a pesquisa de natureza linguística está longe de ser classificada como simplista, pois, mesmo que o pesquisador esteja disposto a considerar, além dos aspectos linguísticos, os aspectos sociais e culturais, é importante que ele considere também as relações de “usos” e “significados” da língua para as comunidades e nas comunidades investigadas, a partir dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, as experiências aqui relatadas revelaram-se importantes para a comunidade do CEL, pois foram capazes de contribuir na formação inicial e continuada dos professores de línguas da região (incluindo os professores das escolas indígenas e dos anos iniciais do Ensino Fundamental), além de terem contribuído para a preservação das línguas e culturas indígenas da região.

O CEL é constituído por cinco cursos de graduação, a saber: Curso de Licenciatura Indígena, com ingresso de discentes a cada dois anos, via vestibular, conforme previsto no Projeto Político Pedagógico do Curso; Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Curso de

1 A região do Alto Juruá, conhecida como Vale do Juruá, é uma microrregião situada no extremo noroeste do estado do Acre. Ela é composta por cinco municípios: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves. Dentre estes, o município de Cruzeiro do Sul destaca-se quanto à extensão territorial, número de habitantes e PIB, sendo, por isso considerada a capital do Vale do Juruá (Cordeiro-Oliveira, 2019, p. 19).

Licenciatura em Letras Inglês, Curso de Licenciatura em Letras Espanhol, Curso de Licenciatura em Letras Português, todos com admissão de discentes via Sisu (Sistema de Seleção Unificada) anualmente. Além disso, há cursos de pós-graduação *lato sensu* em Estudos Linguísticos, em Estudos Literários, em Educação do Campo e em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há também pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de Humanidades e Linguagens, em nível de mestrado. No total, há aproximadamente 840 discentes e 64 docentes no CEL.

Além de atividades de ensino, o CEL desenvolve ações de pesquisa e extensão, bem como coordena programas que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), tais como: Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica. O Centro também é responsável por projetos de interiorização da UFAC, coordenando dois cursos de graduação: Licenciatura em Pedagogia, no município de Marechal Thaumaturgo e Licenciatura em Letras Inglês, no município de Tarauacá, vizinho a Cruzeiro do Sul. Sendo assim, um dos temas de investigação que une todos os cursos do CEL é o estudo sobre a linguagem humana.

Temos realizado diversas ações para popularizar a Linguística no CEL, pois acreditamos que, apesar dos esforços dos novos currículos implantados nos cursos, a formação em Linguística precisa ganhar maior destaque. Por exemplo, os cursos de Letras no CEL possuem apenas duas disciplinas de Linguística, sendo ambas de 60 horas. É importante destacar que apenas muito recentemente esses cursos acrescentaram disciplinas de Linguística Aplicada. Já o curso de Pedagogia possui apenas uma disciplina de Linguística Aplicada, também de 60h. Em pior situação está o curso de Licenciatura Indígena, que não possui sequer uma disciplina de Linguística e nem de Linguística Aplicada. Por isso, falamos aqui em popularizar a Linguística nos nossos cursos de graduação, pois apesar de alguns deles possuírem disciplinas de Linguística, estas não são suficientes para tratar de todos os aspectos que consideramos relevantes na formação dos nossos professores de línguas, incluindo os professores dos anos iniciais.

Ademais, por ser a UFAC a única instituição pública de ensino superior presente no Acre, é de competência do Centro de Educação e Letras a formação da maioria dos professores que residem e atuam na região. Logo, podemos inferir a importância do CEL - UFAC no processo de formação de professores da educação básica e, por conseguinte, o seu papel na promoção de espaços de reflexões e análises sobre as questões linguísticas que são vivenciadas cotidianamente pelos discentes, em suas salas de aula e nas comunidades escolares em que atuam.

1. POPULARIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA

A palavra “ciência” vem do latim *scientia*, e significa conhecimento. De forma geral, “ciência” significa o conhecimento advindo de qualquer objeto de estudo através da observação, da investigação, da experimentação e descrição de qualquer fenômeno sob a luz de uma teoria vigente (MOTTA-ROTH, 2009).

Primeiramente, ciência é sem dúvida a maior realização da nossa cultura, e as pessoas merecem este conhecimento; segundo, a ciência afeta a vida de todo mundo, e as pessoas precisam saber disso; terceiro, muitas decisões de políticas públicas envolvem ciência, e elas só podem ser genuinamente democráticas se vierem do debate público; e quarto, ciência tem financiamento público e tal financiamento é (ou deveria ser) baseado em um conhecimento público mínimo (DURANT *et al.*, 1989, p. 11 *apud* DAVIES 2021, p. 117-118).²

O conhecimento científico pode ser transmitido através de duas grandes formas: pela comunicação científica e pela divulgação científica. A comunicação científica é a “transferência de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações e que se destinam aos especialistas em determinadas áreas do conhecimento” (BUENO, 2010, p. 2). Já a divulgação científica, também conhecida como popularização científica, é a “utilização de recursos, técnicas, processos e produtos (veículos e canais) para a veiculação de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações ao público leigo” (BUENO, 2009, p. 162). De acordo com Bueno (2010), a diferença entre comunicação científica e divulgação científica envolve diferentes tipos de público, níveis de discurso, natureza dos canais ou ambientes de veiculação e intenção.

Bueno (2010) explica que a comunicação científica tem como público especialistas ou pessoas com uma formação específica que estão familiarizadas com os temas, conceitos e processos de determinada produção científica. Já a divulgação científica tem um público leigo. Enquanto a comunicação científica não precisa fazer concessões em seu discurso, já que o público domina o jargão técnico em questão, a divulgação científica requer obrigatoriamente decodificação ou recodificação do discurso especializado. Com relação aos canais, a comunicação científica se dá em círculos restritos, como eventos técnico-científicos e periódicos científicos, já a divulgação científica acontece pela imprensa, como programas de TV, mas também pode acontecer por meio de palestras voltadas para o público leigo. Hoje em dia, uma das ferramentas mais poderosas de divulgação científica é a internet, através de blogs, vídeos e redes sociais. Finalmente, a comunicação científica tem como intenção o debate entre especialistas como parte do fazer científico, enquanto a divulgação científica tem como intenção a educação científica a fim de que pessoas leigas

2 Agradecemos a sugestão e tradução da parecerista Débora Cabral Lima nesta citação.

possam compreender minimamente como funciona o mundo ao redor de si e assimilar as novas descobertas do progresso científico.

Qualquer área do conhecimento pode ser considerada ciência, porém na cultura ocidental existe o mito de que somente as ciências exatas e biológicas (Física, Química, Biologia etc) são ciências. Uma razão para isto pode estar associada ao fato de que a maioria das ciências humanas não é diretamente utilizada na criação de bens de consumo ou aplicadas na cura de alguma doença física, por exemplo. Isto faz com que as ciências humanas se tornem “invisíveis” à sociedade. No caso da Linguística, essa invisibilidade torna-se ainda maior, pois comparada a outras ciências humanas, como a Filosofia, a Sociologia e a História, por exemplo, ela é muito mais nova, surgindo no início do século XX, através da figura de Ferdinand de Saussure. Saussure é considerado o pai da Linguística, sendo influência até hoje nos estudos linguísticos. Ele elaborou uma teoria que ficou conhecida como o Estruturalismo Linguístico³.

Por sua vez, a Linguística moderna surgiu a partir da metade dos anos 1950, com o Gerativismo⁴, a Sociolinguística⁵, o Funcionalismo⁶ e outros grandes ramos e teorias que datam aproximadamente da mesma época. Não se pode deixar de incluir neste grupo a Linguística Aplicada, que bebe na fonte da Linguística, mas que também lança mão de outras ciências humanas na discussão de problemas sociais ou do cotidiano que envolvem a linguagem, como o ensino de línguas, por exemplo.

Ducceschi e Zamparelli (2018) chamam atenção para o fato do ensino de línguas e gramática ser um dos componentes mais importantes do currículo escolar. Os autores explicam que, no sistema educacional com o qual estamos familiarizados, ou seja, no ensino tradicional, a gramática é ensinada na maioria das vezes de forma prescritiva, em que os alunos aprendem a classificar tipos de construções sintáticas sem explicações do porquê dessas construções serem como são. Além disso, o ensino da gramática tradicional não preza pelo pensamento crítico em relação aos fatos da língua, assim como também não proporciona uma comparação sistemática entre as línguas do mundo. Ducceschi e Zamparelli (2018) também explicam que o ensino metalinguístico vem sendo duramente criticado, mas devido ao seu tipo de método, e não pelo conteúdo em si, já que o ensino de gramática continua sendo muito importante na formação dos alunos. Em outras palavras,

3 A obra que marca o nascimento da linguística é o *Curso de Linguística Geral*, publicado postumamente em 1916 pelos alunos de Saussure: Charles Bally e Albert Sechehaye. No Estruturalismo Saussuriano, a língua é considerada um sistema (estrutura) coeso constituído por signos linguísticos.

4 O Gerativismo foi fundado por Noam Chomsky em 1957 com a publicação de *Estruturas Sintáticas*. Para Chomsky, a língua é formada por regras sintáticas finitas responsáveis pela criação de enunciados infinitos, e daí vem o nome da corrente.

5 A Sociolinguística surgiu nos anos de 1960 como resposta à teoria formalista gerativista. Tem como grande nome William Labov e defende a relação entre língua e sociedade.

6 A corrente funcionalista ganhou destaque nos Estados Unidos e defende a integração entre gramática e uso linguístico, priorizando a interação verbal e os contextos comunicativos.

o que Ducceschi e Zamparelli (2018) querem dizer é que a maioria das escolas não aborda a Linguística no ensino de línguas e gramática.

Uma das razões para os alunos não aprenderem Linguística em sala de aula é o fato de que esta ainda continua muito restrita aos ambientes acadêmicos de pós-graduação em Letras, no caso do Brasil. Nos cursos de licenciatura em Letras, poucas são as disciplinas de Linguística no currículo, e no caso dos cursos de Pedagogia, nem se fala em Linguística, com raras exceções, conforme evidenciado nos PPCs dos cursos de Letras de 2019 e Pedagogia de 2017 do CEL, além de nossa experiência atuando diretamente em sala de aula. Sobre este aspecto, Soares, em entrevista disponível no canal “Nova Escola”, afirma que os currículos de Pedagogia normalmente não incluem os aspectos linguísticos que envolvem a alfabetização⁷.

Assim, os professores (seja de Língua Portuguesa, de Língua Indígena, ou de línguas adicionais como Língua Inglesa, Língua Espanhola etc, ou até mesmo os professores alfabetizadores ou dos anos iniciais) que vão atuar nas escolas não possuem em sua formação uma base linguística; conseqüentemente, eles não ensinarão Linguística aos seus alunos, contribuindo para a invisibilidade dessa ciência na sociedade. Na pós-graduação, poucos mestrados e doutorados dessa área têm pesquisas direcionadas ao contexto escolar; o que é lamentável, já que muitos assuntos concernentes à educação não foram ainda investigados pela Linguística (Hudson, 2004; Hudson & Sheldon, 2013). Isso colabora para o distanciamento entre a Linguística e a escola.

O que vamos propor neste artigo é que um dos caminhos para fazer com que a Linguística se torne mais conhecida é através da divulgação científica na formação dos professores, que serão os replicadores do conhecimento linguístico em suas salas de aula. Dessa forma, por meio do ensino de Linguística nas escolas, essa ciência não só ganharia o devido destaque que merece na sociedade, mas atuaria no desenvolvimento do ensino de línguas e gramática nas escolas.

2. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Nesta seção, apresentamos relatos de experiências vivenciadas no CEL (UFAC). Tais relatos tomam como fio condutor o desenvolvimento de diferentes ações, no ensino, na pesquisa e na extensão. Trata-se de atividades que já foram concluídas, e cujos resultados demonstram o papel positivo dos estudos linguísticos no processo de formação de

7 Alfalettrar – Alfabetização e Letramento. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oLzUcZS6dHc&list=PLfarCWFbZ2YbEypoe3g4NTyy8zflghulw>. Acesso em 02/07/2022.

professores da educação básica, bem como a popularização da linguística enquanto instrumento que colabora para os processos constitutivos de identidades.

Desse modo, na subseção 2.1 relatamos a experiência de um projeto de extensão voltado para os professores de línguas, tanto materna quanto adicionais da nossa região; na subseção 2.2 registramos a experiência do processo de produção de dicionários terminológicos em línguas indígenas desenvolvidos durante o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura Indígena; e por fim na subseção 2.3 refletimos sobre uma experiência desenvolvida em uma disciplina ministrada no Curso de Licenciatura em Pedagogia - PARFOR.

2.1. POPULARIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Uma das maneiras mais eficazes de divulgação científica é através da extensão universitária, que visa a trazer à luz as descobertas científicas à comunidade externa da universidade, ou seja, ao público leigo, contribuindo para educação científica na área da Linguística. De acordo com Bueno (2010), como se trata de um público que não domina o jargão técnico da Linguística, o discurso precisa ser adaptado, palatável a uma pessoa que não é da área e essa difusão de conhecimento pode se dar por meio de palestras ou cursos com a intenção de trazer à comunidade local novas descobertas científicas que geralmente ficam restritas ao ambiente acadêmico, com o objetivo de contribuir na educação científica da sociedade.

A divulgação científica é ainda mais potencializada quando o público alvo pode tornar-se um replicador do conhecimento científico. Isto acontece, sobretudo, na extensão universitária voltada para professores, que são excelentes divulgadores científicos tanto em termos quantitativos como qualitativos. Eles têm contato com centenas de pessoas, incluindo alunos e colegas, e conseguem compartilhar o conhecimento científico de forma eficaz e produtiva devido às suas experiências em sala de aula. Por isso, temos investido em projetos de extensão universitária voltados para a formação de professores.

O projeto de extensão intitulado “Contribuições da Psicolinguística e da Neurociência da Linguagem no ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira” foi uma ação totalmente on-line, que contou com a participação de todas nós, e que teve início em setembro de 2020 e término em dezembro de 2020, totalizando 192 horas. O objetivo do projeto foi popularizar a Linguística, mais especificamente a Psicolinguística e a Neurociência da Linguagem, fazendo com que descobertas aplicadas ao ensino de línguas realizadas nessas áreas chegassem aos professores da educação básica da região.

O projeto contou com 70 concluintes, vindos de vários municípios do Acre: professores de línguas, seja de língua portuguesa ou de línguas adicionais (inglês e espanhol), ou professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e licenciandos dos cursos de Letras

e Pedagogia do CEL, incluindo o PARFOR, cujas turmas são compostas por professores que já atuam em sala de aula.

O projeto foi dividido em 3 módulos. No primeiro, tratamos sobre alfabetização e letramento. Mostramos como a linguagem oral e escrita são diferentes, apresentamos as últimas descobertas realizadas pela neurociência no que diz respeito a como se dá o processo de aprendizagem da leitura no nosso cérebro e o que podemos fazer como professores alfabetizadores para auxiliar os alfabetizandos. Também analisamos os estudos psicolinguísticos que mostram a importância da memória de trabalho⁸ na alfabetização e apresentamos práticas pedagógicas simples e de baixo custo que podem desenvolver a memória de trabalho dos alfabetizandos. Além disso, apresentamos pesquisas linguísticas etnográficas em letramento que mostraram na prática o que pode ser feito em casa e na escola pelos familiares e professores para aprimorar as práticas de letramento das crianças. Finalmente, tratamos dos transtornos de aprendizagem que afetam a alfabetização e o letramento.

O segundo módulo tratou do ensino de gramática na escola. Mostramos pesquisas psicolinguísticas e em neurociência da linguagem que mostram as dificuldades que nossos jovens possuem na compreensão de enunciados escritos, e como o ensino de gramática, voltado para a sintaxe do período composto e para o texto, podem contribuir para a melhoria do desempenho desses jovens. Vimos exemplos práticos de como devem ser a análise e reflexão linguística, sempre de forma produtiva, contextualizada, dinâmica e interativa, priorizando o conhecimento linguístico internalizado e o pensamento autônomo e criativo. Também discutimos questões que envolvem as escolhas lexicais nos processos de produção textual na escola, variação linguística e dialetal e a importância do planejamento escolar.

O terceiro módulo foi dedicado ao ensino de línguas adicionais. Analisamos a importância da plasticidade cerebral, das funções executivas do nosso cérebro e da memória de trabalho na aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, e aprendemos maneiras simples de desenvolvê-las seja em sala de aula, seja fora dela. Além disso, vimos pesquisas psicolinguísticas que mostram a transformação que acontece na mente das pessoas bilíngues, de forma a acomodar as duas línguas faladas.

Nosso diferencial foi mesclar o estudo teórico individual com palestras de linguistas⁹ e o debate coletivo entre professores das escolas e licenciandos. Toda semana, os participantes do projeto estudavam um artigo científico ou um capítulo de livro sobre o

8 A memória de trabalho é também chamada de memória de curtíssimo prazo. É responsável por armazenar pequenas quantidades de informação por apenas alguns milissegundos enquanto executamos uma tarefa. Tem papel fundamental não só no processamento linguístico, mas em inúmeras atividades do nosso dia a dia.

9 As palestras foram gravadas e estão disponíveis em <https://www.youtube.com/channel/UCNMcNEqRde0BKfZJd-IIXJA>.

assunto a ser tratado naquela semana e realizavam exercícios para a fixação do conteúdo. Nas quartas-feiras, assistiam às palestras dos especialistas na área vindos de diversas universidades brasileiras, e que quase sempre eram os autores dos textos lidos. Ao final das palestras, havia uma sessão de perguntas e respostas em que os participantes poderiam tirar suas dúvidas e terem um contato mais próximo com os pesquisadores. Nas sextas-feiras, havia um debate entre os participantes para discutir os conhecimentos construídos ao longo da semana, e para pensar em práticas pedagógicas inovadoras voltadas para suas salas de aula. Nesses encontros, presenciava-se uma intensa troca de experiências entre os professores, o que também contribuiu na formação dos licenciandos.

O projeto teve grande repercussão na comunidade e chegou a ser noticiado em um jornal local. Este projeto de extensão teve como resultados o aprimoramento da formação dos professores contribuindo para o desenvolvimento da educação linguística. Esperamos que estes professores possam ser replicadores do conhecimento linguístico em suas salas de aula, contribuindo ainda mais na divulgação científica da Linguística.

2.2. POPULARIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA NA PESQUISA EM LÍNGUAS INDÍGENAS: DICIONÁRIOS TERMINOLÓGICOS

No território que equivale ao estado do Acre, temos o registro de quinze povos indígenas e três povos não contactados, também identificados como “índios isolados”. Entre os povos registrados, identificamos: Jaminawa, Manchineri, Huni Kuĩ, Kulina, Ashaninka, Shanenawa, Yawanawá, Katukina, Sayanawa, Jaminawa-Arara, Apolima-Arara, Shawãdawa, Puyanawa, Nukiní, Nawa. Essas etnias estão distribuídas em trinta e quatro Terras Indígenas (TI), segundo dados da Agência de Notícias do Estado do Acre¹⁰; distribuídas entre os municípios de Assis Brasil, Sena Madureira, Manoel Urbano, Feijó, Tarauacá, Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Santa Rosa do Purus e Jordão.

Durante muito tempo, os índios acreanos reivindicaram a inserção no ensino superior. Para as comunidades indígenas, o acesso à graduação significa, sobretudo, a manutenção dos saberes tradicionais, uma vez que a formação habilita que os indígenas trabalhem como professores nas escolas das aldeias; reduzindo, significativamente, a presença de professores não-indígenas nas escolas das comunidades. Consequentemente, os indígenas passam a lecionar para as crianças, os jovens e os adultos. Assim, o espaço da sala de aula se transforma em um ambiente de promoção linguístico-cultural, com discussões e atividades que possibilitam, aos educandos, conhecerem as tradições do povo. Como exemplo, destacamos as narrativas orais, que tradicionalmente eram contadas

¹⁰ Link para acesso à Agência de Notícias do Estado do Acre: <https://agencia.ac.gov.br/acre-concentra-vasta-diversidade-de-povos-indigenas/> Acesso em 06 de março de 2022.

pelos anciões das aldeias (identificados pelos indígenas como “bibliotecas”), em noites de lua clara, com os índios sentados em círculo, no meio do terreiro¹¹ (Nascimento, 2022), mas que agora, elas são contadas nas escolas, uma vez que muitos anciões já morreram, e outros já não contam mais as narrativas tradicionais, haja vista a idade avançada.

No ano de 2008, a Universidade Federal do Acre abriu a primeira turma do Curso de Licenciatura Indígena¹². Na época, “29 alunos representantes de 10 povos do estado do Acre (Kaxinawá, Ashaninka, Puyanawa, Nukiní, Shawãdawa, Katukina, Yawanawá, Shanenanawa, Manchineri e Jaminawa) e 01 do estado do Amazonas (Marubo)” (UFAC: PPC/CLI, p. 26, 2015) ingressaram no ensino superior. Desde então, o curso ainda está em sua segunda turma, constituída por representantes de 05 povos indígenas; a saber: Kaxinawá, Nukiní, Shawãdawa, Apolima-Arara e Nawa. O curso de Licenciatura Indígena confere aos discentes o título acadêmico de Licenciado em Educação Escolar Indígena, com habilitação em uma das três áreas: Linguagens e Artes, Humanidades, Ciências. A importância dessa graduação para os povos indígenas acreanos é evidenciada pelos inúmeros produtos gerados a partir de pesquisas realizadas por docentes e discentes, bem como por pesquisadores externos; e pelos resultados gerados nas próprias comunidades indígenas.

O presente relato objetiva apresentar a experiência de uma docente¹³ do curso de Licenciatura Indígena durante o período de orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de quatro discentes da área de Linguagens e Artes. Para melhor esclarecimento desse relato, cumpre destacar que a maioria dos discentes do curso falam tanto a língua portuguesa, quanto a língua indígena, mas com pouca habilidade com as modalidades escritas das línguas. Também destacamos o compromisso que todos os discentes têm para com suas comunidades; sendo assim, os professores em formação são convocados pelos líderes das aldeias a socializarem durante as assembleias os trabalhos produzidos ao longo do curso, como forma de compartilhar com todos os saberes adquiridos na universidade. A metodologia de socializar os conhecimentos com quem ficou nas aldeias se mostra muito importante, pois, a maioria dessas aldeias estão localizadas em regiões de difícil acesso, onde só é permitido chegar por vias fluviais, em viagens que duram de três a quatro dias – dependendo do tamanho

11 Essa descrição é dada por Jueânias Costa do Nascimento (nome indígena Ixtíwa Puxi Paketay), graduanda da 2ª turma do curso de Licenciatura Indígena, da Universidade Federal do Acre, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: MYWI INUVAKEVU: narrativas orais dos filhos da onça, apresentado em 10 de junho de 2022.

12 O curso, anteriormente denominado Curso de Formação Docente para Indígenas foi implantado no ano de 2008 e teve seu PPC revisado durante o período de 2013 a 2015. Esse curso tem como objetivo formar professores indígenas em nível superior, propiciando um ambiente de produção, aprendizado e troca de conhecimentos que estimule o enriquecimento tanto dos indígenas quanto da universidade neste processo, através de pesquisas, práticas pedagógicas e outras atividades (UFAC: PPC/CLI, p. 06, 2015).

13 Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro (CORDEIRO-OLIVEIRA, Simone) é professora Adjunta da Universidade Federal do Acre - Câmpus Cruzeiro do Sul; Doutora em Estudos Linguísticos (Unesp/Ibilce), Mestra em Letras (Ufac).

da embarcação. A maioria das aldeias não possuem energia elétrica, o que inviabiliza qualquer contato pela rede mundial de computadores. Nessas regiões mais isoladas, os discentes precisam se deslocar para outras comunidades, em viagens de uma a quatro horas, para realizarem ligação via celular ou para acessarem *internet*.

Um dos maiores interesses dos acadêmicos da área de Linguagens e Artes é o registro das línguas indígenas. Eles reconhecem a necessidade de registrar as línguas tradicionais para que elas não se percam, uma vez que a quantidade de falantes dessas línguas está cada vez menor; seja por causa de morte dos anciões (maiores falantes das línguas), seja por causa do uso da língua portuguesa nas conversações domiciliares e nas escolas, sendo, em algumas comunidades, a língua mais falada por jovens e crianças. Além disso, há poucos registros escritos das línguas indígenas faladas no estado do Acre. Por isso, quatro discentes da área de Linguagens e Artes decidiram realizar o Trabalho de Conclusão de Curso a partir de um viés linguístico que culminou na produção de quatro dicionários terminológicos. Esses dicionários registram, pelo menos, três línguas indígenas acreanas, a saber: shipibu, língua do povo Apolima-Arara (localizado no município de Marechal Thaumaturgo); hãtxa kuĩ, língua do povo Huni Kuĩ (popularmente conhecidos como Kaxinawá, localizado no município de Santa Rosa do Purus); nukiní, língua do povo Nukiní (localizado no município de Mâncio Lima).

É conveniente destacar o pioneirismo dos quatro acadêmicos em produzir dicionários terminológicos na língua, uma vez que não havia, até então, nenhum registro de dicionários nas línguas indígenas mencionadas anteriormente. Por se tratar de línguas de tradição oral, optamos pelos dicionários terminológicos¹⁴. Sobre esse tipo de dicionário, Cordeiro-Oliveira (2019) faz o seguinte destaque:

Os dicionários do léxico geral certamente são mais extensos do que os terminológicos, já que estes últimos tratam das unidades de especialidade de um campo específico, enquanto os primeiros apresentam todas as denominações possíveis para uma mesma unidade léxica. Contudo, uma obra terminológica tende a ser mais interessante aos estudiosos que investigam uma área específica, por proporcionar maior quantidade de informações direcionadas (CORDEIRO-OLIVEIRA, 2019, p. 47).

Barros (2004) afirma que a diferença entre as obras lexicográficas e terminográficas reside “no nível de atualização da unidade léxica, ou seja, a Lexicologia estuda a palavra no nível do sistema linguístico (língua global) e a Terminologia a estuda em nível da(s) norma(s) de universo de discursos especializados (língua de especialidade)” (Barros, 2004, p. 61). Diante da realidade em que se encontra as línguas indígenas no estado do

14 Os dicionários terminológicos são obras temáticas voltadas para um campo da atividade humana em específico; como por exemplo, destacamos o “Dicionário Terminológico Onomasiológico dos Termos Fundamentais da Mandioca”, de Cordeiro-Oliveira (2019). Esse dicionário é composto por 446 termos da cultura da mandioca no estado do Acre.

Acre, a investigação terminológica se mostra mais profícua, pois, o período para a realização do cumprimento de créditos nas disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso I e II (TCC I e TCC II) é limitado – havendo prazo para início e término, inviabilizando uma pesquisa lexicográfica. Além disso, os discentes incorporaram a responsabilidade de registrar, na escrita, a própria língua, como forma de garantir a continuidade das línguas, destacando aspectos específicos das culturas. Assim, foram registrados os seguintes dicionários terminológicos:

1. Dicionário terminológico dos *kene* de cestarias *huni huĩ*, da Aldeia Nova Liberdade, Santa Rosa do Purus, Acre, Brasil;
2. Dicionário Terminológico do Nixi Pae, *Mae Shanë Kaita* (Aldeia Nova Fronteira), Santa Rosa do Purus, Acre, Brasil;
3. Dicionário Terminológico dos Rituais Sagrados Nukiní, Aldeia Recanto Verde, Mâncio Lima, Acre, Brasil;
4. Dicionário Terminológico da Caiçuma Apolima-Arara, da Terra Indígena Arara do Rio Amônia, Marechal Thaumaturgo, Acre, Brasil.

Apesar da necessidade de registrar a língua ser de interesse do povo em geral, havendo o desejo de todos pelo registro dos dicionários, os discentes do curso de Licenciatura Indígena precisaram tomar algumas decisões importantes para definir alguns aspectos da obra; como por exemplo, a escolha do público-alvo dos dicionários. Barros (2004) destaca que “as características essenciais de uma obra terminográfica dependem fundamentalmente de seus objetivos e do público que se deseja atingir. A linguagem utilizada na redação das definições e as estratégias discursivas desses enunciados são consequência deles” (Barros, 2004, p. 191). Reconhecendo a importância da escola no processo de revitalização e fortalecimento das línguas, todos optaram por ter como público-alvo os alunos que estudam nas escolas indígenas das comunidades em que residem, a saber: Aldeia Nova Liberdade, Aldeia Nova Fronteira, Aldeia Recanto Verde, Aldeia Novo Destino.

Outro desafio compartilhado pelo grupo foi quanto à língua de registro dos dicionários, pois era preciso reconhecer o lugar da língua portuguesa nas aldeias. O interesse em registrar as línguas indígenas não poderia contrapor com a realidade linguística presente nas terras indígenas, onde a língua portuguesa é usada nas relações familiares, nas escolas, nas instituições etc.; ocultando, em muitas situações, as línguas tradicionais. Sobre isso, Conceição (2022) assevera:

A língua portuguesa está registrada no dicionário porque ela faz parte também de nossa cultura, apesar do histórico de barbárie que nossos ancestrais sofreram. Contudo, como não é possível dar um ponto final na influência da língua oficial do Brasil – senão estaríamos, mais uma vez, sendo massacrados culturalmente, eu considero que devemos aprender a lidar com as duas línguas. A nossa língua indígena precisa ser usada, divulgada, respeitada como língua brasileira, reconhecendo que no Brasil a língua portuguesa é a língua oficial, e não a única língua falada e/ou escrita (CONCEIÇÃO, 2022, p. 79-80).

Conforme o relato de Conceição, as políticas de revitalização das línguas indígenas devem considerar a presença da língua portuguesa no interior das aldeias. Nos dicionários, os discentes apresentam o termo (objeto nomeado) em língua indígena, em seguida, registram o equivalente em língua portuguesa. O contexto de uso é apresentado em língua indígena, com tradução em língua portuguesa, havendo um esforço em evidenciar a língua indígena. Nos chamou atenção o recurso que eles utilizaram em suas produções para destacar a língua de tradição: letras em caixa alta para escrever os nomes indígenas. Sobre essa metodologia, Kaxinawá (2022) faz a seguinte justificativa:

Apesar do povo estar vivendo um processo de fortalecimento da língua hãtxa kuĩ, considero importante o registro em língua portuguesa, pois essa língua faz parte de nosso cotidiano. Crianças, jovens, adultos e anciões usam as duas línguas: em conversas pessoais com outros indígenas, usamos o hãtxa kuĩ; em conversas com nawa¹⁵, usamos língua portuguesa; em conversas com outro parente¹⁶ em frete de nawa, usamos o hãtxa kuĩ. Nas escolas, as duas línguas também estão presentes, mas sei da necessidade de elevar a nossa língua indígena; por isso, optei por registrar, no dicionário, todos os termos em hãtxa kuĩ em caixa alta. Além disso, essa é forma mais comum de registrar a minha língua para o meu povo (KAXINAWÁ, 2022, p. 79).

Assim, as microestruturas dos dicionários apresentam as seguintes informações: (a) símbolo, representação numérica que indica a ordem do termo no sistema notacional; (b) termo, grafado em maiúsculo e negrito; (c) definição, iniciada com o registro do termo superordenado entre os sinais < >; e (d) contexto de uso, com registro nas línguas indígenas e portuguesa. Abaixo, na Figura 1, apresentamos o modelo de microestrutura do Dicionário Terminológico do Nixi Pae, *Mae Shanē Kaita* (Aldeia Nova Fronteira), Santa Rosa do Purus, Acre, Brasil, de Kaxinawá (2022).

15 Nawa (palavra oxítone) é o termo utilizado pelos huni kuĩ para fazer referência aos não-indígenas. A palavra apresenta a mesma escrita do nome do povo indígena localizado às margens do rio Mõa, no município de Mâncio Lima: Nawa (palavra paroxítone).

16 Parente é o termo usado pelos indígenas para fazer referência a outros indígenas do próprio povo ou de outros povos, independentemente de laços consanguíneos.

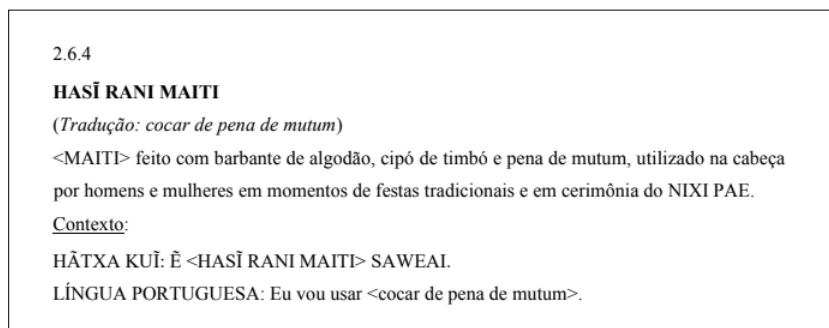


Figura 1. Mostra da microestrutura do Dicionário Terminológico do Nixi Pae, *Mae Shanê Kaita* (Aldeia Nova Fronteira), Santa Rosa do Purus, Acre, Brasil. **Fonte:** Kaxinawá (2022, p. 43).

Conforme podemos verificar na Figura 1 e no relato de Kaxinawá, o registro das palavras em caixa alta tem o objetivo de destacar a língua indígena no dicionário, uma vez que os verbetes também apresentam informações em língua portuguesa. Em Terminologia, o uso de caixa alta não é comum, mas no caso dos dicionários indígenas, os discentes justificam a necessidade desse tipo de registro por se tratar de materiais destinados aos alunos que estudam nas escolas das aldeias. Assim como Kaxinawá, os demais discentes declaram que o uso de caixa alta é a forma mais comum de escrita das línguas tradicionais em suas comunidades. Sobre as especificidades presentes em obras terminográficas, Barros (2004) faz a seguinte afirmação: “Cada obra terminográfica é única; a sua organização interna, as informações que transmite, a linguagem que emprega, tudo depende de seus objetivos e público-alvo, cujos processos de determinação são complementares, uma não podendo existir sem o outro” (Barros, 2004, p. 192).

A importância da elaboração desses quatro dicionários enquanto produto final de TCC, do Curso de Licenciatura Indígena, revela o papel sociocultural que a Linguística assume, enquanto ciência que possibilita o registro e estudo das línguas. A partir das experiências vivenciadas durante o período de desenvolvimento do TCC, os acadêmicos conseguiram acumular um conjunto de conhecimentos específicos, resultado de leituras, reflexões e debates desenvolvidos durante as reuniões do grupo de estudo. Após a apresentação e aprovação do TCC, os discentes passaram a integrar o projeto de pesquisa “Línguas Indígenas Acreanas”, que objetiva registrar as línguas indígenas presentes no estado do Acre.

Agora, eles retornaram para as aldeias com um novo propósito: dar continuidade ao registro escrito de suas línguas. Em seus relatos, eles expressam a vontade de motivar os parentes para que tenham o interesse de contribuir com os registros. Sendo assim, podemos afirmar que, a partir dos conhecimentos linguísticos adquiridos no âmbito da universidade, os discentes assumem o papel de orientadores de suas comunidades, conduzindo para que outros dicionários terminológicos possam ser produzidos por outros indígenas, nas aldeias. Tal experiência, ilustra bem a noção de popularização da linguística,

pois, não se trata apenas de ensino de Linguística, ou de ensinar línguas, ou, ainda, de falar sobre as línguas de oralidade, mas de ser capaz de refletir sobre um determinado objeto, considerando um conjunto de técnicas especializadas, aplicando-as a partir de suas realidades; para assim, possibilitar a manutenção das línguas tradicionais, em espaços territoriais onde a energia elétrica e a *internet*, ainda, não estão presentes.

2.3. A POPULARIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)

No Brasil, nas últimas décadas, em particular, a contar da década de 1990, a formação de professores tem sido, de acordo com Moura e Lacerda (2016), palco de intensas transformações e debates envoltos com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que designa: a formação docente para trabalhar na educação básica dar-se-á em nível superior.

Face a essas transformações, o governo federal instituiu uma Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009), que resultou na fundação de distintos programas de formação inicial e continuada. No âmbito dessa política, insere-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído em 2009. Trata-se de uma ação organizada e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em regime de parceria com as Secretarias de Educação do Estado, o Distrito Federal, os Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IES).

No contexto da Universidade Federal do Acre (UFAC), o PARFOR alcançou uma grande expansão na medida em que envolveu ao longo de seus oito anos (2013-2021)¹⁷ um quantitativo de 1.971 (um mil e novecentos e setenta e um) matrículas efetivadas, 45 (quarenta e cinco)¹⁸ turmas e 5 (cinco) cursos implantados (Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras Português e Pedagogia), distribuídos em 12 (doze) municípios: Brasileia, Capixaba, Cruzeiro do Sul, Feijó, Jordão, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Plácido de Castro, Santa Rosa do Purus, Sena Madureira, Senador Guiomard, Tarauacá e Rio Branco. Do universo de professores da educação básica que se matricularam no PARFOR/UFAC, apuramos no momento presente 1.134 (um mil cento e trinta e quatro) egressos e 522 (quinhentos e vinte e dois) em formação com conclusão prevista para 2022.

A formação docente propiciada pelo PARFOR faz parte de um amplo movimento que se expande em todo o país e o breve relato aqui apresentado configura-se como um recorte

¹⁷ Os dados aqui apresentados referentes ao PARFOR no estado do Acre foram obtidos junto à Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC).

¹⁸ Das 45 (quarenta e cinco) turmas implantadas no estado do Acre, 12 (doze) se localizam no município de Cruzeiro do Sul, contexto das experiências aqui relatadas.

das ações exitosas desenvolvidas por nós no curso de Pedagogia do Programa na UFAC/*campus* Cruzeiro do Sul¹⁹ na condição de professoras formadoras. Buscamos refletir sobre a nossa prática no trabalho de formação de professores da educação básica, tomando como base as experiências vivenciadas durante o desenvolvimento da disciplina “Linguística e Alfabetização” em uma turma²⁰ de 1ª Licenciatura em Pedagogia²¹ do referido Programa. A disciplina foi ministrada em 60 (sessenta horas), no período de janeiro a fevereiro de 2019.

Partindo do pressuposto de que, para a grande maioria desses professores, a Linguística fosse uma ciência pouco conhecida ou até mesmo desconhecida, propusemos no primeiro momento da disciplina uma discussão sobre os conceitos básicos dessa ciência e sua evolução, em especial, a respeito de seu extraordinário desenvolvimento nas últimas décadas, procurando demonstrar, de modo particular, as contribuições advindas das teorias linguísticas na forma de ensinar a língua portuguesa, bem como sua relevância social.

Assim, inicialmente solicitamos aos professores em formação inicial, isto é, aos alunos cursistas, relatos orais sobre suas experiências com as práticas de leitura e escrita na alfabetização para sondarmos os conhecimentos que tinham a respeito do que é a Linguística, bem como da sua importância no ensino de língua portuguesa.

Com base, então, nesses relatos foi possível verificar que, de fato, a maioria dos alunos não possuía um conhecimento sistemático nem aprofundado sobre o objeto em questão. No entanto, à medida que aprofundávamos a discussão procurando demonstrar na prática da sala de aula a aplicação das teorias linguísticas, a maioria dos alunos, aproximadamente dezoito licenciandos, relataram de modo espontâneo que não imaginavam o quanto é indispensável o conhecimento e o uso da Linguística no ensino de português e, por isso, segundo eles, tal conhecimento deveria fazer parte da bagagem intelectual do professor, ou melhor dizendo, de sua formação enquanto docente alfabetizador da educação básica. Nesse sentido, fica claro que o professor que lida com o ensino de português deve saber Linguística, do contrário, não realizará seu trabalho com competência e precisão (CAGLIARI, 2010). Em outras palavras, a necessidade da Linguística nos programas de

19 A Universidade Federal do Acre (UFAC) é constituída por três *campi*, a saber: *campus* sede – Rio Branco; *campus* Floresta – Cruzeiro do Sul e *campus* Fronteira – Brasileia.

20 Os professores que cursaram essa disciplina são docentes da educação básica que atuam em comunidades ribeirinhas, da BR 364 e ramais, ou seja, comunidades situadas na zona rural e de difícil acesso do município de Cruzeiro do Sul, segunda maior cidade do estado do Acre. Essa turma compunha-se de aproximadamente 30 (trinta) alunos tanto do sexo feminino quanto masculino.

21 O termo “1ª Licenciatura” refere-se aos cursos nos quais os alunos estão fazendo uma licenciatura pela primeira vez, visto que existem cursos de licenciatura voltados para licenciandos de outras áreas, sendo denominados de “2ª Licenciatura”.

formação inicial e continuada que envolvem o ensino de português é primordial, dado que tal ciência tem um enorme potencial formativo.

A partir desses relatos, os quais serviram como objeto de reflexão para a turma e para a discussão introdutória, prosseguimos com os conteúdos programáticos definidos para a disciplina. Nesse percurso, traçamos considerações sobre os textos de Cagliari (2010), nas quais procuramos ressaltar a importância do trabalho com a variação linguística no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, a qual costuma aparecer, com muita frequência, na escrita dos alunos das classes populares. Pois, a distância

[...] entre a linguagem culta veiculada pela escola e a linguagem das camadas populares, associada ao conflito de valores, subjacentes a esses padrões linguísticos diferentes, pode ser vista como uma das causas do fracasso escolar das crianças provenientes das camadas populares (BARRERA; MALUF, 2004, p. 36).

Essa discussão foi um divisor de águas para a caminhada de nossa disciplina, haja vista a participação e o envolvimento dos alunos com relatos e reflexões sobre suas experiências na alfabetização, no que diz respeito à língua falada pela criança ao chegar na escola. A princípio, isso nos possibilitou deduzir que os licenciandos em sua prática pedagógica de professores alfabetizadores não partiam do conhecimento de que as crianças tinham em relação à sua fala nem consideravam sua realidade linguística para a partir daí ensinar.

Assim, em nossa percepção, o desenrolar desses registros reflexivos e do processo de imersão crítica e teórica sobre os textos de Cagliari (2010) acabaram proporcionando aos professores em formação inicial a ampliação de seus horizontes, no sentido de prepará-los para, entre outras coisas, compreender a diversidade de falas de seus alunos, (re)pensar a alfabetização à luz das variedades linguísticas e a explorar os usos da língua em amplas faixas da população escolar que se revelam carentes, de modo a garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a sua plena participação social. Essa reponsabilidade se torna tanto maior quanto menor forem as práticas de letramento das comunidades onde vivem os alunos.

Nesse contexto, assinalamos a importância da popularização e da aplicação da Linguística no processo de alfabetização. Sobre esse processo, de acordo com Soares (2020), mais recentemente, prevalecem, com base nas contribuições dos estudos científicos das ciências linguísticas, como também das ciências de vertentes da Psicologia, as novas concepções do objeto e da aprendizagem da língua escrita. Esses novos pressupostos, assumem que a aprendizagem da língua escrita ancorada quase que exclusiva na alfabetização – compreendida neste estudo como um “*sistema de representação*, em que signos (grafemas) *representam*, não codificam, os sons da fala (SOARES, 2020, p. 11) –, não basta para formar leitores e produtores de textos. Nesse sentido, reconhece-se a necessidade de associar a alfabetização ao desenvolvimento das habilidades de usos sociais da escrita, isto é: a leitura, a interpretação e a produção de

textos. Em outras palavras, o professor alfabetizador precisa aliar a alfabetização ao letramento. Reiterando com Soares (2020, p. 12), “não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, **Alfaletrar**” (Grifo da autora).

Ainda de acordo com os registros reflexivos e as discussões sobre os textos de Cagliari (2010) foi possível deduzir também que os professores em formação inicial compreenderam que a criança ao iniciar o processo de alfabetização já é capaz de entender e falar a língua portuguesa com precisão nas mais diferentes circunstâncias de sua vida. No entanto, não consegue ler nem escrever. Por isso, o professor, ao trabalhar com os alunos esses “novos usos da língua”, deve considerar sua realidade linguística e o conhecimento que eles têm de sua fala e da fala de seus colegas.

Sendo assim, por meio dessa experiência inferimos que o professor alfabetizador, que tenha sido exposto a momentos de reflexão e discussão teórica como os descritos acima, terá melhores condições de compreender o funcionamento e o uso da língua portuguesa, e de assumir uma postura científica madura e sem preconceitos quanto aos usos das variedades linguísticas. Este é, obviamente, um ponto em que a contribuição da Linguística se torna imprescindível.

Desse modo, ao finalizarmos esse relato, na condição de professora formadora e da disciplina “Linguística e Alfabetização”, consideramos que as interações e debates suscitados em sala de aula a respeito da Linguística proporcionaram aos atores envolvidos novas descobertas e novas formas de compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, principalmente na aprendizagem da leitura e da escrita. O maior êxito a nosso ver é saber que colaboramos com a formação de professores da educação básica e muito possivelmente com uma mudança de postura em relação a um ensino em que se favorece a observação, a reflexão, a criatividade e a crítica.

Por fim, sublinhamos que as dificuldades relativas às práticas de leitura e escrita decorrem de problemas que abrangem o ensino de língua portuguesa, sobretudo, na alfabetização. Logo, assumir uma postura de professor reflexivo que repensa sua prática e que está em constante processo de formação poderá ser um dos caminhos para um ensino de português mais produtivo. Nesse sentido, é impossível questionar os avanços que os estudos linguísticos proporcionaram ao nosso conhecimento sobre a língua e o modo de ensiná-la.

3. CONCLUSÃO

O objetivo do presente artigo foi relatar experiências docentes que corroboram a importância da popularização da Linguística na formação de professores da educação básica, sendo estes os principais difusores do conhecimento na sociedade. Assim, se

buscamos popularizar a Linguística, um dos caminhos mais produtivos é através de ações nos cursos de licenciatura nas universidades, incluindo a pesquisa e extensão universitária. Relatamos aqui ações realizadas sob este tripé na Universidade Federal do Acre, *campus* Cruzeiro do Sul, Centro de Educação e Letras.

Na extensão, relatamos as experiências de um projeto que envolveu a participação direta de linguistas de várias universidades brasileiras, os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de línguas (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola), e os licenciandos dos cursos do CEL. Popularizamos o conhecimento advindo das pesquisas em Psicolinguística e Neurociência da Linguagem, que geralmente fica restrito a grupos de pós-graduação da área, aos professores que já atuam e aos que vão atuar na região, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da educação na comunidade, visto que esse conhecimento pode e deve ser aplicado para a melhoria do ensino de línguas nas escolas.

Na pesquisa, registramos como a Linguística pode atuar na preservação das línguas indígenas por meio da produção de dicionários terminológicos monolíngues/bilíngues por alunos concluintes do Curso de Licenciatura Indígena do CEL. Os dicionários podem ser ferramentas de revitalização linguística que possibilitam o registro pelos mais jovens da língua em sua forma escrita a partir do conhecimento da língua falada pelos anciãos.

No ensino, acreditamos que a disciplina “Linguística e Alfabetização” teve uma importância fundamental para ampliar a formação linguística dos licenciandos do PARFOR, pois discutimos temas relativos à diversidade linguística e suas implicações no ensino de leitura e escrita nos anos iniciais de escolarização. Esperamos que no futuro próximo, esses licenciandos possam difundir o respeito à diversidade linguística, combatendo, assim, o preconceito linguístico na sociedade.

Em síntese, a partir das experiências aqui relatadas podemos afirmar que praticamos a divulgação científica da Linguística na nossa região, esperando proporcionar melhorias no ensino de línguas das escolas da educação básica do Acre.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer aos comentários e sugestões das pareceristas Débora Cabral Lima e Luísa Godoy, e a Thiago Motta Sampaio pela conversa que ajudou na idealização deste artigo e pelas sugestões de bibliografia.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

CONFLITO DE INTERESSE

As autoras não têm conflitos de interesse a declarar.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

FONTES DE FINANCIAMENTO

A Universidade Federal do Acre (UFAC) financiou o projeto de extensão citado neste artigo: “Contribuições da Psicolinguística e da Neurociência da Linguagem no ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira”, Edital PROEX 007, 2020, concedendo bolsas aos monitores.

AValiaÇÃO E RESPOSTA DOS AUTORES

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2022.V3.N2.ID652.R>

Resposta dos Autores: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2022.V3.N2.ID652.A>

REFERÊNCIAS

AVELINO, Antônia Damiana Marques. *Dicionário terminológico da Caiçuma Apolima-Arara, da Terra Indígena Arara do Rio Amônia, Marechal Thaumaturgo, Acre, Brasil*. Monografia – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras CEL, Curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena. Cruzeiro do Sul, 2022.

BARROS, Lídia Almeida. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BARROS, Lídia Almeida. *Conhecimentos de terminologia geral para a prática tradutória*. São José do Rio Preto, SP: NovaGraf, 2007a.

BARREIRA, Sylvia. Domingos; MALUF, Maria Regina. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Revista Semestral da Abrapee*, 2004, 8 (1), 35-46.

BUENO, William Costa. Jornalismo científico: revisitando o conceito. In: VICTOR, C.; CALDAS, G.; BORTOLIERO, S. (Org.). *Jornalismo científico e desenvolvimento sustentável*. São Paulo: All Print, 2009, 157-78.

BUENO, William Costa. *Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais*. Inf. Inf., Londrina, v. 15, n. esp, 1 - 12, 2010. <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2010v15nesp.p1>

CRYSTAL, David. (trad.) Maria Carmelita Pádua Dias. *Dicionário de Linguística e Fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

CONCEIÇÃO, Antonio Romilson Muniz da. *Dicionário terminológico dos Rituais Sagrados Nukini, Aldeia Recanto Verde, Mâncio Lima, Acre Brasil*. Monografia – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras CEL, Curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena. Cruzeiro do Sul, 2022.

CORDEIRO-OLIVEIRA, Simone. *Dicionário Terminológico Onomasiológico dos Termos Fundamentais da Mandioca*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2019.

DAVIES, S. R. 2021. An Empirical and Conceptual Note on Science Communication's role in Society. *Science Communication*, 43(1), 116-133.

DUCCESCHI, Luca.; ZAMPARELLI, Roberto. *Puzz-Ling a hands-on model of syntax to popularize linguistics as a science*. *Language and Linguistics Compass* v. 12 (9), 2018. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12299>

HUDSON, Richard. & SHELDON, Neil. *Linguistics at School: The UK Linguistics Olympiad*. *Language and Linguistics Compass* 7/2, 91–104, 2013. <https://doi.org/10.1111/lnc3.1201>

HUDSON, Richard. *Why education needs linguistics (and vice versa)*. *Journal of Linguistics* 40, 105–30, 2004. <http://www.jstor.org/stable/4176859>.

KAXINAWÁ, Daicitânio Domingos Oliveira. *Dicionário terminológico do Nixi Pae, Mae Shanë Kaita (Aldeia Nova Fronteira), Santa Rosa do Purus, Acre, Brasil*. Monografia – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras CEL, Curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena. Cruzeiro do Sul, 2022.

KAXINAWÁ, Isabel Nonato Nascimento. *Dicionário terminológico dos Kene de Cestarias Huni Huã, da Aldeia Nova Liberdade, Santa Rosa do Purus, Acre, Brasil*. Monografia – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras CEL, Curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena. Cruzeiro do Sul, 2022.

MOURA, J. B. de; Lacerda, N. A. *Relatos de experiência: Leitura e Produção de Textos no PARFOR/UFPI*. Teresina: EDUFPI, 2016. Disponível em <https://docplayer.com.br/76931948-Relatos-de-experiencia-leitura-e-producao-de-tetextos-no-parfor-ufpi.html>. Acesso em 15 de abril de 2022.

MOTTA-ROTH, Désirée. A popularização da ciência como prática social e discursiva. In: *Discursos de popularização da ciência*. Coleção HiperS@beres. Santa Maria, v. 1, 2009, 130-195.

NASCIMENTO, Jueânias Costa do. *MYWI INUVAKEVU: narrativas orais dos filhos da onça*. Monografia – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras CEL, Curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena. Cruzeiro do Sul, 2022.

SOARES, M. *Alfabetar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

UFAC. *Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena*. Curso de Licenciatura Indígena, Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, Acre, 2015.

UFAC. *Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Curso de Licenciatura em pedagogia, Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, Acre, 2017.

UFAC. *Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Letras Inglês*. Curso de Licenciatura em Letras Inglês, Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, Acre, 2019.