

Léxico omaguá/kambeba (família tupi-guarani) em poema indígena: Abordagem lexical numa aula de língua portuguesa¹

Kathia Alexandra Lara Canizares²

RESUMO

Devido ao silenciamento da literatura indígena, evidencia-se a pouca presença do seu estudo na escola. Assim, há um desconhecimento do valor comunicativo e cognitivo do léxico da língua omaguá/kambeba (família tupi-guarani) para subsidiar a compreensão de textos literários indígenas e promoção do diálogo com a literatura não indígena. O ensino sistematizado de unidades de léxico dessa língua, sob a Abordagem Lexical, pode contribuir para o desenvolvimento da competência lexical e auxiliar às aulas de língua portuguesa que contemplam a literatura indígena nos seus programas como contraponto do estudo da literatura tradicional canônica. Frente a isso, pergunta-se se numa aula de língua portuguesa, cuja temática paira sobre o indigenismo brasileiro, é possível o ensino sistematizado e intencional de vocabulário do omaguá/kambeba, contribuindo para a ampliação do conteúdo temático e compreensão da textualidade indígena? Dessa forma, o objetivo deste estudo foi verificar as contribuições do ensino sistematizado e intencional do vocabulário da língua omaguá/kambeba, sob os princípios teórico-metodológicos da Abordagem Lexical, visando ao desenvolvimento da capacidade linguística, por meio da apropriação de um breve repertório lexical do omaguá/kambeba para a compreensão do poema indígena “Aykakuyritama”. A intervenção didática aconteceu nas aulas de Língua Portuguesa, durante o desenvolvimento da temática do Quinhentismo brasileiro, com alunos do ensino médio, em 2021. Os dados obtidos foram analisados sob a ótica da escala de conhecimento vocabular de Wesche e Paribakht. Os resultados apontaram que a intervenção didática influenciou a percepção de conhecimento lexical da língua omaguá/kambeba no grupo de alunos que participou do ensino com ênfase no léxico.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem lexical. Literatura indígena. Língua portuguesa. Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Devido ao silenciamento da literatura escrita por indígenas evidencia-se a sua ausência, ou pouca presença na escola. Justifica-se assim, o desconhecimento do valor comunicativo e cognitivo do léxico da língua omaguá/kambeba (família tupi-guarani)

¹ETEC/Botucatu – Centro Paula Souza. E-mail: kalcaniza@hotmail.com. Pesquisa desenvolvida na disciplina *Léxico, Lexicografia y Aprendizaje*, do curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da UNESP-FCLAr, sob a coordenação do Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva.

²Doutoranda no curso Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da FCLAr – UNESP/Araraquara-SP. Professora da ETEC/Botucatu-SP.

parasubsidiar a compreensão de textos literários indígenas e promoção do diálogo com a literatura não indígena.

O ensino sistematizado (intencional) de algumas unidades lexicais do omaguá/kambeba, sob a Abordagem Lexical, pode contribuir para o desenvolvimento da competência lexical e auxiliar às aulas de língua portuguesa que contemplam a literatura indígena nos seus programas, como contraponto do estudo da literatura tradicional canônica. Frente a essa hipótese, pergunta-se se o ensino sistematizado e intencional do vocabulário, norteado pela Abordagem Lexical, contribui para a ampliação do conteúdo temático e compreensão de textos literários indígenas. Além disso, será que é possível se apropriar de alguma terminologia omaguá/kambeba após a intervenção didática, sob uma Abordagem Lexical, numa aula de língua portuguesa cuja temática paira sobre o indigenismo brasileiro?

Na escola, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), é preciso o desenvolvimento de atividades, previamente planejadas, que contemplem a promoção de uma série de competências e habilidades, gerais e específicas. Segundo esse documento, as aulas devem possibilitar que os alunos entrem em contato e explorem “manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos [...]” (p. 488).

Dessa forma, o objetivo deste estudo foi verificar as contribuições do ensino sistematizado e intencional do vocabulário do idioma omaguá/kambeba, sob os princípios teórico-metodológicos da Abordagem Lexical, visando ao desenvolvimento da capacidade linguística, por meio da apropriação de um breve repertório lexical do omaguá/kambeba para a compreensão do poema indígena “Aykakuyritama”.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para trabalhar com textos literários indígenas na escola, Canizares e Manzoni (2020) apontam como sendo indispensável o conhecimento de diferentes insumos linguísticos e a compreensão das especificidades da literatura indígena. Nessa linha, faz-se necessário perceber que essas textualidades apresentam modalidades diferentes de linguagem e podem estabelecer diálogos com as literaturas de autores considerados cânones pelas Academias.

Algumas obras indígenas são bilingues, escritas em língua portuguesa junto ao seu equivalente na língua materna indígena do autor. Frente a isso, dentre as diferentes abordagens de ensino de língua não materna, a Abordagem Lexical pode ser uma possibilidade para trabalhar as palavras dessas textualidades na escola. Nessa linha, torna-se essencial esclarecer o significado do termo *palavra* nessa abordagem. Antes de tudo, parte-se do princípio de que o objetivo final do ensino de línguas é o desenvolvimento da competência comunicativa (linguística, estratégica, sociolinguística e discursiva), na abordagem acunhada por Hymes *apud* Oliveira (2007).

De acordo com Biderman (1998), todas as entidades da realidade podem ser categorizadas, classificadas, nomeadas e identificadas por meio de palavras. Para Biderman (1999), as palavras são elementos permanentes da língua e entidades abstratas que compõem o sistema da língua. Nessa linha, ao segmentar o discurso, podem ser identificadas as *palavras* (ou os vocábulos) que, por vezes, são denominadas de unidades lexicais, e quando fazem parte das realizações discursivas, a autora identifica-as como *vocabulário*.

Segundo Battarner-Arias e López-Ferreira (2019), a palavra é estudada pela lexicologia e a semântica léxica e a abordagem lexical ou enfoque lexical trata da lexicologia e do ensino do léxico. Lewis (1993), *apud* Seide e Durão (2015, p. 16), descreve a Abordagem Lexical, apontando os pressupostos teórico e práticos que são mobilizados para a escolha do conteúdo, procedimentos e metodologia apropriados para o ensino de língua baseado no léxico. Segundo o autor, sob essa abordagem, o ensino e a aprendizagem de língua perpassam pela repetição cíclica do *observar, hipotetizar e experimentar*.

O ensino de vocabulário torna-se importante, segundo Morante Vallejo (2005), a partir da década de 70 quando a aprendizagem do vocabulário passa a ser uma habilidade na qual o aluno é implicado ativamente, num processo dinâmico, baseado na reelaboração contínua do significado das palavras. A Abordagem Lexical, parte integrante da Comunicativa, atribui um papel importante ao estudo do léxico para o desenvolvimento da competência comunicativa.

A abordagem lexical no ensino coloca a aprendizagem do léxico, e a sua estreita relação com o texto, como fundamental para o desenvolvimento da habilidade cognitivo-linguística. Nas práticas de ensino da produção e compreensão de textos, a lexicologia tem sido pouco abordada (GIAMMATTEO, et al. 2009). Frente a isso, os autores propõem a

intervenção didática baseada em estratégias múltiplas, num contexto comunicativo, para promover a incorporação de vocabulário do *âmbito geral, funcional e operacional*.

Dentre as diferentes estratégias, Giammatteo et al. (2009) apontam as morfossemânticas, lexicográficas, morfossintática, sintático-semântica, léxico-sintática, léxico-semântica, pragmático-discursiva, léxico-cognitiva e léxico-textual. O ensino do léxico deve ser integrado a outras habilidades linguísticas e comunicativas, gradual, sistemático e reflexivo. Após o diagnóstico, para possibilitar a passagem da aquisição para a aprendizagem, são desenvolvidas diversas habilidades por meio de exercícios de conexão (parear, identificar, definir), completar, selecionar, construir paráfrases (exemplos, redução, amplificação, generalização, resolução de problema), realizar perguntas sobre o texto (estratégia cognitiva) e sobre como compreender o texto (estratégia metacognitiva).

O ensino de língua, fazendo uso do enfoque lexical, que implica os componentes linguísticos e extralinguísticos, dialoga com as estratégias para o desenvolvimento da competência lexical, por consequência, da competência comunicativa. Para tanto, o vocabulário deve fazer parte de um amplo espectro de atividades e tarefas, organizadas em quatro fases: apresentação do léxico no contexto de uso; reflexão; prática guiada; produção e uso do léxico (RUFAT e JIMENEZ CALDERÓN, 2017).

De acordo com Leffa (2000, p. 41), para o desenvolvimento do léxico é necessário passar pela seleção do vocabulário a ser aprendido, “dos insumos textuais a serem utilizados e das estratégias que serão empregadas”, em função do contexto de aprendizagem. Por outro lado, de acordo com Moreno García (2017), o ensino de vocabulário e o processo de aprendizado do léxico possibilita a análise da palavra sob planos diferentes: linguístico, discursivo, pragmático e referencial.

Por fim, a língua omaguá/kambeba, do tronco tupi, família tupi-guarani, já foi considerada extinta no Brasil, mas atualmente sabe-se que o povo Omaguá/Kambeba resistiu ao apagamento histórico da cultura indígena. Dessa forma a sua língua continua a ser falada na região amazônica pelos habitantes de algumas aldeias localizadas no Rio Solimões e Rio Negro. A documentação, por meio do registro escrito da língua, vem sendo realizada e analisada nos últimos anos (SANTOS, 2015).

3. METODOLOGIA

Este relato de experiência é resultado de uma pesquisa empírica e abordagem qualitativa, isto é, pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), cujos participantes, tanto a professora-pesquisadora, quanto os sujeitos da pesquisa (estudantes), refletiram sobre uma questão da ordem prática (incompreensão de um excerto de poema indígena escrito em língua omaguá/kambeba). Assim, com base num plano de ação transformador (intervenção didática por meio da abordagem lexical), percorreram as fases de planejamento, ação, análise, desenvolvimento e avaliação do processo para resolver o problema de desconhecimento do vocabulário da língua indígena.

Este relato descreve uma intervenção didático-pedagógica (oficina), conduzida sob a abordagem lexical, visando à apropriação do léxico por parte dos alunos para facilitar a compreensão de um poema de autoria indígena. Por tanto, o objeto de estudo, ensino e aprendizagem correspondeu a 17 palavras do vocabulário da língua omaguá/kambeba contemplado no plano de aula.

O plano de ensino do professor contemplou os itens essenciais para o planejamento de uma aula de língua portuguesa: competências, habilidades, conteúdo, metodologia, ação didática, instrumentos e critérios de avaliação.

A experiência de intervenção didática foi desenvolvida em 2 horas-aula da disciplina de Língua portuguesa, por ocasião da temática da literatura brasileira produzida no século XVI (Quinhentismo). O poema selecionado “Aykakuyritama” (Eu Moro na Cidade), de Márcia Wayna Kambeba, que faz parte da literatura de contraponto à dos cânones. O poema completo é apresentado na *Folha de exercícios* (Anexo 1) contendo exercícios de conexão (parear e identificar), completar, selecionar, perguntas sobre o texto e proposta de produção textual.

Participaram da intervenção, de forma presencial, no mês de agosto de 2021, vinte alunos de uma sala, da primeira série do ensino médio, de uma escola do interior paulista, na modalidade híbrida³. Salienta-se que apenas os alunos que estavam na modalidade presencial desenvolveram as atividades propostas na intervenção didática.

De forma geral, a estratégia de intervenção didática passou pela observação, levantamento de hipóteses e experimentação ou produção. A estratégia de ensino e aprendizagem partiu do léxico (unidades linguísticas) para chegar ao texto (poema), isto é, do micro ao macro. Para essa finalidade, foi proposta uma fase inicial de observação de

³ Por ocasião da intervenção, o ensino na unidade escolar estava sendo na modalidade de ensino híbrido opcional para o aluno (metade dos alunos em aulas presenciais e metade em remotas, concomitantemente)

uma lista de palavras, levantando hipóteses sobre as palavras, com perguntas retóricas, passando a analisar a significação dessas palavras antes de serem relacionadas com o texto literário.

Visando à observação do efeito da intervenção didática com ênfase no léxico (CEL) e sem ênfase no léxico (SEL), foram formados dois grupos (da mesma sala, mas em momentos temporais diferentes), tanto para intervenção quanto para análise pós-intervenção: Grupo A (CEL), com uso da *Folha de exercícios*, e Grupo B (SEL), sem uso da *Folha de exercícios* (analisou-se o mesmo poema contendo as palavras em omaguá/kambeba). Em cada grupo participaram efetivamente dez alunos. A *Folha de exercícios* foi elaborada para nortear as atividades, apenas, em um dos grupos.

Para viabilizar a verificação e o efeito do foco no léxico, foram realizadas algumas perguntas, antes e após a intervenção didática, formando o *corpus de análise* ao longo de três etapas: avaliação inicial (anterior à intervenção didática) e avaliação final (logo após a intervenção didática).

Por meio dessas avaliações pretendeu-se identificar o estágio de conhecimento das palavras-alvo e para essa finalidade foi utilizada a escala, descrita por Wesche e Paribakht (1997) *apud* Yamamoto (2017), sobre o conhecimento vocabular (VKS), composta por cinco níveis, partindo do não conhecimento até a habilidade de uso de sentenças. Os primeiros níveis correspondem ao conhecimento receptivo (reconhecimento) e os três últimos, ao conhecimento produtivo (uso).

Eu não me lembro de ter visto essa palavra antes (peso 1);
 Eu já vi essa palavra antes, mas eu não sei o que significa (peso 2);
 Eu já vi essa palavra antes, eu acho que significa ____ (sinônimo ou tradução) (peso 3);
 Eu conheço essa palavra, ela significa ____ (escreva a sentença) (peso 4);
 Eu consigo usar em uma sentença ____ (escreve a sentença) (peso 5).

Tanto os alunos que participaram da intervenção didática, CEL, quanto da SEL, responderam duas vezes. Para cada um dos itens da VKS, destacaram-se **6 palavras** da lista de 17 palavras. A segunda avaliação foi feita sem consultar a *Folha de exercícios*.

4. RESULTADOS

A intervenção didática com ênfase no ensino intencional do vocabulário da língua omaguá/kambeba influenciou aprendizagem intencional de algumas palavras. Foi possível observar as diferenças de capacidade linguística dos alunos, relacionada à apropriação do repertório lexical para a compreensão do poema indígena “Aykakuritama”, entre os grupos CEL e SEL (Quadro 2 e 3).

Quadro 2 – Escala sobre o conhecimento vocabular de Wesche e Paribakht, **antes da intervenção didática**

| Antes da intervenção didática | <i>rytama</i> aldeia | | <i>tama</i> cidade | | <i>may-tini</i> homem branco | | <i>iapuraxi</i> dançar | | <i>kakuyri</i> moro | | <i>ay</i> eu | |
|--|-------------------------|-----|-----------------------|-----|---------------------------------|-----|---------------------------|-----|------------------------|-----|-----------------|-----|
| | CEL | SEL | CEL | SEL | CEL | SEL | CEL | SEL | CEL | SEL | CEL | SEL |
| Eu não me lembro de ter visto essa palavra antes | 9 | 8 | 8 | 8 | 10 | 8 | 8 | 8 | 7 | 8 | 10 | 8 |
| Eu já vi essa palavra antes, mas eu não sei o que significa | 1 | 2 | 2 | 2 | | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | | 2 |
| Eu já vi essa palavra antes, eu acho que significa... | | | | | | | | | | | | |
| Eu conheço essa palavra, ela significa... | | | | | | | | | | | | |
| Eu consigo usar em uma sentença... | | | | | | | | | | | | |
| Total respostas/participantes | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

CEL: intervenção com ênfase no léxico. SEL: intervenção sem ênfase no léxico.

Fonte: Autoria própria.

No Quadro 2, avaliação anterior à intervenção didática, pode ser observado que a maior parte dos alunos não lembrava de ter visto as palavras antes. Entretanto, alguns alunos responderam já terem visto palavras como *rytama*, *tama*, *iapuraxi* e *kakuyri*, mas que não sabiam seus significados. Também é possível perceber que respostas semelhantes foram apontadas por alunos de ambos os grupos: CEL e SEL, por exemplo, com relação à palavra *may-tini* e *ay* que dois alunos responderam que conheciam essas palavras.

Logo após a intervenção didática (Quadro 3), todos os alunos reconheceram as palavras elencadas no quadro. Um aluno construiu uma frase com a palavra *ay* (*Ayiapkakuyritama*) que corresponde ao título do poema estudado. Oito alunos do grupo CEL reconheceram as palavras *may-tini* (homem branco) e *ay*(eu); quatro a palavra *rytama* (aldeia), dois as palavras *tama* (cidade) e *iapuraxi* (dançar). O equivalente das unidades *iapuraxi* (dançar) e *kakuyri* (moro) foram os menos lembrados.

Quadro 3 – Escala sobre o conhecimento vocabular de Wesche e Paribakht, após a intervenção didática

| Após a intervenção didática | <i>rytama</i> aldeia | | <i>tama</i> cidade | | <i>may-tini</i> homem branco | | <i>iapuraxi</i> dançar | | <i>kakuyri</i> moro | | <i>ay</i> eu | |
|--|-------------------------|--------|-----------------------|---------|------------------------------------|---------|---------------------------|---------|------------------------|---------|-----------------|---------|
| | CEL | SEL | CEL | SEL | CEL | SEL | CEL | SEL | CEL | SEL | CEL | SEL |
| Eu não me lembro de ter visto essa palavra antes (peso 1) | | 2 | | | | 1 | | 1 | | | | 1 |
| Eu já vi essa palavra antes, mas eu não sei o que significa (peso 2) | 3* 6 | 4 8 | 5 10 | 5 10 | | 8 16 | 7 14 | 9 18 | 6 12 | 6 12 | 1 2 | 4 8 |
| Eu já vi essa palavra antes, eu acho que significa... (peso 3) | 3 9 | 3 9 | 3 9 | 3 9 | 2 6 | | 1 3 | | 3 9 | 4 12 | | 4 12 |
| Eu conheço essa palavra, ela significa... (peso 4) | 4 16 | 1 4 | 2 8 | 2 8 | 8 32 | 1 4 | 2 8 | | 1 4 | | 8 32 | 1 4 |
| Eu consigo usar em uma sentença... (peso 5) | | | | | | | | | | | 1 5 | |
| Pontuação final | 31** | 23 | 27 | 27 | 38 | 21 | 25 | 19 | 25 | 24 | 39 | 25 |

CEL: intervenção com ênfase no léxico. SEL: intervenção sem ênfase no léxico.

*Três alunos marcaram “eu já vi...”, vezes o peso 2 (3 x 2 = 6 pontos).

** 31 pontos = 6 pontos + 9 pontos + 16 pontos

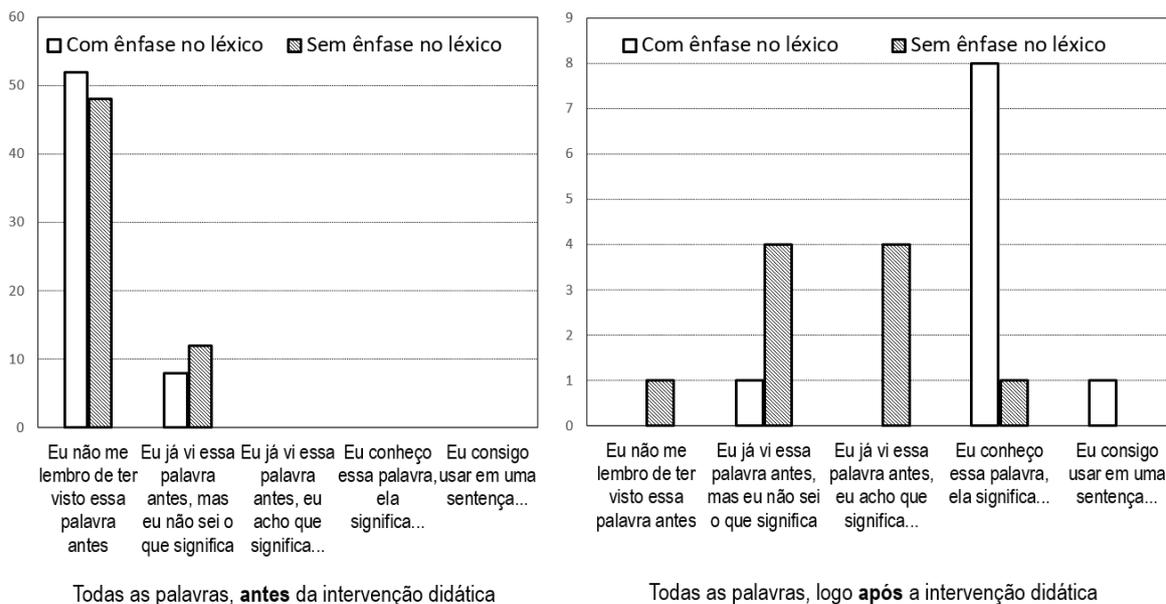
Fonte: Autoria própria.

Os alunos do grupo CEL conseguiram aprender e reter com maior facilidade os significados dos vocábulos *ay*(eu) e *may-tini* (homem branco) e maior dificuldade com a unidade *kakuyri* (moro). Entretanto, o grupo de alunos SEL apresentou dificuldade no reconhecimento das significações de todas as palavras da língua Omaguá/Kambeba. Essas diferenças sustentam-se devido à repetição cíclica do observar, hipotetizar e experimentar, apontados por Lewis (1993), *apud* Seide e Durão (2015), colaborarem para a apropriação do vocabulário durante a abordagem com ênfase no léxico.

No Gráfico 1, podem ser observadas as diferenças entre a percepção dos dois grupos (CEL e SEL), antes e depois da intervenção didática do professor, segundo a Escala do conhecimento vocabular de Wesche e Paribakht. Nesse gráfico, pode ser percebido que, antes da intervenção didática, a maior parte dos alunos “não se lembravam de ter visto as

palavras” ou “se as viram não sabiam o significado”, mas após a intervenção didática com ênfase no léxico, nenhum aluno deixou de reconhecer ter visto as palavras anteriormente e, a maioria desse grupo conseguiu apontar o significado das palavras após a intervenção didática.

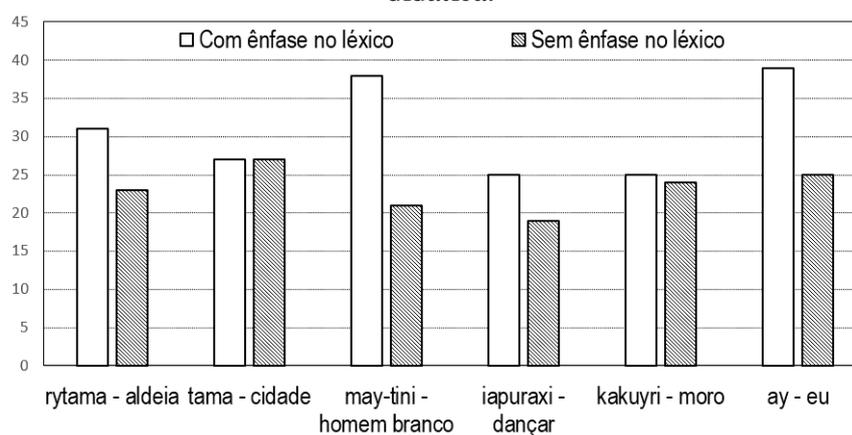
Gráfico 1–Percepção dos alunos sobre o conhecimento de todas as palavras da língua Omaguá/Kambeba, antes e após a intervenção didática, com e sem ênfase no léxico



Fonte: Autoria própria.

No Gráfico 2, o resultado da Escala do conhecimento vocabular de Wesche e Paribakht aponta indícios da influência após a intervenção didática com ênfase no léxico, da língua omaguá/kambeba, *rytama*, *may-tini* e *ay*, que se encontram na primeira estrofe do poema “Aykakuyritama”. Entretanto, evidencia-se, no mesmo gráfico, que o reconhecimento das unidades *tama*, *iapuraxi* e *kakuyri* foi pouco afetado pela intervenção didática com ênfase no léxico. Possivelmente, por se tratar de uma língua desconhecida para os alunos, sejam necessárias mais atividades com ênfase no léxico para, assim, promover a compreensão do vocabulário.

Gráfico 2 – Escala do conhecimento vocabular de Wesche e Paribakht, após a intervenção didática.



Fonte: Autoria própria.

De forma geral, segundo as observações realizadas ao longo do desenvolvimento das atividades, com e sem ênfase no léxico, pode-se dizer que a intervenção didática do professor, considerando a Abordagem Lexical no planejamento das atividades pedagógicas, devidamente registradas no Plano de Aula, e com auxílio de material didático, possibilitou a ampliação das representações cognitivas sobre a língua omaguá/kambeba e a literatura indígena, assim como a compreensão do poema “Aykakuyritama”, de Marcia WaynaKambeba.

5. CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, foi possível verificar as contribuições do ensino intencional do vocabulário da língua omaguá/kambeba, sob a Abordagem Lexical. Nesse sentido, a intervenção didática contribuiu para a ampliação do conteúdo temático, não só sobre literatura indígena, mas também para a compreensão do poema “Aykakuyritama”, de Marcia Wayna Kambeba.

A prática da intervenção didática relatada, por um lado, contribuiu com a superação do silenciamento histórico da literatura indígena, por outro, promoveu o desenvolvimento

da capacidade de linguagem, e pontualmente a competência léxica, por meio do conhecimento do valor comunicativo e cognitivo do repertório lexical da língua indígena, pois permitiu a compreensão do poema, servindo como contraponto do estudo da literatura tradicional canônica e promovendo o diálogo com a literatura não indígena.

Por ocasião do estudo da literatura brasileira do Século XVI (Quinhentismo), durante as aulas de língua portuguesa, é interessante desenvolver, concomitantemente à temática da literatura indigenista (escrita por não indígenas), o estudo da literatura indígena. Essa atividade didática, auxiliada com material de apoio ou *Folha de exercícios* que guie a metodologia de ensino, neste caso, pela Abordagem Lexical, mostrou-se facilitadora do processo de intervenção didática do professor.

Léxico omaguá/kambeba (familia tupí-guaraní) en un poema indígena:

Enfoque léxico en una clase de lengua portuguesa

RESUMEN:

Debido al silenciamiento de la literatura indígena, hay poco estudio sobre ello en la escuela. Así, existe un desconocimiento sobre el valor comunicativo y cognitivo del léxico de la lengua Omaguá/Kambeba (familia Tupí-guaraní) para ayudar a la comprensión de los textos literarios indígenas y promover el diálogo con la literatura no indígena. La enseñanza sistemática de las unidades léxicas de esa lengua, bajo el Enfoque Léxico, puede contribuir con el desarrollo de la competencia léxica y ayudar a las clases de lengua portuguesa que incluyen literatura indígena en sus programas como contrapunto al estudio de la literatura canónica tradicional. Frente a esto, la pregunta es si en una clase de lengua portuguesa, cuyo tema se cierne sobre el indigenismo brasileño, ¿es posible enseñar de manera sistemática e intencional vocabulario omaguá/kambeba, contribuyendo a la expansión del contenido temático y la comprensión de la textualidad indígena? Así, el objetivo de este estudio fue verificar las contribuciones de la enseñanza sistemática e intencional del vocabulario de la lengua Omaguá/Kambeba, bajo los principios teórico-metodológicos del Enfoque Léxico, visando el desarrollo de la capacidad lingüística, a través de la apropiación de un breve repertorio léxico de omaguá/kambeba para la comprensión del poema indígena “Ay kakuyritama”. La intervención didáctica ocurrió en clases de Lengua Portuguesa, durante el desarrollo del tema del Quinhentismobrasileño, con estudiantes de enseñanza media, en 2021. Los datos obtenidos fueron analizados desde la perspectiva de la escala de conocimiento de vocabulario de Wesche y Paribakht. Los resultados mostraron que la intervención didáctica influyó en la percepción del conocimiento léxico de la lengua Omaguá/Kambeba en el grupo de estudiantes que participaron de la enseñanza con énfasis en el léxico.

PALABRAS CLAVE: Enfoque léxico. Literatura indígena. Lengua portuguesa. Enseñanza.

REFERÊNCIAS:

BATTANER ARIAS, P.; LÓPEZ FERRERO, C. **Introducción al léxico, componente transversal de la lengua**. Madrid: Cátedra, 2019, p. 19-99.

BIDERMAN, M. T. C. Conceito linguístico de palavra. **Palavra**: Petrópolis, p. 81-97, 1999.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 2, p. 81-118, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio)**. Brasília-DF, 2018. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CANIZARES, K. A. L.; MANZONI, R. M. A recepção da literatura indígena desenvolvida com o Método Recepcional de leitura. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e789119491-e789119491, 2020.

GIAMMATTEO, M.; ALBANO, H.; TROMBETTA, A.; GHIO, A. El aprendizaje léxico: una propuesta de propuesta de estrategias múltiples. In: GIAMMATTEO, M.; ALBANO, H. (coord). **Lengua, Gramática y texto: un enfoque para la enseñanza basada en estrategias múltiples**. Buenos Aires: Biblos, p. 17-43, 2009.

KAMBEBA, M. W. **AyKakyriTama: eu moro na cidade**. São Paulo: Pólen, 2018.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia. O léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, p. 17-46, 2000.

MORANTE VALLEJO, R. **El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas**. Madrid: ArcoLibro, p. 11-36, 2005.

OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.37, p.61-74, jul./dez. 2007.

RUFAT, A.; JIMENEZ CALDERÓN, F. Aplicaciones de enfoques léxicos a la enseñanza comunicativa. In: HERRERA, F. (ed.). **Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras**. Barcelona: Difusión, p. 47 – 55, 2017.

SANTOS, Y. C. S. Fonética e fonologia preliminar da língua Omágua/Kambeba. Dissertação Mestrado. Pós-Graduação em Letras, ICHL, Universidade Federal do Amazonas, 2015. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6338/5/Disserta%20a7ao%20Yonara%20Kambeba%20PPGL%202015.pdf>

SEIDE, M. S.; DURÃO, A. B. A. B. A abordagem lexical no ensino de língua portuguesa como língua materna. **Revista GTLex**, v. 1., n. 1., p. 11-32, 2015.

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

YAMAMOTO, M. J. A. F. A abordagem Lexical no ensino sistematizado e explícito do léxico para aprendizes de língua japonesa em contexto de ensino regular e como disciplina obrigatória. Dissertação Mestrado. Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa, FFLCH, USP, 2017. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8157/tde-06022018-100522/publico/2017_MonicaJessicaAparecidaFernandesYamamoto_VCorr.pdf

ANEXO 1 – **Folha de exercícios** como material de apoio para o estudo intencional do léxico.

FOLHA DE EXERCÍCIOS

A. Observe as seguintes palavras da língua omaguá/kambeba, tente pronunciá-las várias vezes e depois responda.

| | | | |
|----------|----------|------|---------|
| ay | manuta | sany | verano |
| iapã | may-tini | tama | y |
| iapuraxi | ruaia | tana | ymimiua |
| kakuyri | rytama | tanu | ynua |

1) Escreva o nome da língua à qual pertencem essas palavras.

Omaguá/kambeba

2) Você conhece essa língua? A qual povo pertence?

Resposta livre. O povo indígena Kambeba. Povo Tikuna, Estado Amazona.

3) Levante hipóteses. Que poderiam significar as palavras?

Resposta livre.

B. Relacione as palavras da coluna da esquerda, em língua omaguá/kambeba, às palavras equivalentes da coluna da direita, em português, conforme o professor explica. Reescreva as palavras em omaguá/kambeba.

| Omaguá/kambeba | Equivalente em português | Reescreva a palavra |
|----------------|--------------------------|---------------------|
| a. ay | [i] aldeia | <i>rytama</i> |
| b. cultura | [p] ancestral | |
| c. iapã | [f] apagamos | |
| d. iapuraxi | [k] cidade | |
| e. kakuyri | [b] cultura | |
| f. manuta | [d] dançar | |
| g. may-tini | [o] é | |
| h. ruaia | [q] esta | |
| i. rytama | [a] eu | |
| j. sany | [g] homem branco | |
| k. tama | [e] moro | |
| l. tana | [h] não | |
| m. tanu | [l] nossa | |
| n. verano | [m] nosso | |
| o. y | [n] também | |
| p. ymimiua | [c] vamos | |
| q. ynua | [j] vem | |

- C. A obra “Aykakuyritama” (Eu Moro na Cidade), de Márcia WaynaKambebe, que contém o poema com o mesmo nome, foi publicado em 2018. A autora indígena, poeta, escritora, fotógrafa, compositora e ativista nasceu na aldeia Belém do Solimões, povo Tikuna e é mestra em Geografia (UFA).

Leia a primeira estrofe do poema indígena.

| | |
|--|--|
| Aykakuyritama. Ynuatamaverano y tana rytama. Ruaiamanuta tana cultura ymimiua, Sanymay-tini, iapãiapuraxitanu ritual. | <i>Tradução:</i> Eu moro na cidade Esta cidade também é nossa aldeia, Não apagamos nossa cultura ancestral, Vem homem branco, vamos dançar nosso ritual. |
|--|--|

- 4) Observe a primeira estrofe do poema. Escolha uma palavra em omaguá/kambebe que melhor complete a ideia da frase.

| | | | |
|--------------------------------|--|--|--|
| Agora estou morando na ... | <input checked="" type="checkbox"/> tama | <input type="checkbox"/> rytama | <input type="checkbox"/> ymimiua |
| A cidade é também a nossa ... | <input type="checkbox"/> iapuraxi | <input type="checkbox"/> tama | <input checked="" type="checkbox"/> rytama |
| A nossa cultura é ... | <input type="checkbox"/> may-tini | <input checked="" type="checkbox"/> ymimiua | <input type="checkbox"/> tama |
| Com os portugueses chegou o... | <input type="checkbox"/> rytama | <input checked="" type="checkbox"/> may-tini | <input type="checkbox"/> ymimiua |

- 5) Observe a primeira estrofe do poema. Escolha uma palavra em português que melhor complete a frase.

| | | | |
|---|--|---|--|
| Aykakuyri ... | <input checked="" type="checkbox"/> cidade | <input type="checkbox"/> ancestral | <input type="checkbox"/> nosso |
| Ynuatamaverano y tana ... | <input type="checkbox"/> ancestral | <input type="checkbox"/> cidade | <input checked="" type="checkbox"/> aldeia |
| Ruaiamanuta tana cultura ... | <input type="checkbox"/> aldeia | <input checked="" type="checkbox"/> ancestral | <input type="checkbox"/> cidade |
| Sanymay-tini, iapãiapuraxi ... ritual. | <input type="checkbox"/> cidade | <input checked="" type="checkbox"/> nosso | <input type="checkbox"/> aldeia |

- 6) Forme uma frase em omaguá/kambebe diferente das encontradas no poema.

Resposta livre.

- 7) Qual é a temática implícita no excerto?

O fato de morar um indígena na cidade não apaga a cultura. O indígena da cidade continua sendo o indígena da aldeia.

- D. Observe as demais estrofes do poema indígena *Aykakuyritama (Eu moro na cidade)*

Nasci na Uka sagrada,
Na mata por tempos vivi,
Na terra dos povos indígenas,
ou Wayna, filha da mãe Aracy.

Minha casa era feita de palha,
Simples, na aldeia cresci
Na lembrança que trago agora,
De um lugar que eu nunca esqueci.

Meu canto era bem diferente,
Cantava na língua Tupi,
Hoje, meu canto guerreiro,
Se une aos Kambebe, aos Tembê, aos Guarani.

Hoje, no mundo em que vivo,
Minha selva, em pedra se tornou,
Não tenho a calma de outrora,
Minha rotina também já mudou.

Em convívio com a sociedade,
Minha cara de “índia” não se transformou,
Posso ser quem tu és,
Sem perder a essência que sou,

Mantenho meu ser indígena,
Na minha Identidade,
Falando da importância do meu povo,
Mesmo vivendo na cidade.

