

## Léxico, cultura indígena e ensino: a contribuição de Stradelli (1929) na produção de vocabulários temáticos\*

*Lexicon, indigenous culture and teaching: the Stradelli's contribution for production of thematic vocabulary*

Aline da CRUZ (UFG)  
[acruz@ufg.br](mailto:acruz@ufg.br)

Leosmar Aparecido da SILVA (UFG)  
[silva515@ufg.br](mailto:silva515@ufg.br)

Gláucia Vieira CÂNDIDO (UFG)  
[glauca\\_candido@ufg.br](mailto:glauca_candido@ufg.br)

Recebido em: 30 de set. de 2020.  
Aceito em: 09 de nov. de 2020.

\*Agradecemos aos nossos ex-alunos da graduação que participaram da experiência aqui descrita durante a Prática do Componente Curricular (2017) e o curso das disciplinas Línguas Indígenas Brasileiras (2017) e Estudos do Léxico (2018). Em todas as oportunidades, seus papéis foram imprescindíveis para os resultados alcançados. Um agradecimento respeitoso também à Profa. Dra. Maria Helena de Paula, da Universidade Federal de Catalão, pelas sugestões e pelos comentários enriquecedores em conversas anteriores à realização do projeto de dicionário aqui referido. Equívocos remanescentes são de nossa inteira responsabilidade.

CRUZ, Aline da; SILVA, Leosmar Aparecido da; CÂNDIDO, Gláucia Vieira. Léxico, cultura indígena e ensino: a contribuição de Stradelli (1929) na produção de vocabulários temáticos. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 11, n. esp., p. 434-453, mar. 2022. DOI: 10.22168/2237-6321-11esp2123.

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de apresentar um projeto de ensino sobre léxico e sobre culturas indígenas, realizado com alunos de graduação em Letras/Português, em um projeto de Prática do Componente Curricular (PCC), na Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás. Em termos metodológicos, os alunos tiveram acesso ao dicionário de Stradelli (1929), que registra o Nheengatu, também conhecido como Língua Geral Amazônica. Com base nele e utilizando o *software Flex*, os alunos produziram, no laboratório de informática, um vocabulário Nheengatu-Português. Os resultados permitem observar que projetos de ensino como o que foi desenvolvido, além de tornarem as aulas mais instigantes e desafiadoras, contribuem para desenvolver, nos alunos, um espírito investigativo e, ainda, para colocá-los em contato com línguas indígenas que formam a diversidade dos falares brasileiros.

**Palavras-chave:** Léxico. Cultura. Ensino. Língua geral (Nheengatu). Stradelli.

**Abstract:** This article aims to present an education project about lexicon and indigenous culture that was carried out with undergraduate students. In methodological terms, students had access to Stradelli's dictionary (1929), that registers the Nheengatu language, also known as Amazonian *língua geral*. For this purpose, students used the Flex software in order to produce a thematic vocabulary in Nheengatu-Portuguese. The results showed that teaching projects like this can be considered an innovative way of teaching lexicon since it contributes to the creation of an investigative spirit in students. More specifically, this project allowed students to be in contact with indigenous languages, which form the diversity of Brazilian speech.

**Keywords:** Lexicon. Culture. Teaching. Nheengatu. Stradelli.

## Considerações iniciais

É consenso, nos estudos do léxico, a ideia de que esse componente linguístico pode ser entendido como o repertório de palavras de uma língua; como um conjunto de itens disponíveis ao falante para atender às suas necessidades comunicativas (ANTUNES, 2012); como um sistema que caracteriza, nomeia e reflete as percepções e os sentimentos de uma língua tanto cultural quanto socialmente (ZAVAGLIA, 2007).

Logo, tais estudos constituem tema de interesse para diversos estudiosos que partilham da concepção de língua e linguagem como instrumento de interação, suscetível às demandas sociais, culturais e históricas, tal como propõem Neves (1997), Travaglia (2010) e outros.

O dicionário, como uma obra que representa a língua e a cultura de uma coletividade em um certo período e possui objetivos definidos, integra todo o processo, porque é um tipo de obra que acompanha a sociedade, muda com o tempo, conforme se manifestam as correntes ideológicas e os avanços tecnológicos (SILVA, 2007).

Aplicado ao ensino, o estudo do léxico e de dicionários tem a vantagem de não só desenvolver o potencial linguístico dos alunos, mas funcionar como suporte cognitivo para: a) ampliação de conceitos; b) estabelecimento de relações entre formas e significados; e c) conhecimento — ainda que indireto — de outras culturas diferentes da sua.

Em vista dessas considerações, este artigo tem o objetivo de relatar uma experiência de ensino/pesquisa na graduação que envolveu o estudo do léxico, as línguas indígenas brasileiras e a produção de um vocabulário temático por meio do *software Flex*, tendo como base empírica para tal produção a obra *Vocabulários da Língua Geral Portuguesa-Nheêngatú e Nheêngatú-Portuguez*, de autoria do ítalo-brasileiro Ermanno

Stradelli, publicado pela primeira vez em 1929, na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. No processo de produção do vocabulário temático, os alunos estudaram o que é um verbete, atualizaram as definições de Stradelli, inseriram algumas informações gramaticais e, quando possível, acrescentaram figuras representativas do verbete.

O artigo está organizado em três seções básicas. Na seção “Cultura indígena e história no ensino de léxico”, apresentamos algumas considerações teóricas sobre léxico, sobre dicionários, de maneira geral, e sobre o dicionário de Stradelli, de modo específico. Na seção “Procedimentos metodológicos”, apresentamos os procedimentos metodológicos que constituem a macroestrutura do projeto de ensino. Na seção “Análise e discussão”, apresentamos a análise e a discussão dos resultados obtidos em sala de aula por meio do projeto empreendido.

### **Cultura indígena e história no ensino de léxico**

“Comendo pipoca ou amendoim, você é um pouco kurumim”. A frase final do livro *O tupi que você fala*, de Claudio Fragata (2019), lembra-nos que, no imaginário popular, existe uma certa consciência da presença de línguas da família Tupi-Guarani na formação do léxico do Português Brasileiro.

A história do contato entre os colonizadores portugueses e os indígenas falantes dessa tal “língua tupi”, no entanto, é muito pouco conhecida entre os brasileiros. É importante, então, fazer uma imersão na história dos deslocamentos linguísticos nas colônias portuguesas do Brasil e de Maranhão e Grão-Pará, as duas unidas formando o território que hoje chamamos de Brasil, para compreendermos a participação dos indígenas na composição do léxico do Português Brasileiro e, conseqüentemente, a importância do trabalho aqui descrito.

Nos primeiros anos de colonização portuguesa na América do Sul, os portugueses encontraram, na costa litorânea, uma vasta extensão de terra ocupada por povos que falavam uma mesma língua, conhecida na literatura como Tupinambá, conforme atesta Anchieta (1584 apud ALTMAN, 2003, p. 60):

[...] desde o rio do Maranhão, que está além de Pernambuco para o norte, até a terra dos carijós, que se estende para o sul, desde a Lagoa dos Patos, até perto do rio que se chamam de Martim Afonso, em que pode haver 800 léguas de costa, em todo o sertão dela que se estenderá com 200 ou 300 léguas, [...] há uma só língua.

Devido à vasta extensão territorial, essa língua passou a servir à empresa colonizadora como meio de comunicação interétnica e, também, a ser conhecida na literatura colonial como “língua geral” (RODRIGUES 1996).

Uma das variedades dessa língua, conhecida atualmente como Nheengatu, sobreviveu aos 520 anos de contato desde a chegada dos portugueses e é hoje falada no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, por cerca de 8 mil falantes (CRUZ, 2011). Nessa região, a língua é falada pelos Baré, pelos Baniwa e pelos Werekena, povos indígenas cuja língua original seria da família Arawak, mas que, por razões socioeconômicas, acabaram substituindo sua língua original pelo Nheengatu<sup>1</sup>.

Diferentemente do que ocorreu com a maioria das línguas indígenas brasileiras, uma rica documentação permite-nos estudar o Tupinambá do século XVI e a sua transformação em língua geral Brasileira (ou língua geral amazônica) nos séculos XVII e XVIII, até o estágio atual, conhecido como Nheengatu, a partir do século XIX.

Dentre esses documentos, interessa-nos, no presente artigo, especialmente a obra *Vocabulários da Língua Geral* (STRADELLI, 1929). Dada a sua extensão e a sua complexidade, no decorrer deste trabalho, utilizaremos o termo “dicionário” para nos referir a tal obra, cuja cópia<sup>2</sup> digital está disponibilizada gratuitamente na Biblioteca Digital Curt Nimuendaju.

Em 1879, o geógrafo e fotógrafo Ermano Stradelli, aos 27 anos, partiu de sua terra natal, na Itália, para uma viagem exploratória pela Amazônia. Entre 1880 e 1883, viajou por vários rios da bacia Amazônica, onde realizou registros etnográficos que incluíam mapas, coleções de mitos e fotografias. Em suas expedições, Stradelli (1852-1926) desenvolveu grande interesse pelo Nheengatu. Em 1883, iniciou a organização de seus registros de viagem, incluindo as muitas definições de palavras dessa língua que havia coletado. De seu trabalho, resultaram duas obras lexicográficas: um vocabulário tucano e um dicionário do Nheengatu.

Na sala de aula de um curso de Letras, a história de Stradelli e de sua produção permite uma rica discussão sobre a fragmentação

<sup>1</sup> Cf. Freire (2011), para uma discussão mais aprofundada a respeito da formação do Nheengatu.

<sup>2</sup> Recentemente, a Editora Ateliê publicou uma reedição da obra (cf. STRADELLI, 2014). É uma obra revista por Geraldo Gerson de Souza, com orelha escrita por José de Souza Martins (USP) e apresentação de Gordon Brotherston e Lúcia Sá (Universidade de Manchester).

atual do saber em disciplinas: os mapas como habilidade de geógrafos; as análises de mitos como habilidade dos antropólogos; as obras lexicográficas como trabalho dos linguistas, entre outros aspectos. Mais do que isso, permite mostrar aos discentes de graduação que, dentre as atividades que o linguista pode desenvolver, podem estar viagens para conhecer outras culturas em lugares muitas vezes bastante distantes de suas residências, como, por exemplo, a Amazônia — mais distante para alunos de classe trabalhadora do que teria sido para o nobre Stradelli.

O dicionário de Stradelli deve ser considerado, segundo bem apontou Maria Helena de Paula em comunicação pessoal, como uma obra “magistral”, em que se observa um trabalho homérico. De fato, até hoje existem poucos dicionários tão completos de línguas indígenas brasileiras, apesar de, conforme Fernandes *et al.* (2018), muitos estudos estarem em desenvolvimento, propondo a realização de dicionários/vocabulários de estrutura temática, isto é, organizados segundo campos semânticos, tais como termos de parentesco, elementos musicais, cosmologia, ornitologia, botânica. Tal produção certamente apresenta relevância no sentido de que esses produtos poderão servir como fonte de material para os indígenas utilizarem no ensino em suas escolas.

Além disso, uma proposta de produção de vocabulário temático, como a que estamos descrevendo no presente artigo, também poderá favorecer o registro das línguas e das culturas tradicionais, viabilizando, por exemplo, a realização de estudos histórico-comparativos de línguas indígenas (FERNANDES *et al.*, 2018, p. 242). Nesse sentido, a atividade proposta poderia, ainda, auxiliar na formação acadêmica de graduandos, orientando sua produção técnico-científica de forma prática e reflexiva.

Ainda como observou Maria Helena de Paula, em comunicação pessoal, seria descabido esperar que o dicionário de Stradelli pudesse estar de acordo com procedimentos lexicográficos definidos apenas recentemente. Para os objetivos do nosso curso, porém, esta era uma vantagem: poderíamos verificar as entradas lexicais, as informações sobre os significados, as expressões originadas de uma determinada palavra. Poderíamos, ainda, discutir com os alunos as inconsistências das escolhas lexicográficas do autor. Por exemplo, alguns verbetes são constituídos por mera tradução de uma palavra em Nheengatu por uma em Português, como em (1) e (2), a seguir:

- (1) **Uapixã** – sedoso, macio, froicho.
- (2) **Uapixána** – gato. (STRADELLI, 1929, p. 694)

Outros verbetes possuem mais informações, aproximando-se de uma definição enciclopédica ou mesmo de natureza pessoal, como no verbete (3), reproduzido abaixo:

- (3) **Aimoré** – macaco barrigudo. *Lagothrix* e affins. Macaco que se encontra em todo o Amazonas. No alto Solimões, ao dizer de Martius, o chamam Marica mico. O nome do aimoré lhe tenho ouvido dar pelos Índios que viviam na margem esquerda do alto Tikió, afluyente do Uaupés, que se chamavam “Aimoré” ou “barriguda tapuia”. Há várias espécies que se distinguem pelo tamanho e pela côr do pelo cinzento mais ou menos escuro. É macaco que se amansa facilmente e é muito apreciado em domesticidade. Já tive um, que me acompanhava como cachorro. Pedi-o no Pará por lhe terem dado a comer banana curta. (STRADELLI, 1929, p. 364)

Ao que parece, as entidades que, na concepção do autor do dicionário, constituem informação cultural nova para o leitor necessitam de maior detalhamento, inclusive com narrativas pessoais sobre a relação do dicionarista com a entidade descrita, como se verifica em (3).

Para lexicólogos e lexicógrafos, a distinção entre dicionário e enciclopédia é tema importante de estudo. Segundo Ferrari (2011), a perspectiva de dicionário é componencial, baseada no estabelecimento de uma lista de componentes semânticos na abordagem do significado das palavras e está ligada à semântica lexical. Já a perspectiva enciclopédica envolve conhecimentos de mundo, não necessariamente linguísticos, tais como crenças e visões estereotipadas sobre os referentes. Ainda nessa perspectiva, conforme Ferrari (2011), os significados das formas linguísticas são abstrações de diversos contextos de uso associados ao item lexical. No que diz respeito ao dicionário de Stradelli (1929), há uma mescla entre a perspectiva de dicionário (cf. dados 2 e 3), a de enciclopédia (cf. dado 3) e, ainda, a do relato de viagem (cf. dado 3).

Alguns pesquisadores têm se dedicado a analisar a obra de Stradelli (1929) sob diferentes enfoques. Dentre os trabalhos, destaca-se o de Brotherston e Sá (2004), na área de antropologia. Para os autores, o título “vocabulário” da obra de Stradelli é modesto, já que o volume pode ser visto, não como um vocabulário, mas como uma enciclopédia da Amazônia. Isso porque ali se encontram conhecimentos sobre a

fauna, a flora, a medicina, a pesca, a caça, a agricultura, a astronomia, a história política, os rituais, os costumes e o folclore indígena, com a vantagem de se ter o Nheengatu no centro da geração de conhecimento enciclopédico. Citam, como exemplo, o verbete “mandioca”, na parte do Português-Nheengatu, que conta com 16 termos relacionados a todo o trabalho desenvolvido com esse alimento tão apreciado pelos brasileiros. Também, o trabalho de Freire (2009) buscou refletir sobre a obra de Stradelli, dando destaque ao etnoconhecimento nela presente, ao seu valor como patrimônio imaterial memorialístico e às narrativas orais do autor.

Feita essa breve apresentação histórica do dicionarista e do dicionário e sua relação com o ensino de léxico, passamos para a seção metodológica.

### **Procedimentos metodológicos**

Este trabalho é de natureza aplicada, uma vez que, em 2017<sup>3</sup>, propusemos aos alunos de Licenciatura em Letras, como atividade da Prática como Componente Curricular (PCC)<sup>4</sup>, o projeto de elaboração, a partir da obra de Stradelli (1929), de uma coleção de vocabulários organizados de forma temática, que pudessem ser acessíveis a um público infanto-juvenil.

Nesse sentido, os discentes deveriam reelaborar os verbetes, atentando para a atualização da grafia do Português e, para o acréscimo de ilustrações para alguns verbetes, particularmente para termos que considerassem mais difícil de definir. Ademais, os discentes tiveram liberdade para reformular o verbete, acrescentando informações para verbetes muito simples e retirando informações enciclopédicas ou de natureza pessoal quando fosse o caso.

Elaboramos, então, projeto de PCC intitulado “Elaboração de Dicionário Digital de Línguas Indígenas”. Nele foram discutidos temas relativos à diversidade linguística, à lexicografia, à linguística computacional

<sup>3</sup> Na disciplina Línguas Indígenas Brasileiras, em 2017, a professora da turma propusera um laboratório de técnicas de documentação linguística por meio de bancos de dados lexicais e gramaticais. Na ocasião, os alunos puderam, por meio da iniciação ao uso do *software* de dicionários, conhecer a complexidade de classificação léxica de línguas indígenas, como Xerente, Xavante, Kayapó, dentre outras, já catalogadas e descritas por linguistas. Como a experiência foi bastante positiva, também em 2018, na disciplina *Estudos do Léxico*, o projeto foi reeditado.

<sup>4</sup> A Prática do Componente Curricular (PCC) é um projeto idealizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001), em especial, para os cursos de licenciatura. Trata-se de práticas de ensino/pesquisa a partir de atividades flexíveis em relação a outros aspectos do processo formativo.

e à atuação do linguista na valorização dos falantes de línguas minoritárias. Como produto final, os graduandos deveriam elaborar o vocabulário digital temático da língua indígena Nheengatu, tomando como ponto de partida a obra de Stradelli (1929). Quanto aos procedimentos técnicos, então, trata-se de uma pesquisa documental e uma pesquisa-ação.

Nessa atividade, inicialmente, em uma turma de 25 alunos, foram organizados oito grupos de trabalho, compostos por até três integrantes. Cada grupo ficou responsável por organizar um vocabulário temático do Nheengatu. A partir de uma roda de conversa entre alunos e professores/orientadores, foram criados 11 temas para que os alunos realizassem o trabalho. Conforme será exposto na seção “Análise e discussão”, esses temas foram reformulados à medida que o trabalho foi sendo desenvolvido.

A escolha do Nheengatu foi motivada, primeiramente, por acreditarmos que o trabalho com essa língua permitiria resgatar um pouco da história da formação do léxico do Português Brasileiro (PB), por meio da investigação de uma língua que teve papel preponderante no processo de diferenciação do PB em relação ao Português Europeu (PE). Ademais, o fato de ser o Nheengatu o objeto de investigação, ao nosso ver, poderia ser útil em razão de os alunos muito provavelmente perceberem, ao estabelecer contato com os dados, certa familiaridade com a língua que costumam usar cotidianamente. Isto é, provavelmente, na execução do trabalho, eles acabariam reconhecendo termos utilizados em seu dia a dia como, por exemplo, “estar na pindaíba”, um brasilianismo para “estar sem dinheiro”, etimologicamente derivado de *pinda-(a)íba* “anzol ruim”<sup>5</sup>.

Também foi considerada a vantagem de termos em mãos um dicionário bastante completo, o qual, apesar de ter sido produzido há quase um século, está disponível para consulta e uso pelos alunos em um projeto investigativo, tal como propusemos.

Após leitura do material bibliográfico disponível na literatura acerca do Nheengatu e também sobre produção de dicionários, cada grupo de alunos deveria selecionar as entradas que seriam colocadas no vocabulário, de acordo com o tema escolhido. Cada grupo mobilizou uma quantidade aproximada de 20 verbetes do dicionário de Stradelli. Como eram 8 grupos, 160 verbetes foram selecionados.

<sup>5</sup> Para um estudo acerca de termos do Português Brasileiro etimologicamente oriundos do Tupi Antigo, recomenda-se a leitura do clássico *O Tupi na Geografia Nacional*, de Teodoro Fernandes Sampaio (1901); para aqueles que preferem uma leitura mais moderna, o livro *O Português e o Tupi no Brasil* (NOLL; DIETRICH, 2010).



Na sequência, os alunos seriam conduzidos ao laboratório de informática para iniciar a sistematização dos dados da língua indígena. No laboratório, usaram o *software FieldWorks Language Explorer (FLEX)*<sup>6</sup>, desenvolvido pela SIL International<sup>7</sup>.

A introdução ao programa FLEX, ou seja, todas as instruções básicas para desenvolvimento do dicionário, foi passada aos alunos por meio de um pequeno manual adaptado do manual em inglês (MORGAN; EVERSOLE, 2014), organizado por uma das professoras orientadoras. Basicamente, no manual, os alunos tinham instruções acerca da instalação e do funcionamento do programa. Como o programa é disponibilizado gratuitamente, os alunos tinham a opção de usar o computador pessoal ou as máquinas reservadas para o projeto no Laboratório de Informática da Faculdade.

Após a instalação do programa, o manual instrui sobre a criação de um novo projeto, ou seja, a confecção de um dicionário, por meio da criação de “entradas lexicais”, o que consiste em preencher os campos principais: a) entrada; b) tipo de morfema (*stem* – radical; *suffix* – sufixo; *prefix* – prefixo; *particle* – partícula); c) glosa: uma palavra apenas usada para análise de morfema por morfema; d) classe de palavra.

O manual segue orientando os alunos sobre: a) como fazer detalhamentos da entrada lexical, ou seja, especificações de sentidos da entrada; b) a definição do termo, isto é, basicamente uma tradução, acompanhada da definição mais bem elaborada; c) ilustração. Embora o programa possibilitasse o uso de diferentes ferramentas, não seria necessário preencher informações relativas à alomorfia, à pronúncia, entre outros aspectos que poderiam exigir mais tempo para análise, o que não seria o caso das situações aqui mencionadas.

Assim, o vocabulário temático apresentou basicamente o verbete, a informação da classe de palavras e a definição atualizada do verbete, com a orientação de que seria importante estabelecer relação com a cultura indígena. O escopo da produção dos vocabulários temáticos em relação à obra original foi a reorganização dos vocábulos nos 11 campos semânticos mencionados anteriormente.

O programa permitia aos alunos inserir ilustrações para as entradas lexicais. Assim, se possível, os graduandos poderiam anexar

<sup>6</sup> Disponível em: <http://fieldworks.sil.org/download/>. Acesso: 17 de set. de 2020.

<sup>7</sup> Trata-se de uma instituição com fins religiosos, conhecida primeiramente como Summer Institute of Linguistics e, em português, como Sociedade Internacional de Linguística.

imagens para produção de um vocabulário temático ilustrado. Para tanto, poderiam utilizar imagens de domínio público, ou de própria autoria. Por fim, após o lançamento das entradas lexicais, seria possível visualizar o vocabulário e salvá-lo.

Ao final da experiência de elaboração do dicionário, deveria ser apresentado um trabalho que contivesse: a apresentação do vocabulário com informações sobre a língua indígena Nheengatu e sobre o tema escolhido; as fontes usadas durante o processo de organização do vocabulário; e, por fim, o vocabulário temático em Nheengatu-Português (em forma digital e em pdf).

### **Análise e discussão**

Conforme dito na metodologia, a primeira fase do trabalho consistiu em discutir aspectos gerais da língua Nheengatu e suas relações de contato com o Português desde o período colonial; também foi feita a apresentação do dicionário de Stradelli (1929). Discuti-se, então, a importância histórica da obra e a sua contribuição para o conhecimento da língua Nheengatu.

Na etapa seguinte, os alunos foram conhecer, no laboratório de informática, as funcionalidades do programa computacional FLEx. Nesse momento, os professores orientadores deram explicações básicas para o trabalho que seria feito no laboratório.

Na terceira etapa, em conjunto com os alunos, foram levantados os temas para a elaboração dos vocabulários (caça, pesca, roça, pajelança, práticas de trabalho, partes do corpo, mundo dos brancos, natureza, culinária, animais). Na sequência, os grupos iniciaram a produção dos vocabulários temáticos, utilizando o programa computacional com base na seleção vocabular extraída previamente do dicionário de Stradelli (1929). No quadro 1, a seguir, tem-se uma entrada lexical de cada temática trabalhada em grupo:

Quadro 1 – Exemplário de dados dos vocabulários temáticos produzidos pelos alunos de licenciatura em Letras/Português

<b>TEMA</b>	<b>ENTRADA</b>
<b>CAÇA</b>	<b>Cutúca</b> v Arpoar. Ato de utilizar o instrumento arpão, comumente usado na pesca, uma das atividades de grande importância para a alimentação do povo e relacionada à sua posição geográfica e cultural no Brasil.

<b>PESCA</b>	<b>Piracasára</b> <i>n</i> Pessoa cuja atividade é a pesca de peixes, um membro importante para as comunidades ribeirinhas e indígenas, colaborando para a alimentação.
<b>ROÇA</b>	<b>Pacóa</b> <i>n</i> Banana. Fruto da bananeira. Usada como fonte de alimentos não apenas para uma comunidade indígena, mas pela maioria dos brasileiros que residem e transitam nas grandes capitais.
<b>PAJELANÇA</b>	<b>Museruca</b> <i>v</i> Batizar. Conferir o sacramento do batismo a alguém. Nas religiões cristãs, trata-se de uma cerimônia em que uma autoridade religiosa joga água ou algum outro líquido sobre algo ou alguém. Ato de abençoar e dar nome a.
<b>PRÁTICAS DE TRABALHO</b>	<b>Amaniútyua</b> <i>n</i> Plantação de algodoeiros. A colheita pode ser feita manualmente ou utilizando-se máquinas.
<b>PARTES DO CORPO</b>	<b>Pocatú</b> <i>n</i> Extremidade do braço direito. Mão direita.
<b>MUNDO DOS BRANCOS</b>	<b>Mixiyua</b> <i>n</i> ‘frigideira’ Recipiente com formato normalmente redondo apto para cozer, fritar alimentos. Geralmente, pouco profunda. Utensílio muito usado para fazer beiju.
<b>NATUREZA</b>	<b>Iuiutú:</b> <i>n</i> Vento. Movimento do ar assim deslocado. Ar agitado. Pode indicar a chegada de uma estação ou tempestade.
<b>CULINÁRIA</b>	<b>Tucupi</b> <i>n</i> Molho típico da Amazônia, de coloração amarela, feito com sumo de mandioca fresca apurado ao fogo até adquirir consistência.
<b>ANIMAIS</b>	<b>Paca</b> <i>n</i> Paca. Mamífero comum na Amazônia e em outras regiões do Brasil. Tem cauda pequena e pelo marrom com listras e manchas brancas.
<b>AFETOS</b>	<b>Piá-catúsaua</b> <i>n</i> Humildade.

Fonte: *corpus* de vocabulários temáticos desta pesquisa.

É preciso ressaltar que alguns desses temas mostraram-se bastante factíveis; outros, no entanto, tornaram-se verdadeiros desafios para alguns grupos e até mesmo para os professores/orientadores. Em geral, contudo, os alunos foram perspicazes em perceber as particularidades culturais à luz da própria leitura dos verbetes de Stradelli. Dessa forma, mostraram-se capazes de repensar temas escolhidos previamente.

Nessa situação, por exemplo, enquadram-se os responsáveis pelos temas “caça” e “pesca”, que rapidamente perceberam que ambas as atividades não poderiam separar-se. De fato, os indígenas<sup>8</sup> normalmente não saem para pescar “somente” ou “apenas” para caçar,

<sup>8</sup> A menção aos indígenas, aqui, é feita pensando nos povos Baré, Baniwa e Werekena, que atualmente são os que têm o Nheengatu como língua materna. Outros povos podem ter relações diferentes com a pesca e com a caça, embora seja muito comum a associação desses dois eventos.

como nas culturas ocidentais; comumente, esses eventos coocorrem quando os homens saem para buscar comida. Na prática, foi notado que determinados verbetes permitiam a fusão entre as duas atividades. Isso pode ser visto em Lima *et al.* (2019, p. 8 e 12), um produto resultante de nossa PCC, o qual, após passar por alguns ajustes, foi publicado pela editora Letraria<sup>9</sup> e do qual tomamos os seguintes exemplos:

- (4) **Akanga-pema** – Cabeça achatada. É uma arma de guerra que tem a ponta larga e chata e que ao mesmo tempo serve de remo.
- (5) **Embiára** – O que se pegou na caça ou na pesca e se trouxe para casa enfiado em embira.

A seguir, a título de ilustração, são transcritos e cotejados dois verbetes da obra de Stradelli com o vocabulário temático produzido preliminarmente pelo grupo de aluno durante a PCC e, posteriormente, publicado. O exemplo (6ab) traz o verbete “embyra/envira”; o (7ab), o verbete “manacá/manaká”, conforme mostra o quadro 02, a seguir:

Quadro 2 – Comparação entre o verbete original e o do vocabulário temático

(6a) <b>Embyra / envira</b> – casca de árvore de longas fibras mais ou menos resistentes que servem para atilho: o atilho feito com qualquer casca de árvore que sirva para isto. (STRADELLI, 1929, p. 441)	(6b) <b>Embira / envira</b> – casca de árvore de longas fibras que servem para atilho, ou seja, o atilho feito serve para atar ou amarrar e pode ser feito com casca de outras árvores que sirvam para isto. (LIMA <i>et al.</i> , 2019, p. 12)
(7a) <b>Manacá / Bruníelsia hopeana</b> – planta medicinal usada desde muito como depurativo na pharmacopeia indígena. De uma variedade se tomam as raízes em infusão para tirar o caiporismo e poder ser feliz na pesca ou na caça. (STRADELLI, 1929, p. 511)	(7b) <b>Manaká / Brunfelsiahopeana</b> – planta medicinal usada como depurativo na pharmacopeia indígena. De uma variedade se tomam as raízes em infusão para tirar o caiporismo (malefício, azar), propiciando fartura e sorte na pesca ou na caça. (LIMA <i>et al.</i> , 2019, p. 24)

Fonte: Stradelli (1929) e Lima *et al.* (2019).

Nesses dados, embora os verbetes de Lima *et al.* (2019) preservem a maioria das informações de Stradelli (1929), foi necessário atualizar a ortografia (pharmacopeia > farmacopeia), em (7ab); isso também se deu em relação à sintaxe (“o atilho feito com qualquer casca da arvore que sirva para isto” > “o atilho serve para atar ou desamarrar e pode ser feito com casca de outras árvores que sirvam para isso”), em (6ab). Além disso, nos dois exemplos, nota-se acréscimo de

<sup>9</sup> Caso o leitor queira conhecer esse produto, ele se encontra disponível em: <https://www.lettraria.net/wp-content/uploads/2019/09/Vocabul%C3%A1rio-Tem%C3%A1tico-de-Ca%C3%A7a-e-Pesca-Letraria.pdf>. Acesso: 11 nov. 2020.

informações feitas pelo vocabulário atualizado dos alunos, a fim de que o leitor possa compreender melhor o que está sendo definido. É o caso de “caiporismo”, em (7b), que apresenta, entre parênteses, o significado de tal palavra.

Os vocabulários temáticos dos grupos responsáveis pelos temas “roça” e “práticas de trabalho”, por vezes, coincidiram devido ao fato de uma temática implicar a outra. A expectativa era a de que, em “roça”, ocorressem mais substantivos e, em “práticas de trabalho”, mais verbos. Entretanto, observou-se que, em ambos, houve predominância de substantivos, como, por exemplo de *auati cupiráua* “milharal”, assim definido:

- (6) **Cupiráua** *n* Milharal. Terreno onde se cultiva o milho. No Brasil, praticamente todos os povos indígenas cultivam esse grão. Cada povo tem um conjunto de variedades de milho que lhe são próprias e se esforça para preservá-las.

Temas aparentemente fáceis, na construção do vocabulário temático, mostraram-se desafiadores. É o caso de “partes do corpo”, tema bastante limitado, com vocabulário pequeno. Por isso, sugerimos aos estudantes que ampliassem o tema para “partes do corpo e práticas corporais”, a fim de abarcar ações cotidianas, como “andar”, “correr”, “dormir” etc.

Em geral, temas relativos à natureza ou às relações do homem com ela mostraram-se bastante produtivos, devido à abundância de dados em Stradelli (1929), associada à facilidade dos alunos em reconhecerem esses dados. Por exemplo, o vocabulário com o tema “natureza” abordou elementos da natureza, *yuyeté* “terra”, *tatá* “fogo”; fenômenos naturais, como *iuiutú* “vento”, *ueráu* “raio”; astros celestes, como *yacy* “lua”, *coaracy* “sol”.

Na mesma direção, o vocabulário sobre animais mamíferos não apresentou dificuldade para elaboração, uma vez que as traduções não impuseram dificuldades. É o caso, por exemplo, de *tapyra* (nome: “anta”; maior mamífero do Brasil, pertencente à família *Tapiridae*). Ademais, por vezes, o termo usado em Português Brasileiro para designar o animal é um empréstimo lexical do Tupi Antigo, língua que, como já dissemos, é a origem do Nheengatu falado atualmente. É o caso de “capivara”, “cotia”, “guaxinins”, “paca”, entre outros, tal como representado pelos verbetes *uaxini* (nome: guaximi; mamíferos de hábito noturno que vivem na América) e *paca* (cuja forma, em português, é idêntica à do Nheengatu).

No que se refere ao vocabulário relacionado à *culinária*, para além de substantivos como *tucupi* “molho”, *supiá (rupiá)* “ovo de galinha”, *yuá-reen-asú* “cebola”, *yuá-céma* “alho”, foram selecionados verbos, como *mocáên* “assar”. Interessante dizer que os estudantes perceberam sutilezas lexicais no Nheengatu ao apresentarem os nomes *embiára* e *temiú* (ou *tembiú*), uma vez que a diferença entre as palavras está na temporalidade do processo. Enquanto *embiára* designa “a comida que ainda será preparada”, *temiú* designa “a comida já pronta para ser comida”.

A leitura do dicionário de Stradelli também propiciou aprendizado sobre a cultura indígena dos povos falantes de Nheengatu, como se pôde perceber nas reflexões feitas pelo grupo que pretendia tratar do tema “culinária”. A princípio, o grupo buscou utensílios domésticos similares à concepção que tinham de cozinha, mas logo constaram a primazia da palavra “mandioca” para povos falantes de Nheengatu, e, assim, surgiu o vocabulário temático “Mandioca: da raiz ao prato”, em que se apresentou a planta *manyua*; os pratos feitos com mandioca, como *manicuera* “caldo de mandioca”, *mbeiú* “beiju”, *tapyóca* “tapioca”, *ui* “farinha”; os utensílios usados para prepará-la, como *urupema* “peneira”, *tipiti* “prensa”, *waturá* “cesto”; e as ações executadas para seu preparo, como *mupyca* “debulhar”.

Já em relação aos vocabulários temáticos “pajelança” e “mundo dos brancos”, houve predomínio de termos ligados, respectivamente, à espiritualidade cristã, como *payasú* “bispo”, *museruca* “batizar”, *muserucasáua* “batismo”, *moeté* “adorar”, *moetesáua* “adoração” e a instrumentos industrializados, como *mixiyua* “frigideira”. Da comparação entre palavras como *museruca* e *muserucasáua*, os alunos perceberam que a terminação *-sáua* funciona em Nheengatu como um nominalizador.

Para o caso de alguns verbetes, viu-se a necessidade de acrescentar ilustrações. Isso ocorreu quando os alunos e os orientadores consideraram que algumas entradas poderiam apresentar um pouco mais dificuldade em sua compreensão por seu significado ser muito específico. Para facilitar essa compreensão, foram selecionadas imagens de domínio público ou de própria autoria. Um exemplo são os verbetes relativos ao conceito de “armadilhas”, pois a maioria dos envolvidos no trabalho pensava na dificuldade de explicar o que é uma armadilha. A partir das ilustrações, contudo, a compreensão dos verbetes se tornou mais fácil.

Todavia, na elaboração do vocabulário, alguns alunos mostraram dificuldades na escolha de ilustrações. Ainda que o Nheengatu seja falado por povos indígenas ou por populações ribeirinhas de ascendência indígena, havia uma tendência a escolher imagens que retratavam pessoas não indígenas comumente de olhos verdes ou azuis. Foram várias conversas com os grupos para explicar que comumente as crianças indígenas, assim como as negras e/ou pertencentes a outros grupos minorizados, receberam e ainda costumam receber material didático ou paradidático em que são representadas crianças brancas em contextos urbanos.

Para as crianças falantes de Nheengatu, público-alvo potencial dos vocabulários, o uso de estética branca, completamente alheia ao universo indígena, acabaria reforçando a opressão racial, social e midiática que historicamente silencia a atuação dos povos indígenas. Especificamente, pode-se dizer que a escolha por representar apenas pessoas brancas no vocabulário de uma língua indígena, concebido para crianças indígenas, acabaria por fortalecer a desvalorização de seus corpos e, por conseguinte, de sua própria origem.

Ao contrário, o vocabulário temático de “partes do corpo e práticas corporais” poderia ser concebido a partir da proposição de uma “pedagogia corporal”, como defende Gomes (2003), para o “corpo negro”, mas que pode ser adaptada para qualquer população minorizada e ser apagada dos meios de comunicação de massa. Afinal, a educação

[...] pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra [no caso, indígena] inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente. São aprendizados da infância e da adolescência. O corpo negro [e o indígena] pode ser tomado como símbolo de beleza, e não inferioridade. (GOMES, 2003, p. 6)

Assim, a escolha das imagens não é apenas um apêndice ao vocabulário temático ilustrado; elas podem atuar no reforço ao racismo que essas populações já sofrem; ou, ao contrário disso, caso o grupo escolhesse imagens de indígenas, estas poderiam reforçar, no imaginário dos usuários do vocabulário, a autoestima como povo, como etnia.

A despeito de a expressão “representatividade importa” ser de uso bastante comum nas redes sociais e em outros meios de comunicação, um grupo de estudantes apresentou alguma resistência em procurar outras imagens, alegando que não era fácil encontrá-las na internet. Contudo, a dificuldade desse grupo em pensar no público-alvo ao escrever o vocabulário foi excepcional.

Em todos os grupos, verificou-se que o conceito de vocabulário temático está muito ligado à ideia de um conjunto de conceitos que expressam entidades: pessoas, animais e objetos. Em geral, as primeiras versões dos vocabulários feitos pelos alunos careciam de conceitos que expressassem eventos, como ações ou estados. Em termos formais, essa característica resultou em vocabulários repletos de substantivos, mas escassos em termos de verbos<sup>10</sup>.

Um trabalho se destacou por, ainda que tentativamente, fugir do padrão de vocabulário temático como conjunto de entidades concretas e buscou levantar palavras do campo semântico dos afetos. Dada a abrangência do tema, trata-se de um vocabulário que abarcou tanto substantivos, como *sarúsaua* “esperança”, formado por *saru* “esperar” com o sufixo nominalizador *-sauá*; quanto verbos, como *embué-catú* “elogiar”, formado por *embué* “ensinar” e *catú* “ser bom”. Pelo grande número de palavras derivadas pelo nominalizador de eventos *-saua*, pode-se questionar se de fato essas palavras eram correntes na língua indígena, ou se eram tentativas de tradução de conceitos não-indígenas para o mundo indígena. Essa questão, no entanto, ultrapassa os limites deste trabalho.

### Considerações finais

Este artigo visou a empreender uma relação produtiva entre léxico, dicionário, cultura e ensino, por meio da elaboração de vocabulários temáticos da língua Nheengatu-Português, desenvolvidos por alunos da graduação em Letras, que apresentou alguns resultados importantes, como a possibilidade de aprendizagem mais didática do tema.

De fato, para além do objetivo de o professor apresentar uma determinada bibliografia para apreensão do conteúdo nela expresso, propôs-se aos alunos que adotassem postura investigativa mais profunda em relação a uma obra lexicográfica que trata da cultura de um povo indígena. Nesse sentido, a atividade permitiu-lhes algumas percepções críticas, como as de que: para os indígenas, caça e pesca são atividades complementares; sutilezas de significado podem se manifestar por meio de duas palavras diferentes, tal como em “comida que ainda será preparada” (*embiára*) e “comida já pronta para ser comida” (*temiú*), em

<sup>10</sup> Conforme Cruz (2011, p. 188), em Nheengatu, não há adjetivos. Os conceitos que expressam descrições das entidades são expressos nessa língua, em geral, por verbos estativos — padrão comum a muitas línguas da família Tupi-Guarani.



que, diferentemente do Português, ambas as noções contam apenas com a palavra genérica “comida”; há um amplo vocabulário para designar “mandioca”, o que é reflexo da experiência vivida pelos indígenas em suas culturas; palavras relativas à espiritualidade normalmente se associam ao tema em contexto restrito ao homem branco, e isso mostra o apagamento de elementos genuinamente indígenas; a ilustração de um vocabulário temático precisa contribuir para que o indígena veja sua cultura ali representada.

Outras contribuições da prática de elaboração dos vocabulários Nheengatu-Português são as seguintes: i) o fato de alunos entrarem em contato com o léxico de uma língua indígena colabora para desfazer o mito de que, no Brasil, fala-se apenas o Português e reforça a ideia de um plurilinguismo real, já que são faladas no país 274 línguas indígenas autodeclaradas (IBGE, 2010). Isso coopera para prevalência do respeito a esses falares e para a consciência de que eles constituem patrimônio imaterial que deve ser preservado e estudado; ii) ao estabelecer contato com o léxico da língua indígena, os alunos não só tiveram a oportunidade de aprender na prática categorias próprias do estudo do léxico, mas também de obter informações gramaticais relacionadas principalmente ao nível morfológico. Consequentemente, compreenderam um pouco do modo Nheengatu de conceituar o mundo por meio de categorizações e de associações entre prefixos e bases, bases e sufixos, bases e bases, muitas vezes, diferentes do que ocorre no Português; iii) o uso de um programa computacional (símbolo da atualidade tecnológica moderno), ao lado de uma obra do início do século XX (símbolo de um passado histórico marcado pela preocupação em registrar dados linguísticos de um povo indígena), resultou em produção de conhecimento que mescla o ontem e o hoje.

Também é possível apontar contribuições dos vocabulários em relação à obra original. Embora a maioria dos verbetes de Stradelli (1929) tenha sido preservada, houve mudanças substanciais no formato de entrada e em algumas definições (com detalhamento semântico de termos pouco usuais no Português atual), conforme registrado por Lima *et. al.* (2019), na publicação que, como dito, originou-se do trabalho realizado na PCC. Também foram atualizadas a grafia e a ordem sintática de alguns textos. Além disso, foram inseridas algumas ilustrações para ajudar a compreender significados de conceitos poucos utilizados por não-indígenas e mesmo por crianças indígenas contemporâneas. Afinal, as culturas indígenas são dinâmicas, de modo que entidades descritas em 1929 podem não ser mais conhecidas por crianças da atualidade.

Acrescente-se que os vocabulários elaborados atendem também ao disposto na Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Essa Lei assume o papel de política pública de valorização da história e da cultura dos povos indígenas e, ainda, de uma micropolítica educacional para formação de professores. Assim, está em consonância com essa Lei o resultado alcançado pela prática de pesquisa/ensino, em que professores em formação são atores na elaboração de material didático que poderá ser utilizado em escolas da educação básica.

Ademais, nossa PCC está em sintonia com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que, em seu art. 78, estabelece que a União, juntamente com agências de fomento à cultura e de assistência aos indígenas, “desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996, p. 27). Esses vocabulários podem, então, ser utilizados nas escolas indígenas.

Finalmente, o trabalho com a palavra revelou que ela, conforme atesta Antunes (2012, p. 137), tem “o ‘gosto’, o ‘sabor’, o ‘cheiro’ de nossas experiências de vida”. O léxico registrado por Stradelli e atualizado pelos alunos do curso de Letras constitui “uma espécie de ‘testemunho’ o que foi experienciado e vivido” (ANTUNES, 2012, p. 137) pelos povos que adotaram essa língua como materna.

## Referências

ALTMAN, C. As línguas gerais sul-americanas e a empresa missionária: linguagem e representação nos séculos XVI e XVII. In: BESSA FREIRE, J. R.; ROSA, M.C. **Línguas gerais**: política linguística e catequese na América do sul no Período Colonial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003. p. 57-83.

ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CP 28/2001 – HOMOLOGADO. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

BROTHERSTON, G.; SÁ, L. Peixes, constelações e Jurupari: a Pequena Enciclopédia Amazônica de Stradelli. **Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, n. 14, p. 345-358, 2004.

CRUZ, A. **Fonologia e Gramática do Nheengatú**: a língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdã, 2011.

FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FERNANDES, D. C.; MATEUS, I. D.; VANETI, L. L.; FARGHETTI, C. M. Pesquisas lexicais de línguas indígenas: propostas metodológicas. In: FARGETTI, C. M. **Léxico em pesquisa no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2018. p. 85-100.

FRAGATA, C. **O tupi que você fala**. São Paulo: Globo Livros, 2019.

FREIRE, J. R. B. Território, língua e literatura oral na Amazônia. **Revista Habitus**, Goiânia, v. 7, n. 1/2, p. 99-123, jan./dez. 2009.

FREIRE, J. R. B. **Rio Babel**: a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2011.

GOMES, N. L. Cultura negra em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>. Acesso em: 21 set. 2020.

IBGE. Censo demográfico 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LIMA, A. S.; RIBEIRO, A. R. S.; BRITO, K. S.; ALBERNAZ, S. R. B.; CRUZ, A. **Vocabulário temático de caça e pesca Nheengatu – Português**. Araraquara: Letraria, 2019. Disponível em: <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2019/09/Vocabulário-Temático-de-Caça-e-Pesca-Letraria.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MORGAN, J.; EVERSOLE, N. **FLEx 1 Workbook**. Manuscrito. The University of Texas at Arlington: CoLang (Institute on Collaborative Language Research), 2014.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NOLL, V. R.; DIETRICH, W. **O Português e o Tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

RODRIGUES, A. As línguas gerais sul-americanas. **Papia**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 6-18, 1996.

SAMPAIO, T. F. **O Tupi na Geografia Nacional**. Salvador: Câmara Municipal de Salvador, 1901. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:sampaio-1901-tupi>. Acesso em: 1 set. 2020.

SILVA, M. C. P. da. Para uma tipologia geral de obras lexicográficas. *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. São Paulo: Humanitas, 2007. v. 3, p. 283-293.

STRADELLI, E. **Vocabulário Português-Nheengatu – Nheengatu-Português**. Cotia: Ateliê, 2014.

STRADELLI, E. Vocabulários da língua geral português-nheengatú e nheengatú-português, precedidos de um esboço de Grammatica nheenga-umbuê-sáua mirî e seguidos de contos em língua geral nheengatú poranduaa. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, Tomo 104, v. 158, p. 9-768, 1929. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:stradelli-1929-vocabularios>. Acesso em: 01 set. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2010.

ZAVAGLIA, C. A prática lexicográfica multilíngue : questões concernentes ao campo das cores. *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. São Paulo: Humanitas, 2007. v. 3, p. 209-222.