

# TOPONOMÁSTICA, MULTILETRAMENTOS E BNCC: SUGESTÕES PEDAGÓGICAS PARA ABORDAGEM DOS NOMES DE LUGARES NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL\*

## TOPONOMASTICS, MULTILITERACIES AND BNCC: PEDAGOGICAL SUGGESTIONS FOR APPROACHING PLACE NAMES IN ELEMENTARY EDUCATION

Carla Bastiani 1

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino  
de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT).  
Professora do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), campus Gurupi  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2496569306188098>.  
E-mail: [carlabastiani@gmail.com](mailto:carlabastiani@gmail.com)

**Resumo:** Em vista das contribuições da abordagem dos multiletramentos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que versem sobre as multiplicidades que se fazem presentes no cotidiano social, tanto de ordem cultural, política, ética, como aquelas relacionadas aos vários modos de significar característicos dos textos que circulam na sociedade hodierna, neste artigo, apresentam-se sugestões para aplicação da Toponomástica no contexto do Ensino Fundamental orientadas por essa abordagem, as quais partem do documento normativo oficial que norteia o conjunto das aprendizagens essenciais que devem integrar os currículos das escolas brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As propostas delineadas visam fomentar o desenvolvimento da competência do aluno enquanto usuário da língua, partindo do topônimo, bem como conduzi-lo à percepção de como o nome de lugar se integra à história da comunidade, a fim de que ele possa compreender a importância das raízes culturais para a constituição de sua própria identidade e da necessidade de preservação desses lugares.

**Palavras-chave:** Toponomástica. Multiletramentos. BNCC. Ensino Fundamental. Sugestões Pedagógicas.

**Abstract:** In view of the contributions of the multiliteracies approach to the development of pedagogical practices that deal with the multiplicities that are present in everyday social life, both cultural, political, ethical, and those related to the various ways of meaning characteristic of texts that circulating in today's society, this article presents suggestions for the application of Toponomastics in the context of Elementary Education guided by this approach, which depart from the official normative document that guides the set of essential learning that should integrate the curricula of Brazilian schools, the Common National Curriculum Base (BNCC). The outlined proposals aim to foster the development of the student's competence as a language user, from toponym, as well as lead him to the perception of how the place-name integrates into the community's history, so that he can understand the importance from cultural roots to the constitution of its own identity and the need to preserve these places.

**Keywords:** Toponomastics. Multiliteracies. BNCC. Elementary Education. Pedagogical suggestions.

\*Este texto se apresenta como resultado parcial da tese em desenvolvimento intitulada "Toponomástica no contexto da Educação Básica: uma proposta pedagógica para abordagem dos nomes que batizam o patrimônio cultural material da cidade de Palmas -TO mobilizando um software interativo", a qual será defendida em 2022.

## Introdução

O caráter multifacetado das influências que levam à eleição de um nome de lugar permite que os estudos toponomásticos enveredem por diferentes caminhos de análise, tanto relacionados aos aspectos linguísticos, descrevendo, por exemplo, estrutura, classificação e etimologia do topônimo, quanto extralinguísticos, enfocando-o como um meio para se obter, entre outras possíveis, informações históricas e sociais das regiões em que eles se encontram, contribuindo significativamente para o reconhecimento do *modus vivendi* de um grupo. Reveste-se, pois, o elemento toponomástico de significativa importância, na medida em que se constitui um produto da língua portador de uma substância cujo conteúdo reflete aspectos culturais de uma comunidade.

Em face do leque de saberes que se articulam em estudos orientados por essa vertente de pesquisa, o empenho para que ela se torne uma área do conhecimento cada vez mais conhecida pelo grande público tem sido um dos objetivos de muitos pesquisadores nos últimos tempos. Nesse sentido, publicações recentes têm trazido propostas direcionadas ao trabalho com a Toponomástica no contexto do ensino em suas mais variadas perspectivas. Entre essas, citam-se aqui apenas algumas: Andrade e Nunes (2012, 2015), Nunes (2016), Reis (2017), Reis e Andrade (2019a, 2019b), Andrade, Nunes, Nascimento e Bastiani (2019), Andrade e Nascimento (2020), Nascimento (2020), Sousa (2017, 2018, 2019) e Sousa e Gouveia (2018).

Os estudos mencionados guardam entre si semelhanças entre a tentativa de ampliação do alcance das pesquisas e a explicitação de possíveis caminhos para que tal campo do saber seja aplicado ao ensino, considerando que analisar os aspectos envolvidos no ato de nomear pode conduzir o aluno à percepção de que os nomes atribuídos aos lugares, como expressão linguístico-social, encontram-se enraizados na história da sua comunidade e contribuem para que tais locais possam ser concebidos como lugares de memória, em razão do caráter conservador do signo toponomástico, que pode permitir desvelar elementos da expressão psicossocial e cultural de um grupo de falantes em um determinado recorte temporal.

Portanto, conceder espaço para a Toponomástica na Educação Básica pode favorecer a ampliação do repertório de conhecimentos dos alunos, na medida em que pode guiá-los rumo à compreensão da rede de fatores históricos, sociais, culturais e ideológicos que concorrem e está por trás do processo de nomeação de lugares. Assim, uma relação ressignificada com os lugares pode ser estabelecida, a qual, mediada pelo topônimo, pode fortalecer o sentimento de pertencimento ao meio social pela construção de novos significados.

Considerando tais contribuições, acredita-se que essa abordagem, na Educação Básica, possa se tornar ainda mais significativa se orientada pelo viés da inovação pedagógica, isto é, pautada em práticas que sejam direcionadas para o trabalho com ferramentas digitais, que podem ser exploradas a favor da construção da aprendizagem. Pelo fato de essas tecnologias já integrarem o contexto da cultura digital em que os alunos estão imersos, o uso mediado delas como recurso didático pode não só enriquecer o trabalho com os nomes de lugares, como também servir como fator de motivação para esse aprendizado.

É justamente nesse contexto que os multiletramentos ganham relevo, na medida em que possibilitam que se desenvolvam atividades pedagógicas relacionadas às novas práticas de linguagem contemporâneas, as quais se relacionam, em grande medida, à expansão das tecnologias da informação e da comunicação.

## Multiletramentos, BNCC e Toponomástica: alguns entrelaçamentos

O termo “multiletramentos” surge, na década de 90, no manifesto intitulado “A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures” (Uma Pedagogia de Multiletramentos - Desenhando Futuros Sociais), resultado das discussões promovidas pelo Grupo de Nova Londres<sup>1</sup> (GNL) grupo esse composto por pesquisadores envolvidos em debates sobre uma nova pedagogia de ensino, os quais defendiam a tese de que a escola deveria ser tributária dos novos

<sup>1</sup> O nome Grupo Nova Londres tem estreita relação com o nome da cidade em que foi realizado um colóquio, em 1996, Nova Londres, localizada em Connecticut, EUA, idealizado por esses pesquisadores, no qual se afirmou, pela primeira vez, em um manifesto resultante dos debates, a necessidade de uma Pedagogia dos multiletramentos. (ROJO, 2012, p.11).

letramentos que passavam a fazer parte da sociedade, que emergiam de um contexto de mudanças tanto culturais quanto tecnológicas, de forma que, mediante a consideração de objetos do conhecimento ressignificados e de formas de ensino, pudesse ser capaz de acompanhar tais mudanças. Sobre a razão da escolha do termo multiletramentos, assinalam Cope e Kalantzis (2000), integrantes do GNL, que

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra - multiletramentos - uma palavra que escolhemos para descrever dois argumentos importantes que podemos ter -com a fusão da ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5, tradução nossa<sup>2</sup>).

Os dois argumentos citados se relacionam com as noções de multimodalidade e multiculturalidade respectivamente. A primeira delas, a multimodalidade, se refere às semioses que constituem os textos contemporâneos que circulam na sociedade, relacionando linguagem verbal nas modalidades escrita e falada com elementos visuais, como imagens, vídeos, efeitos sonoros, de diagramação e de tratamento de imagens, entre outros, que se congregam para produção de sentidos e são características dos novos canais de informação e das novas ferramentas de comunicação. Em outras palavras, a multimodalidade pode ser entendida como os “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para se fazer significar (ROJO, 2012, p. 19).

Já a multiculturalidade traz à tona a ideia de várias culturas em convivência em um dado espaço. Canclini (2004, p.14) entende o “mundo multicultural” como: “[...] uma justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação”<sup>3</sup>. Direcionando esse entendimento para o contexto escolar, a multiculturalidade também se faz presente nos vários grupos que compõem o seu público, cada um desses grupos com modos próprios de ler o mundo e de se fazer presente nele, com múltiplos interesses, formas próprias de usar a língua e valores éticos e estéticos, os quais moldam, por implicação, a composição do seu repertório cultural de interesse. Nesse sentido, pensar em currículos e em práticas pedagógicas dentro de um ensino multicultural traz à escola o imperativo de uma atitude que agregue essa multiplicidade, legitimando saberes e falares marginalizados, sem estigma e predominância de valor de verdade.

É importante ressaltar que as complexas mudanças que permeiam a sociedade contemporânea não freiam diante dos muros da escola. Elas também estão presentes nesse espaço, sejam elas apreciadas ou não. Diante disso, pensar em propostas pedagógicas que deem conta dessas transformações não é uma preocupação exclusiva dos últimos tempos. Como se pontuou, desde a década de 90, o GNL já se debruçava sobre questões que envolviam as implicações da diversidade cultural, linguística e da multiplicidade de canais de comunicações presentificados na sociedade globalizada nas práticas de ensino, argumentando sobre a necessidade de uma abordagem pedagógica mais abrangente, alinhada com essas novas demandas.

Nessa mesma perspectiva, como se depreende da leitura de Rojo (2012), uma das contribuições da abordagem dos multiletramentos é que ela possibilita que se promova, no âmbito escolar, reflexões e práticas pedagógicas que versem sobre as multiplicidades que se fazem presentes no cotidiano social, tanto de ordem cultural, política, ética, como aquelas relacionadas aos vários modos de significar característicos dos textos que circulam na sociedade hodierna. Sublinha-se que é justamente a multiplicidade de linguagens que nesses textos se faz presente que exige que o leitor seja multiletrado tanto para consumi-los como também para

2 No original: We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word - multiliteracies - a word we chose to describe two important arguments we might have with the merging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).

3 No original: “De un mundo multicultural - yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o nación - pasamos a otro intercultural globalizado.” (CANCLINI, 2004, p.14).

produzi-los, fazendo uso de novas ferramentas digitais, as quais poderão por eles ser utilizadas além dos limites das atividades desenvolvidas na sala de aula, como nos domínios do trabalho e da vida social de maneira geral.

Destarte, em vista dessa necessidade de complementaridade das formas tradicionais de letramento, a abordagem dos multiletramentos foi legitimada pelo documento normativo oficial que norteia o conjunto das aprendizagens essenciais que devem integrar os currículos das escolas brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Fica claro, no texto deste documento, que um dos seus propósitos é contemplar as práticas de linguagem que se materializam em novas experiências textuais que têm espaço na esfera digital e, como sustentação teórica para o desenvolvimento desse trabalho,

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). (BNCC, 2018, p.67).

Nessa perspectiva, para a disciplina de Língua Portuguesa, assume-se “a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem”, o que está em conformidade com o que já foi consagrado por outros documentos oficiais da área, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, e visa “sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semio- ses” (BNCC, 2008, p.67).

Nas linhas traçadas pelo interacionismo-sócio-discursivo, sobre a noção de texto, em Bronckart (1999 p. 75), lê-se: “[...] chamamos de texto toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”, e que se realiza por intermédio de um gênero. Explica Marcuschi (2010, p. 22) que “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.”

Destarte, gênero textual pode ser entendido como um tipo “relativamente estável” de enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 283)<sup>4</sup>, materializado, que circula nas diversas esferas discursivas, cumprindo uma determinada finalidade comunicativa no tecido social, com especificidades no que tange à sua composição, ao seu estilo e ao seu tema. Imbricada a essa concepção e levando em consideração os demais pressupostos teóricos considerados pela BNCC, quando se trata do ensino da textualidade na escola, enfatiza-se que este trabalho deve, preferencialmente, ser mediado por gêneros textuais.

Dessa ênfase na função social da linguagem, depreende-se a necessidade de se pensar em propostas de ensino, no âmbito da Língua Portuguesa, que remetam a situações concretas de uso da língua materna, a partir das quais o aluno possa desenvolver sua competência enquanto usuário da língua, tornando-se apto a interagir com as mais variadas formações sócio-discursivas no interior das situações comunicativas em que estiver inserido, o que corrobora a necessidade de se focalizar os gêneros textuais. Defendem Schneuwly e Dolz (2004) que

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino

4 Bakhtin faz uso da expressão “gênero do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51).

Em face desse imperativo, não se pode desconsiderar os reflexos das novas formas de interação no ciberespaço<sup>5</sup>. A imersão no ambiente digital mediada pelo advento da internet e da World Wide Web tem se apresentado como uma marca indelével das últimas gerações. Nesse sentido, as novas tecnologias e ferramentas advindas dessa teia criada pela hiperconectividade, que trazem uma gama de possibilidades de acesso à informação, têm não somente feito parte do cotidiano desse grupo, como também orientado a sua mentalidade, moldando pensamentos, ações e formas de se colocar no mundo. Do panorama atual emergem, a cada dia, incessantemente, soluções tecnológicas atinentes aos mais variados segmentos, aprimorando processos e contribuindo para facilitar a vida humana.

Na esfera do ciberespaço, novas formas de comunicação têm se apresentado, exigindo de seus usuários proficiência tanto para produção quanto para recepção de certas práticas de linguagem outrora nem sequer imaginadas, que congregam novos arranjos multissemióticos e que conduzem a novas formas de produção de significados. De acordo com Rojo (2013, p.7), “A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia.”

Essas novas configurações discursivas se constituem como vetores da produção de gêneros textuais adaptados a tal realidade, cujo suporte passa a ser o próprio ambiente digital. Nesse contexto, surgem, a título de ilustração, gêneros como: blogs/microblogs, vlogs, fanfics, wikis, E-zines, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, graphics interchange format (GIF), entre diversos outros, os quais circulam em diferentes mídias e campos de atividade, que demandam o desenvolvimento de competências que possibilitem ao sujeito se inserir e transitar com autonomia e criticidade no interior das práticas de linguagem que permeiam a cultura digital.

Diante dessa conjuntura, integrando o rol dos gêneros cujo trabalho já é consagrado pela escola, surge a necessidade de se contemplar esses novos gêneros, os quais requerem novos tipos de letramentos, no caso, digitais. Salienta Rojo (2013, p.8) que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas”.

Assim, em vista desse contexto e do objetivo de formar integralmente o sujeito, a escola não pode se furtar da tarefa de contemplar em seu currículo as novas configurações discursivas, vez que elas integram a atual realidade e se constituem como condição para participação efetiva na sociedade digital. Relativo a essa questão, explicita o texto da BNCC que

[...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BNCC, 2018, p.61).

Partindo dessa compreensão, entende-se que abordagem dos multiletramentos pode ser utilizada na construção de sugestões pedagógicas para o trabalho com nomes de lugares na

5 Para Pierre Lévy: “O ciberespaço que também chamarei de ‘rede’ é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p. 16)

escola, aliando ferramentas digitais e gêneros textuais. Para ilustrar algumas possibilidades, na próxima seção, serão apresentadas algumas sugestões de aplicação da Toponomástica no âmbito do Ensino Fundamental. Antes, porém, de apresentá-las, é conveniente explicitar como o viés pedagógico da Toponomástica está alinhado à BNCC, evidenciando como este documento pode oferecer caminhos para que esse trabalho seja desenvolvido.

### **Sugestões pedagógicas para aplicação da Toponomástica no contexto do Ensino Fundamental: caminhos possíveis**

Antes de delinear as sugestões pedagógicas, convém esclarecer a razão da escolha do termo “protótipos” para designá-las. Essa opção terminológica encontra respaldo em Rojo (2012, p.8), para quem “protótipos”, no enquadramento do trabalho que desenvolve, se definem como “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”. É precisamente este o entendimento que se espera promover aqui: sugestões de trabalho, que podem sofrer adaptações de acordo com os propósitos daqueles que queiram fazer uso delas.

Feito esse esclarecimento, é preciso ressaltar que, ao se conceber uma proposta que contemple o trabalho com topônimos na escola, é preciso que ela esteja em consonância com as aprendizagens essenciais estabelecidas pelos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica, para que não corra o risco de se tornar uma atividade descontextualizada dos demais objetos em estudo e rotulada como uma “invencionice” que a academia deseja impor ao já extenso currículo escolar, que demanda, por parte dos professores, um grande esforço para abordagem completa dos conteúdos por ele sistematizados, na medida em que são limitados, entre vários outros fatores, por uma carga horária, muitas vezes, insuficiente.

Nesse sentido, embora a BNCC não faça menção explícita aos nomes de lugares como um objeto do conhecimento a ser tratado nas etapas da Educação Básica, possibilidades de se empreenderem práticas de ensino direcionadas a esse trabalho podem ser depreendidas em muitos momentos ao longo do texto desse documento, enredadas nas competências, nas habilidades e nos objetos do conhecimento que se apresentam como balizadores do fazer pedagógico. Salienta-se que a BNCC, ao definir o conjunto de aprendizagens essenciais desse nível de ensino, pontua que a construção dos conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, bem como a formação de atitudes e valores por parte do estudante são parte de um processo que vai se ampliando e se consolidando ao longo de sua escolarização, constituído por objetos do conhecimento inter-relacionados e que se desdobram ao longo das etapas da Educação Básica (BNCC, 2018, p. 8-9).

Considerando essa sistematização, podem ser desenvolvidas propostas pedagógicas relacionadas ao estudo dos nomes de lugares, orientadas por objetivos específicos, em diferentes momentos da Educação Básica. No Ensino Fundamental, anos finais, por exemplo, depreende-se que, entre as muitas possibilidades de enfoque da Toponomástica, o estudo dos nomes de lugares pode ter espaço no contexto de um projeto interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Geografia e de Língua Portuguesa, visando à articulação e à construção de saberes mais complexos. Estabelecendo como recorte didático o primeiro ano dessa etapa, 6º ano, na disciplina de Geografia, esse trabalho poderia ser contextualizado na unidade temática<sup>6</sup> “O sujeito e seu lugar no mundo”.

Nesse viés, uma sugestão pedagógica relacionada a tal unidade poderia ser desenvolvida a partir do objeto de conhecimento “Identidade sociocultural”, por meio da abordagem, por parte do professor, de temas, como: marcas do passado corporificadas nos nomes de lugares, relação entre os nomes de lugares e a história da comunidade e substituições de um nome de lugar por outro, que podem ser articulados ao desenvolvimento da primeira habilidade apresentada para essa unidade, como ilustra o quadro 1.

<sup>6</sup> No texto da BNCC, explica-se que “as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades” (BNCC, 2018, p.29).

**Quadro 1.** Unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo” - Geografia - 6º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.

Fonte: BNCC (2018, p.384 - 385)

Os temas acima apresentados poderiam guiar o desenvolvimento de uma pesquisa sobre locais na comunidade que foram batizados com nomes de pessoas que a ela pertenceram, objetivando levar os alunos a conhecer um pouco mais sobre a história de sua própria comunidade a partir da memória que esses nomes carregam, atribuindo, assim, novos sentidos e eles, e, por implicação, contribuindo para que possam ser concebidos como lugares, em conformidade com o entendimento da corrente humanista da Geografia.

Um possível desdobramento dessa proposta poderia ser feito contemplando apenas o topônimo atribuído à própria escola, caso este seja, por exemplo, um nome próprio de pessoa pertencente à comunidade. Essa sugestão pedagógica poderia ser contextualizada, em Língua Portuguesa, no “campo jornalístico-midiático”<sup>7</sup>. Tal ação didática, motivada pelo viés de investigação do nome da escola, partindo dos conhecimentos desenvolvidos na disciplina de Geografia, poderia abranger também os quatro eixos correspondentes às práticas de linguagem apresentadas na BNCC para a disciplina de Língua Portuguesa: Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica.

Para aplicação dessa proposta, o primeiro passo a ser efetivado poderia consistir em investigar o que a comunidade escolar conhece a respeito do nome da escola. Nesse sentido, um gênero textual a partir do qual essa investigação poderia ser orientada se trata da entrevista. De forma a organizar o trabalho com esse gênero a partir do tema do nome da escola, é possível, inclusive, seguir as etapas de uma sequência didática, ou seja, “um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Por intermédio dessa atividade, os alunos teriam a possibilidade de se envolver em um trabalho que mobilizaria a prática de “oralidade”, pois a entrevista, em seu primeiro momento, pode feita na modalidade oral, subsidiada por equipamentos de filmagem e/ou de gravação de áudio e se materializar, posteriormente, na produção de podcasts. Nessa ação, o objeto de conhecimento “planejamento e produção de entrevistas orais” teria enfoque, com vistas ao alcance da habilidade EF67LP14, conforme o quadro 2 abaixo.

<sup>7</sup> No texto do documento, lê-se: “Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública. (BNCC, 2018, p.84).

**Quadro 2.** Campo jornalístico-midiático - Língua Portuguesa - 6º ano.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
<b>Oralidade</b>	Planejamento e produção de entrevistas orais	<b>(EF67LP14)</b> Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

**Fonte:** Adaptado de BNCC (2018, p.166)

Quanto à prática de linguagem relacionada à “leitura”, esta poderia ser contemplada em uma atividade de pesquisa com o fito de se levantarem mais informações sobre o nome da escola, considerando textos impressos, a partir de pesquisas na própria escola sobre as razões que concorreram para escolha do nome da instituição, mediante consultas ao Projeto-Político-Pedagógico, como também focando textos digitais, por meio de pesquisas em sítios da internet para levantamento de mais informações, as quais poderiam complementar os dados obtidos nas entrevistas realizadas. Destaca-se que essas ações encontram respaldo no que versa a BNCC, pois

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BNCC, 2018, p.71).

Com esse trabalho, seria possível contemplar os seguintes objetos do conhecimento, não exclusivamente, estabelecidos pelo documento para a prática de linguagem de “leitura” no 6º ano: “relação entre textos”, “estratégia de leitura” e “distinção de fato e opinião”, bem como relacioná-los às habilidades EF67LP03 e EF67LP04. Tanto os objetos do conhecimento como as habilidades citadas estão destacados no quadro 3 abaixo para melhor visualização.



**Quadro 3.** Campo jornalístico-midiático - Língua Portuguesa - 6º ano

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos.  Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	<b>EF06LP01)</b> Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.  <b>(EF06LP02)</b> Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.  <b>(EF67LP01)</b> Analisar a estrutura e funcionamento dos <i>hyperlinks</i> em textos noticiosos publicados na <i>Web</i> e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.
	Apreciação e réplica	<b>(EF67LP02)</b> Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e <i>on-line</i> , <i>sites</i> noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.
	Relação entre textos	<b>(EF67LP03)</b> Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.
	Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião	<b>(EF67LP04)</b> Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.
	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica	<b>(EF67LP05)</b> Identificar e avaliar teses/opiniões/ posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.
	Efeitos de sentido	<b>(EF67LP06)</b> Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc. <b>(EF67LP07)</b> Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.
	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	<b>(EF67LP08)</b> Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, <i>gifs</i> , anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, <i>sites</i> na internet etc.

Fonte: Adaptado de BNCC (2018, p.162-163)

Ademais, a partir das entrevistas orais empreendidas pelos alunos e dos conhecimentos advindos tanto das pesquisas feitas em documentos disponíveis na escola como na internet, como desdobramento e complemento dessa proposta, em uma etapa posterior, a versão escrita dessa entrevista poderia ser produzida - mediante uma atividade de retextualização, com

foco nos contrastes entre fala e escrita, com vistas a suscitar reflexões sobre a língua, em conformidade com os princípios da gramática de uso e da gramática reflexiva (TRAVAGLIA, 1996), - e posteriormente divulgada em murais ou no próprio site da escola.

Além disso, as informações obtidas nas entrevistas e nas pesquisas realizadas poderiam ser utilizadas para produção de outros gêneros textuais, midiáticos e multissemióticos, como reportagens midiáticas, vlogs e podcasts culturais, os quais poderiam ser divulgados no espaço de um “weblog” criado especificamente com essa finalidade, e que poderia tornar disponíveis os conhecimentos relativos ao nome da escola e de aspectos envolvendo seu processo de nomeação a toda comunidade, para além dos muros da instituição, bem como permitir a colaboração desse público para um possível complemento de dados, o que vai ao encontro da abordagem dos multiletramentos. Esta ganha foco, portanto, na medida em que visa ampliar o contato do estudante com novos recursos e tecnologias digitais que podem ser usadas a favor do aprendizado, preparando-o para uma participação mais efetiva nas práticas contemporâneas de linguagem que têm lugar em uma sociedade globalizada, o que se concatena aos ideais de democracia e de inclusão sustentados pela BNCC. Nesse sentido, ressalta-se que propostas envolvendo gêneros midiáticos multissemióticos pode levar os alunos a

[...] compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (BNCC, 2018, p.143).

Como implicação dessas atividades para a prática de linguagem “produção textual”, os seguintes objetos de conhecimentos “estratégias de produção: planejamento de textos informativos”, “textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição”, “estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos”, “produção e edição de textos publicitários” poderiam ser abordados e correlacionados ao desenvolvimento das habilidades EF67LP09, EF67LP10, EF67LP11 e EF67LP13. Ressalta-se que tanto os objetos do conhecimento como as habilidades citadas estão destacados no quadro 4 abaixo para melhor visualização.

**Quadro 4.** Campo jornalístico-midiático - Língua Portuguesa - 6º ano

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>		
<b>Produção de textos</b>	Estratégias de produção: planejamento de textos informativos	<b>(EF67LP09)</b> Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em <i>sites ou blogs</i> noticiosos).
	Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição	<b>(EF67LP10)</b> Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.
	Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	<b>(EF67LP11)</b> Planejar resenhas, <i>vlogs</i> , vídeos e <i>podcasts</i> variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: <i>fan-zines</i> , fanclipes, <i>e-zines</i> , <i>gameplay</i> , detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, <i>game</i> , canção, videoclipe, fanclipe, <i>show</i> , <i>saraus</i> , <i>slams</i> etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positivamente ou da roteirização do passo a passo do <i>game</i> para posterior gravação dos vídeos.
	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	<b>(EF67LP12)</b> Produzir resenhas críticas, <i>vlogs</i> , vídeos, <i>podcasts</i> variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis [...], tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.
	Produção e edição de textos publicitários	<b>(EF67LP13)</b> Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou <i>slogan</i> que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.

Fonte: Adaptado de BNCC (2018, p.164)

### Considerações Finais

Como se observa ao longo deste texto, muitas são as possibilidades de trabalho com a Toponomástica no âmbito do Ensino Fundamental. Como aqui apenas foram apresentados caminhos possíveis, as sugestões pedagógicas possuem estrutura flexível, de maneira que podem (e devem) ser redesenhadas de acordo com a disciplina norteadora da atividade e os objetivos elencados pelo professor para o desenvolvimento delas. Justamente por essa razão, foram denominadas também como “protótipos”, em consonância com Rojo (2012, p.8).

Ressalta-se que as sugestões apresentadas se baseiam na abordagem dos multiletramentos e partem, de forma verticalizada, de conteúdos estabelecidos pela BNCC, de maneira que podem se articular aos programas das disciplinas nelas envolvidas. De maneira geral, mediante as propostas delineadas, visa-se fomentar o desenvolvimento da competência do aluno enquanto usuário da língua, partindo do topônimo, bem como conduzi-lo à percepção de como o nome de lugar se integra à história da comunidade, a fim de que ele possa compreender a importância das raízes culturais para a constituição de sua própria identidade e da necessidade de preservação desses lugares.

### Referências

ANDRADE, K. S. ; NUNES, V. R.; NASCIMENTO, R. V.; BASTIANI, C. Software toponímico com perspectivas de atuação no ensino. **Revista Philologus**, v. 25, p. 1-406, 2019.

BAKHTIN, M. [1979] **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRONCKART, J. P. [1997] **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um Interacionismo Sócio-discursivo**. Trad. A. R. Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004. Disponível em: <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/123/garcia-canclini-nestor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf>. Acesso em 24 de agosto de 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Rojo, R.; Cordeiro, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

NASCIMENTO, R. V. Povos e comunidades tradicionais: apresentação de uma proposta pedagógica a partir do léxico toponímico tocantinense. **Revista Philologus**, v. 75, p. 2587-2612, 2020.

NASCIMENTO, R.V.; ANDRADE, K. S. Sistema Toponímico do Tocantins (SISTOP): resultados de um software pedagógico. In: Aparecida Negri Isquierdo; Celina Márcia de Souza Abbade. (Org.). **As Ciências do Léxico**. 9ed.Campo Grande - MS: Editora UFMS, 2020, v. IX, p. 144-160.

NUNES, V. R.; ANDRADE, K. S. O onoma e sua relação com a Interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental de Geografia: um estudo preliminar com foco na toponímia. **Revista Língua e Literatura (Online)**, v. 14, p. 195-210, 2012.

NUNES, V. R.; ANDRADE, K. S. Toponímia na Perspectiva da Teoria da Interdisciplinaridade: Breves Considerações no Contexto do Ensino. **Cadernos do CNLF (Cifefil)**, v. XIX, p. 216-226, 2015.

NUNES, V. R. Estudo dos topônimos de origem indígena no livro didático de Geografia. **Cadernos do CNLF (Cifefil)**, v. XX, p. 223, 2016.

REIS, A. I. A.. Estudo dos nomes de lugares e sua relação com o ensino de História a partir de livros didáticos do ensino fundamental. In: **III Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas** - RIEC, p. 1069-1080, Palmas, 2017.

REIS, A. I. A. ; ANDRADE, K. S. Os nomes dos lugares nas provas do ENEM: reflexões sobre toponomástica e ensino. **Revista Philologus**, v. 25, p. 2447-2476, 2019a.

REIS, A. I. A.; ANDRADE, K. S. . Propostas de oficinas pedagógicas para o ensino médio: os topônimos inseridos na prática escolar. In: Alexandre Melo de Sousa; Rosane Garcia; Tatiane Castro dos Santos. (Org.). **Perspectivas para o ensino de línguas**. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, p. 1-185, 2019b.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo SP: Parábola Editora. 2012, p. 11-31.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escolas conectadas: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editora, 2013. pp. 13-36.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUSA, A. M.; GOUVEIA, A. P. T. Toponímia e memória: uma proposta de atividade para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. **A Cor das Letras (UEFS)**, v. 18, p. 241, 2018.

SOUSA, A. M. Para a aplicação da toponímia na escola. In: SOUSA, A. M.; GARCIA, R.; SANTOS, T. C.; KICKHOFEL, J. R. (Org.). **Questões de linguística aplicada ao ensino: da teoria à prática**. 1ed.Curitiba: Appris Editora, v. 01, p. 57-70, 2017.

SOUSA, A. M. Metodologia para a pesquisa toponímica em Língua Brasileira de Sinais. In: Alexandre Melo de Sousa; Rosane Garcia; Tatiane Castro dos Santos. (Org.). **Perspectivas para o Ensino de Línguas** (Volume 2). 1ed. Rio Branco: NEPAN Editora, v. 02, p. 08-37, 2018

SOUSA, A. M.; QUADROS, R. M. O Web Software Toponímia em Libras: pesquisa e ensino. In: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos. (Org.). **Perspectivas para o ensino de línguas 3**. 1ed.São Carlos - SP: Pedro & João Editores, v. 03, p. 11-33, 2019.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação** - Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

Recebido em 15 de setembro de 2021.

Aceito em 08 de novembro de 2021.