

# PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES



PROFLETRAS

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**  
Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem  
Cidade universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – Cáceres-MT  
Tel (65) 3224-1307

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional em  
LETRAS ó PROFLETRAS**

**CLARA MARIA DE SIQUEIRA SALGUEIRO DA SILVA**

**ESTUDO DISCURSIVO DO VERBETE BAIRRO: UM TRABALHO COM  
DICIONÁRIO EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**CÁCERES ó MT**

**2018**

**CLARA MARIA DE SIQUEIRA SALGUEIRO DA SILVA**

**ESTUDO DISCURSIVO DO VERBETE BAIRRO: UM TRABALHO COM  
DICIONÁRIO EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras ó PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso ó UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Nilce Maria da Silva.

**CÁCERES ó MT**

**2018**

S586e SILVA, Clara Maria de Siqueira Salgueiro da.  
Estudo Discursivo do Verbete Bairro: Um Trabalho Com  
Dicionário em Aula de Língua Portuguesa / Clara Maria de  
Siqueira Salgueiro da Silva – Cáceres, 2018.  
133 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu  
(Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e  
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de  
Mato Grosso, 2018.  
Orientador: Nilce Maria da Silva

1. Dicionário. 2. Bairro. 3. Práticas de Leituras. 4. Ensino de  
Língua. 5. Almanaque. I. Clara Maria de Siqueira Salgueiro da  
Silva. II. Estudo Discursivo do Verbete Bairro: Um Trabalho  
Com Dicionário em Aula de Língua Portuguesa: .  
CDU 028

CLARA MARIA DE SIQUEIRA SALGUEIRO DA SILVA

ESTUDO DISCURSIVO DO VERBETE BAIRRO: UM TRABALHO COM  
DICIONÁRIO EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

BANCA EXAMINADORA

  
Dra. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)  
ORIENTADORA

  
Dra. Gleide Amaral dos Santos (UNEMAT)  
AVALIADORA

  
Dr. Luiz Francisco Dias (UFMG)  
AVALIADOR

Dra. Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida (UNEMAT)  
SUPLENTE

APROVADO EM 04/02/2018

Aos meus alunos de ontem que me levaram a buscar mais, aos de hoje que me proporcionaram a realização deste trabalho e aos futuros que possamos construir, formular e fazer circular novos sentidos na sala de aula.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais João e Renée pelo incentivo aos estudos, à leitura e a não desistência dos nossos sonhos.

Agradeço, também, ao meu esposo Luiz Carlos pela compreensão das minhas ausências, pela paciência e pelo incentivo de fazer o mestrado.

Ao Ney Junior, meu sobrinho, pelas escutas e pelo apoio nas horas de inquietudes na realização deste trabalho.

Às minhas irmãs Márcia e Geysa pelo incentivo, amor e apoio para fazer o mestrado.

À Professora Nilce Maria da Silva por me apresentar um modo diferente de trabalhar o dicionário na aula de Língua Portuguesa e por me fazer refletir sobre minhas práticas durante as aulas da disciplina Gramática, Variação e Ensino. Pelas orientações referentes ao projeto de intervenção e no desenvolvimento desta dissertação. Muito obrigada.

Aos Professores Luiz Francisco Dias e Gleide Amaral dos Santos pelas contribuições ao projeto durante o Exame de Qualificação.

Aos colegas professores, funcionários e equipe gestora da EMEB Antônia Tita Maciel de Campos pelo acolhimento e apoio na realização do projeto.

Aos alunos do 7º ano E pela participação no projeto, onde juntos caminhamos na leitura de dicionários e na construção do Almanaque Comunidade.

À Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá por conceder meu afastamento para realização do mestrado.

Aos meus companheiros e amigos da turma 3 do Profletras, pelas partilhas durante e após as disciplinas e pelos bons e alegres momentos de convivência, principalmente, Simone, Waldiney, Jackeline e Polyana pelo convívio especial durante a construção de nossa história.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras / Profletras, pelas contribuições práticas e teóricas nas aulas.

Ao Programa Profletras na pessoa das professoras Vera Regina e Maristela pela orientação e dedicação a nossa turma.

Ao Michel e Brenda, pelo profissionalismo e dedicação com todos nós do Profletras.

À CAPES pela bolsa concedida durante o último ano do mestrado.

À UNEMAT, pela realização do Profletras.

Agradeço à Deus por permitir conhecer pessoas maravilhosas durante meu percurso na realização do mestrado e por nos dar força na dor da perda da nossa querida Ângela.

Esses lugares onde irrompe a historicidade linguística são pontos onde gestos de interpretação trabalham a deriva, o deslocamento, o equívoco, constitutivos dos (outros) sentidos e dos (outros) sujeitos. (ORLANDI, 1996, p.129).

## RESUMO

Este trabalho desenvolvido no curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) teve como objetivo criar condições para a prática de leitura de dicionário numa perspectiva discursiva com dicionário a partir do verbete bairro, propiciando a desconstrução de um ortografia. Nesse sentido, nosso objetivo também foi pensar o ensino da língua com práticas de leitura do dicionário. O enfoque teórico que sustenta esta reflexão é a Análise de Discurso de linha francesa, filiado a Michel Pêcheux e trazida para o Brasil por Eni Orlandi, em articulação com a História das Ideias Linguísticas inscrita em uma visão histórica das Ciências da Linguagem, que concebe instrumentos linguísticos ó gramática, dicionário, manuais, etc. ó como objetos discursivos. A metodologia pautou-se em estudo do verbete bairro em diferentes dicionários com atividade orientada que possibilitasse reflexão e observação do funcionamento da língua e o modo como as definições estão ali formuladas. Assim, esta proposta foi desenvolvida na aula de Língua Portuguesa com o intuito de romper com velhas práticas de uso de dicionário em uma turma do 7º ano da Escola Municipal Antônia Tita Maciel de Campos, em Cuiabá-MT. Desse modo, este trabalho nos proporcionou reflexões sobre as práticas de ensino com dicionário, como também, direcionou o olhar dos alunos para uma leitura mais questionadora desse instrumento linguístico. Intitulado Estudo discursivo do Verbetes Bairro: Um trabalho com Dicionário em Aula de Língua Portuguesa procuramos realizar um trabalho diferenciado com o dicionário através do estudo do verbete bairro que levassem os alunos enquanto sujeitos a construir um almanaque que fala dos aspectos do espaço urbano e da nomeação desse espaço onde eles se constituem como moradores.

**Palavras-chave:** Dicionário. Bairro. Práticas de Leituras. Ensino de Língua. Almanaque

## ABSTRACT

This work developed in the course of Professional Masters in Letters (Profletras) aimed to create conditions the practice of reading in a discursive perspective using dictionaries. We propose the deconstruction of an imaginary that the dictionary only serves to find the meaning of difficult words or to check spelling. In this sense, our objective was to think the teaching of language related to practices of reading dictionaries. The theoretical approach that supports this reflection is the French Discourse Analysis, affiliated to Michel Pêcheux and brought to Brazil by Eni Orlandi, in articulation with the History of Linguistic Ideas inscribed in a historical view of the Language Sciences, which conceives linguistic instruments - grammar, dictionary, manuals, etc. - as discursive objects. The methodology was based on the study of the neighborhood entry in different dictionaries with activity oriented to enable reflection and observation of the functioning of the language and the way the definitions are formulated there. This proposal was developed in the Portuguese Language class with the intention of breaking old practices of dictionary use in a 7th grade class of the Antônia Tita Maciel de Campos Municipal School in Cuiabá-MT. In this way, this work has given us reflections on the teaching practices with dictionary, as well as, to get students' attention to a more questioning reading of this linguistic instrument. The work entitled *Disrupting the Neighborhood: A Differentiated Dictionary in Portuguese Language Classroom* try to develop a differentiated work with the dictionary. Through the study of the neighborhood entry, we aim to lead students to construct an almanac that considers aspects of the urban space where they constitute themselves as residents.

**Keywords:** Dictionary. Neighborhood. Reading Practices. Teaching of Language. Almanac.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 ó Verbetes bairro do dicionário Moraes. ....   | 61 |
| Quadro 2 ó Verbetes bairro do dicionário geral. ....  | 66 |
| Quadro 3 ó Verbetes bairro do dicionário escolar. ....  | 66 |
| Quadro 4 ó Verbetes bairro dos dicionários Unesp e Geraldo Matos. ....  | 71 |
| Quadro 5 ó Características do dicionário informal e do dicionário forma. ....   | 78 |
| Quadro 6 ó Produção de definição de bairro pelos alunos. ....   | 79 |
| Quadro 7 ó Produção de definição de bairro pelos alunos. ....   | 80 |
| Quadro 8 ó Características do almanaque. ....   | 82 |
|   |    |
| H k i w t c " 3 < " C p <sup>a</sup> n k u g " f g " x g t d . g . v . g . " . . . d . c . k . t . t . . 72 " r g n q |    |
| H k i w t c " 4 < " C p <sup>a</sup> n k u g " f g " x g t d g . v . g . " . . . d . c . k . t . t . . 73 " r g n q   |    |
| Figura 3: Produção de verbete bairro realizada pelos alunos. ....   | 80 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AD** ó Análise de Discurso
- CDUE** ó Conselho Deliberativo da Unidade Escolar
- DEP** - Diretoria de Ensino e Pesquisa
- DIPE** ó Diretoria de Políticas Educacionais
- FUNEB** ó Fundo Único Municipal de Educação
- HIL** ó História das Ideias Linguísticas
- IDEB** ó Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDBEN** ó Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- LIBRAS** ó Língua Brasileira de Sinais
- MCR** ó Matriz Curricular de Referência
- MEC** ó Ministério de Educação
- PCNs** ó Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE** - Plano de Desenvolvimento Escolar
- PPP** ó Plano Político Pedagógico
- PROFLETRAS** ó Programa de Mestrado Profissional em Letras
- SINTEP** ó Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública de Mato Grosso
- SME** ó Secretaria Municipal de Educação
- UAB** ó Universidade Aberta do Brasil
- UFMT** ó Universidade Federal de Mato Grosso
- UFRN** ó Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UNEMAT** ó Universidade do Estado de Mato Grosso

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 11  |
| <b>1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ESCOLA</b> .....                            | 14  |
| 1.1 A implantação dos ciclos de formação nas escolas públicas de Cuiabá..... | 15  |
| 1.2 A Escola Municipal de Educação Básica Antônia Tita Maciel de Campos ...  | 26  |
| <b>2 ESPAÇO URBANO NA DISCURSIVIDADE DO DICIONÁRIO</b> .....                 | 30  |
| 2.1 Fundamentação da proposta na perspectiva da Análise de Discurso.....     | 32  |
| 2.2 Entrelaçando a cidade e o dicionário na prática docente .....            | 36  |
| <b>3 PERCURSO NA LEITURA DO VERBETE BAIRRO</b> .....                         | 40  |
| 3.1 Primeiro momento: Gestos de interpretação sobre o bairro .....           | 41  |
| 3.2 Segundo momento: Sobre o dicionário.....                                 | 55  |
| 3.3 Terceiro momento: A leitura do verbete Bairro.....                       | 61  |
| 3.4 Quarto momento: O dicionário inFormal .....                              | 77  |
| 3.5 Quinto momento: Produção do almanaque.....                               | 81  |
| 3.6 Sexto momento: Circulação do almanaque .....                             | 89  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 91  |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 94  |
| <b>ANEXO I ó CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES</b> .....                             | 100 |
| <b>ANEXO II ó REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO</b> .....                 | 102 |
| <b>ANEXO III ó PRODUÇÃO DE ESCRITA</b> .....                                 | 108 |
| <b>ANEXO IV ó ALMANAQUE COMUNIDADE</b> .....                                 | 122 |

## INTRODUÇÃO

Anos em sala de aula desenvolvendo o ensino da língua de uma mesma forma e observando a falta de interesse dos alunos num crescente, suscitou em mim indagações sobre o meu fazer pedagógico. Muitas vezes sentia angústia ao formular uma aula com apoio do livro didático com objetivo de abarrotar o quadro com conteúdos de gramática e depois uma lista de exercícios que os alunos teriam de dar conta. As leituras eram feitas no livro didático para responder questões de interpretação e o dicionário era esquecido, usado às vezes para sanar dúvidas de significação das palavras. Achava que estava cumprindo o meu papel de professor, que ensinar língua era isso, afinal, era assim que fui ensinada quando era estudante do ensino fundamental, que naquele tempo era chamado de curso ginásial.

Das boas lembranças que tenho dessa época, era o fato de ter pais que incentivavam a leitura. Desde a minha infância me presenteavam com os clássicos da literatura infantil e à medida que ia crescendo os tipos de livros iam mudando, até a chegada das enciclopédias, dicionários e gramáticas que me auxiliaram nos estudos. O gosto pelas leituras desses livros me levou a cursar Letras na UFMT e tornei professora de línguas. Passei em dois concursos: um para escola estadual e outro para municipal. Aposentei da estadual e continuo até hoje lecionando no Ensino Fundamental em escola municipal de Cuiabá.

As inquietações angustiantes eram abrandadas quando fazia cursos de formação para aperfeiçoamento pedagógico oferecido pela Secretaria Municipal de Educação em consonância ao que era proposto pelo MEC. Dessa forma, as mudanças foram ocorrendo na minha prática e passei a trabalhar com os gêneros textuais visando a aprendizagem do aluno na proficiência da leitura e escrita, sem reflexão teórica que embasasse o professor a desenvolver práticas significativas para os alunos. Os diferentes gêneros de textos na sala de aula para os alunos aprenderem a identificar e reproduzir de forma mnemônica não garante o sucesso na aprendizagem. Um simulacro de aprendizagem, esvaziado de sentido. O que falta é reflexão teórica e só receber modelos de aprendizagem em formação pouco contribuem para mudança na aprendizagem de língua. Somos instados a seguir o que é determinado pelas políticas educacionais adotadas pelas redes de ensino.

Ao cursar o mestrado Profletras e ter contato com a teoria da Análise de Discurso, pude refletir sobre a língua, o que possibilitou revisitar a minha história de professora de Língua Portuguesa. Conhecer a Análise de Discurso pelos estudos desenvolvidos por Eni Orlandi, Horta Nunes, entre outros, proporcionou reflexões sobre a escola, o aluno, a leitura e

a escrita, como também, sobre mim, professora. Logo, a AD nos oferece meios para pensarmos a língua como materialidade do discurso e, conforme Pêcheux (1975, p.171), constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentidos

Nessa perspectiva, em base a minha proposta de atividades linguísticas com o dicionário por ser um instrumento linguístico relegado ao segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa e seu estudo muitas vezes é ancorado no livro didático que traz atividades para só ensinar a manuseá-lo e a consultar o significado das palavras desconhecidas. Em oposição a só essas formas de estudo que vem sendo feitas no espaço escolar, a partir do olhar teórico da Análise de Discurso na articulação com a História das Ideias Linguísticas, pretendo, então, propiciar atividades mais significativas elegendo o estudo do verbete bairro em diferentes dicionários. A articulação da AD e HIL traz novas perspectiva para o estudo e para leitura do dicionário, compreendê-lo não em sua transparência, mas na relação com os discursos que o constituem, abrindo assim, um caminho para a consideração de sua história, bem como para uma análise discursiva dos verbetes

As leituras feitas nas escolas tem relação com o texto de diferentes gêneros e de diferentes linguagens, mas a leitura de dicionário não é comum, nem tampouco reflexão sobre a língua ali formulada, pois comumente as formulações das definições não são questionadas. Nessa proposta, objetivo avançar tomando o dicionário como materialidade discursiva para refletir sobre a língua ali vinculada e compreender a constituição da palavra-entrada, a estruturação do verbete e as definições elaboradas. Nesse sentido, pretendo desnaturalizar o dicionário como objeto destinado somente a consulta e, a partir de uma nova concepção teórica, ressignificar o trabalho com esse instrumento linguístico.

Dessa forma, para modificar a relação dos alunos com o dicionário, fez-se necessário entender o dicionário como discurso e ver sua historicidade, outros sentidos, a incompletude das significações e como se processa a leitura na perspectiva da Análise de Discurso. Pois é a partir dessas concepções que direcionarei a prática de leitura de dicionário dentro e fora da escola.

Assim, consciente da relação do dicionário com os alunos do 7º ano, propus uma metodologia que atraísse esses alunos a se constituírem sujeitos deste processo, e, eu, como sujeito que propicia a mediação na relação sujeito e linguagem e que ocupa uma posição no processo ensino aprendizagem, criar condições de uma prática para uma nova relação do sujeito-leitor com a textualidade do dicionário.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo traço um breve percurso das medidas educacionais da rede cuiabana para entender os efeitos desse processo na organização curricular e nas políticas de ensino de língua. Apresento o local de desenvolvimento do projeto, a Escola Municipal Antônia Tita Maciel de Campos, a organização e a constituição do espaço escolar de acordo com o Projeto Político Pedagógico, e a forma da escolha da turma para a realização do projeto

No segundo capítulo, trago reflexões sobre o discurso pedagógico autoritário, os motivos que moveram a escolha de trabalhar com dicionário, como também, da escolha do verbete bairro. Apresento a minha filiação teórica e alguns conceitos que fundamentaram o deslocamento da minha prática de ensino de língua e do uso dicionário nas aulas de Língua Portuguesa, que possibilitaram, também, pensar a leitura e escrita como processos de identificação no espaço urbano.

E no terceiro capítulo apresento o desenvolvimento da proposta organizada por meio de cinco etapas constituídas de atividades, e em um movimento de descrição e interpretação fomos construindo nossa análise. Mostro, também, o processo de elaboração do produto final e a sua circulação. Assim, busco modificar as condições de produção do uso do dicionário na sala de aula, dando oportunidade aos alunos de compreender a historicidade, outros sentidos, a incompletude das significações tanto do dicionário como do verbete bairro.

Esta dissertação mostra a trajetória que o projeto percorreu, inscrito numa prática pedagógica ancorada na Análise de Discurso em articulação com História das Ideias Linguísticas, e a resignificação de nossa prática de ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Buscou dar condições ao aluno de produzir gestos de interpretação ao ler discursivamente o verbete bairro e produzir formulações que são efeitos de memória, nesse sentido, desenvolvemos uma prática de leitura do dicionário na instância da formulação do sentido, do imaginário. Acredito que por esse caminho podemos trabalhar o logicamente estabilizado e situar o sujeito nessa rede discursiva que imobiliza a língua, de forma a produzir rupturas e dar condições ao aluno de se içar à autoria inscrita na história.

## 1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ESCOLA

Neste capítulo, apresentamos a concepção de ensino da rede municipal de Educação que se fundamenta através dos ciclos de formação conforme as diretrizes da Escola Sarã. Refletiremos sobre essa concepção de ensino pelo olhar da Análise de Discurso, sendo assim, procuramos dar visibilidade ao processo de constituição das mudanças educacionais hoje instauradas no município de Cuiabá. Partimos, nesta trajetória, de breves considerações sobre a língua e a linguagem na/para a escola, enquanto instituição, em um sentido amplo e de forma restrita sobre o sistema educacional de Cuiabá, para então podermos situar a Escola Municipal Antônia Tita Maciel de Campos, onde desenvolvemos o projeto.

A forma como a escola está configurada como lugar de preparar o cidadão para o trabalho produz um imaginário que ao se adentrar nela o sujeito aprende a ler, a escrever e a conseguir um emprego. Conforme Di Renzo (2012, p. 134),

[...] os diversos sentidos que os termos "diversos" e "cruzamento" geram em conexão com os objetivos a que se destinam, percebemos o quanto os sentidos, histórico e ideologicamente construídos, resultaram num imaginário de que a escola é um instrumento que possibilita a condição de mudança de vida.

E neste imaginário surge a figura do professor, aquele que transmite o saber, e a escola aparece sempre como o lugar onde os indivíduos vão para aprender. Sabemos que a sala de aula é um espaço escolar legitimado pela circulação do saber (LAGAZZY-RODRIGUES, 2003, p. 67). Dessa forma, a constituição desse lugar Escola está organizado de memórias que afetam nossa prática em sala de aula. De acordo com Orlandi (2015, p.29), a memória (o sentido. Ela se constitui pelo já-f k v q " s w g " r q u u k d k n k v c " v q f q " f k | \* 4 2 3 7 . " r 0 4 2 + . " c " G u e q n c " ã c v t c x 2 u " f c " o g o » t k c séculos atrás e os resultados são catastróficos. Muitas de nossas práticas não foram ainda t g u u k i p k h k e c f c u ö 0

Nesse sentido, há uma necessidade de uma urgente reflexão de nossa parte sobre a qual a concepção de sujeito e de língua que movimenta nossa prática de ensino de língua.

Nas aulas de Língua Portuguesa é preciso considerar a língua enquanto um sistema aberto, não-homogêneo, sujeito a falhas. Entretanto, a Escola se inscreve em práticas o g e c p k e k u v c u " g " v t c d c n j c " e q o " c " p q ± - q " f g " n ¶ p estrutura da língua, o saber c " n ¶ p i w c ö " \* F K " T G P \ Q . " 4 2 3 3 . " r 0 " 5 2



modalidades apresentam semelhanças e diferenças, pois, cada rede de ensino constitui a sua política ressignificando a proposta inicial, legitimando e instituindo uma política própria de Estado, com interesses particulares de cada Estado ou Município. (Durigon, 2012).

Em Cuiabá, a Secretaria Municipal de Educação adotou ciclos de formação e o denominou Escola Sarã. O nome Sarã vem da vegetação característica da Bacia do Cuiabá e outros rios, possui raízes e copas que se entrelaçam, formando um contínuo a ocupar os espaços, tem grande importância na diminuição da erosão do solo. Segundo Campos (2008, p.41),

Essa alegoria remete à concepção de conhecimento defendida pela Escola Uct. "pc" swcn" efc" õtcoqö" qw" õtc k | ö valor mais significativo quando entrelaçado aos demais conhecimentos. Apenas entrelaçados esses ramos podem impedir a erosão da não aprendizagem, a erosão da exclusão escolar.

A rede municipal de educação de Cuiabá, palco da implementação da política Escola Sarã, apresenta uma história similar à de várias outras redes de ensino no país. Na década de 1980, com o declínio gradual da ditadura militar, a defesa da democratização do espaço público atingia diretamente o discurso educacional. Com efeito, as escolas brasileiras passaram a experimentar uma série de transformações que visavam tanto a descentralização da gestão do ensino público quanto a democratização do acesso à escola. (MENDONÇA, 2001).

Na gestão de 1986 a 1988 do prefeito Dante de Oliveira, deu-se o início de um movimento pela construção de outro modelo de gestão da educação pública, sendo uma das bandeiras político-r g f c i » i k e c " f q " r g t ¶ q f q " c " d w u e c " f c " g h rede municipal. Em decorrência, em 1988 ocorre a primeira eleição para diretores das escolas da rede. Durante essa gestão também foi iniciado um programa de revisão curricular k p v k v w n c f q " õ T g g u v t w v w t c ± q " f q u " e w t t ¶ e w n q u " f da Universidade Federal de Mato Grosso e previa: a construção das diretrizes para orientar as discussões nas escolas, a elaboração, nas escolas, das novas propostas curriculares e a realização de fóruns deliberativos que avaliassem o novo currículo. Esse processo não foi concluído até o término dessa gestão. (CAMPOS, 2008).

A gestão seguinte, 1989 a 1992, foi assumida pelo prefeito Frederico Campos. Ocorre nessa gestão a suspensão de vários trabalhos iniciados na gestão anterior, como: a revogação da proposta de gestão democrática fazendo com que os diretores voltassem a serem nomeados

pela secretaria de educação e pelo prefeito, a descontinuidade do processo de reelaboração curricular e a terceirização das escolas municipais que viessem a ser construídas a partir de então. A terceirização das escolas marcou essa gestão, foram quatro escolas que o prefeito inaugurou e terceirizou.

Em 1993, Dante de Oliveira volta a assumir a prefeitura, a nova gestão 1993 a 1996 efetiva a gestão democrática através da Lei Municipal 3.201 de 10/11/93, foi instituído um Conselho Municipal de Educação, Conselho Comunitários, implanta a eleição para diretores das unidades escolares e descentraliza a administração financeira dos recursos para educação. Nesse mesmo ano, a Prefeitura de Cuiabá, através do Decreto n.º 2.774, institui o Programa de Gestão de Qualidade Total na Escola, visando a melhoria da produtividade.

As discussões a respeito da gestão da educação impulsionaram vários outros debates, sendo a mais recorrente a questão das condições de trabalho do professor. Em decorrência dos debates promovidos sobre esse tema, em julho de 1994 foi criada a Lei Orgânica do Magistério Público Municipal de Cuiabá, que, dentre outras normatizações, impediu o acesso ao exercício do magistério na rede pública sem a devida aprovação em concurso público. Outra medida instaurada nesse mesmo ano foi a regulamentação do FUNEB (Fundo Único Municipal de Educação), com o objetivo de gerenciar os recursos financeiros para a educação, oriundos da receita pública municipal e de acordos, convênios, contratos e doações públicas e privadas.

Também nessa gestão, em parceria com o Instituto de Educação e o Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso, a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá retomou os trabalhos de reorganização dos currículos nas escolas municipais, visando a melhoria da qualidade do ensino.

Nesses debates já havia questionamentos quanto à gestão do tempo da aprendizagem, ao modelo de avaliação da aprendizagem do aluno e aos critérios da progressão do aluno em sua trajetória escolar. As discussões eram alimentadas pelas contribuições dos representantes da UFMT, por notícias de experiências de políticas educacionais desenvolvidas em outros municípios brasileiros e pelas experiências relatadas pelos próprios professores da rede municipal. (CUIABÁ, 1999).

As gestões seguintes na prefeitura de Cuiabá foram de 1997 a 2000 e de 2001 a 2004 - foram conduzidas por um único prefeito, Roberto França, que, dentre outras medidas, possibilitou a

implementação dos ciclos na rede municipal de ensino. Em 1998, foi redigido o anteprojeto da proposta de ciclo, *o projeto saranzal*, que foi debatido por representantes das escolas, do sindicato e da SME, resultado na aprovação do projeto Escola Sarã e na implantação, em 1999, de turmas de ciclos em 42 escolas que atendiam as séries iniciais. Gradativamente as escolas aderiram ao projeto, hoje todas as escolas são organizadas em três ciclos, sendo cada ciclo dividido em três etapas em todo Ensino Fundamental.

Q " f q e w o g p v q " ã G u e q n c " U c t -pedagógico para as escolas e q p v g o w p k e k r c k u " f g " E w k c d a ö " r w d n k e c f q " g o " 3 ; ; ; . " g ' teria sido construído coletivamente e destinado a orientar a implantação dos ciclos nas escolas da rede, observa-u g " s w g " c " g s w k r g " t g u r q p u a x g n " r q t " u w c ' g n c d q t c ± - q ö " c q " k p x 2 u " f g . " r q t " g z g o r n q . " ã e q o construção tinha sido anunciada como coletiva. Neste documento, manteve-se o grupo que elaborou o documento preliminar (saranzal), resultando na seguinte representação: quatro pessoas ligadas a Diretoria de Ensino e Pesquisa (DEP/SME), três pessoas proveniente das escolas (uma coordenadora e duas diretoras) e duas membros do Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública de Mato Grosso (Sintep). A participação da UFMT consistiu na g n c d q t c ± - q " f q u " ã t g h g t g p e k c k u " e w t t k e w n c t g u " documento preliminar. (CAMPOS, 2005).

G o " 4 2 2 2 . " h q k " r w d n k e c f q " q " f q e w o g p v q " ã G u e elaborado por três pessoas ligadas à SME e mais uma lista de 55 pessoas indicadas como ã r c t v k e k r c p v g u ö 0 " U g " q " r t k o g k t q e t o b u s u b s í d i o p a r a v q " u g os debates na rede e o segundo tinha o propósito de orientar a implantação dos ciclos nas escolas, o terceiro documento, além de realizar um aperfeiçoamento do texto anterior, se apresenta como um relatório do que já foi realizado em torno do projeto até o momento. Isso ocorre porque a divulgação do relatório se inscreve em um contexto de acirrada disputa eleitoral. A frequente utilização de epígrafes de autoria do próprio secretário de educação (candidato a reeleição para a câmara de vereadores do município) e o tom eleitoral constante nas páginas de apresentação, redigidas também pelo secretário, indicam essa particularidade.

O prefeito Roberto França, ao construir uma equipe de trabalho para implementar seu programa de governo, sob q " u n q i c p " ã E w k c d a " u p » **ocupou-se em escolher pessoas que tivessem em consonância com essa proposição, além de possuir afinidades com as áreas de atuação de cada Secretaria.**

**Foi por comungar com esse projeto político, e na qualidade de educador,** que aceitei em 1997 o convite para assumir a Secretaria Municipal de





disciplina fazem com que esses discursos sejam assimilados de forma diferente pelos professores das diversas áreas do conhecimento.

A participação dos professores na formulação dos documentos oficiais da Escola Sarã foi pequena, concentrando-se nas deliberações formais. Decidir transformar a prática educativa não pode ser resumido a deliberar formalmente sobre os ciclos, posto que a prática envolve a transformação da cultura escolar; já que a deliberação formal necessita apenas de um habilidoso encaminhamento político junto as representações dos segmentos de um sistema educacional. Contudo, os ciclos provocaram os professores a se posicionar frente ao saber que ministravam, incentivaram questionamentos a respeito dos reais objetivos educacionais de cada disciplina. Além disso, os ciclos oportunizaram uma diminuição significativa da repetência e da evasão escolar, um dos objetivos políticos da sua implantação, e numa dimensão mais particularizada, oportunizaram a uma parcela significativa dos alunos o acesso aos conhecimentos trabalhados ao longo de todo ensino fundamental.

Após dez anos da implantação da Escola Sarã em Cuiabá, a Secretaria Municipal de Curricular de Referência (MCR) 1º ao 9º ano ó G p u k p q " H w p f c o g p v c n ö 0 " K p k como um documento preliminar, elaborado pelos técnicos da Diretoria de Políticas Educacionais, foi reformulado recebendo contribuições das unidades escolares. Desse modo, a MCR contempla as áreas do conhecimento / disciplinas bem como os temas transversais, conforme estabelecem as Diretrizes Político-Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. O documento determina a inclusão de temas transversais nos currículos das escolas, elencando os seguintes temas: educação do meio ambiente, educação para o trânsito, direito do idoso e educação étnico-racial.

Observamos que o documento MCR pontua dois fatores que impulsionaram a sua e t k c ± - q " õ c u " g u e q n c u " p - q " f k u fundamental suas práticas" e t g h g t os resultados obtidos na Prova Brasil, sendo que o Índice de Desenvolvimento da Educação D<sup>a</sup> u k e c " \* K F G D + " h k e q w " c d c k z q " f q " f g u g l<sup>a</sup> x g n ö " ' caráter, foi o Livro Sarã, o qual completou uma década de existência, necessitando, portanto, de reformulação, principalmente no que refere aos referenciais curriculares a serem v t c d c n j c f q u " c q " n q p i q " f q u " e k e n q u " sefdize" que o c ± - objetivo desse documento foi a criação de proposta curricular voltada para o município, calcada nos princípios da Escola Sarã, com claro objetivo de atingir metas pré-estabelecidas em nível nacional pelo MEC.

Na introdução da Matriz Curricular de Referência, os técnicos da Diretoria de Políticas Educacionais da SME explicitam:

A SME/DIPE trabalha com a perspectiva de currículo voltado para a formação humana, considerando que um dos princípios fundamentais é a inclusão de todos os discentes nos espaços educativos existentes no município, facilitando o acesso aos bens culturais e do conhecimento. Está, assim, a serviço da diversidade.

Guac " e q p e g r ± - q " f g " e w t t ¶ e w n q " õ q d t k i c ö educativo, cujo foco deverá voltar-se, necessariamente, para a aprendizagem do aluno, reafirmando, assim, a escola como um espaço privilegiado de construção do conhecimento, do convívio social e da sensibilidade. Esses elementos são considerados essenciais para a formação de um cidadão que saiba agir na sociedade. (CUIABÁ, 2011, p. 9).

O discurso pedagógico funciona na constituição do sujeito, produzindo um imaginário f g " g u e q n c " s w g " r t k o c " r g n c " d q c " h q t o c ± - q " f q " c õ d g p u " e w n v w t c k u ö " g " c q " õ e q p j g e k o g p v q ö 0 " G " 2 " posiç- q " õ q " f k u e w t u q " r g f c i » i k e q " 2 " w o " f k | g t " k p u i c t c p v k f q " c " k p u v k v w k ± - q " ] 0 0 0 \_ . " c " g u e q n c ö 0 " C imaginário de educação comprometida com a relação social, com o desenvolvimento da cidadania e desenvolvendo nos sujeitos as capacidades necessárias para sua atuação na sociedade. Conforme Pfeiffer (2015, p. 105), é preciso lembrar que,

Há uma repetição que reverbera na memória sempre atualizada da educação a partir dos sentidos republicanos de igualdade. Essa memória aponta para uma concessão: todos têm acesso. E é aí que a meritocracia se instala. É o talento de cada um ó a-histórico e, portanto, fora das condições de produção e, portanto, fora das condições materiais de existência ó que garante o lugar social a ser ocupado.

O objetivo desse documento é ser um instrumento orientador dos projetos pedagógicos g " f g " c e q t f q " e q o " c " O E T . " \* 4 2 3 3 . " r 0 3 2 + " 2 " r q u u k acerca do compromisso com q " f g u g p x q n x k o g p v q " f c u " e t k c p ± c u ' MCR optou por trabalhar com capacidades que deverão ser atingidas ao longo de todo ensino h w p f c o g p v c n . " p c u " a t g c u " f q " e q p j g e k o g p v q 0 " C u " opção metodológica da unidade escolar, explicitadas nos Projetos Políticos Pedagógicos, a saber, Tema Gerador ou Projetos Educativos, etc. (MCR, 2011, p.10).

Em uma concepção sócio-interacionista de educação, o documento se pauta por uma educação oferecida na rede municipal que contribua para a formação do cidadão, ao longo da sua permanência na educação formal. (MCR, 2011, p. 10).

A estrutura da Matriz Curricular de Referência está organizada em três áreas:

- ◁ Área de Linguagem: composta por Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Artes
- ◁ Área de Ciências Sociais: abrangendo História, Geografia, Filosofia, Temática da 3ª idade e Educação para as Relações Étnico-Raciais
- ◁ Área de Ciências Naturais e Matemática: composta por Ciências da Natureza, Matemática e Educação Ambiental.

tratamento didático deve considerar o eixo uso ó reflexão ó uso, e, conseqüentemente, o ensino deve ocorrer através de situações didáticas na quais nas práticas de uso da linguagem

ativamente de um processo contínuo e dialógico de construção de significaf q u ö . " g . " r c t ã r t q r q t " c v k x k f c f g " f g " n g k v w t c " u k i p k h k e c v k x desenvolvimento proximal do aluno, possibilitando que o mesmo seja autor do próprio f k u e w t u q " g " p - q " c r g p c u " ÷ x g p v t ¶ Nessa medida, a rede municipal de educação ao elencar algumas capacidades linguísticas e discursivas que devem ser priorizadas no ensino fundamental, estabelece dois critérios:

- ◁ Anos iniciais: as que referem a formação do leitor (capacidade de decodificação, de compreensão, de apropriação e réplica); à compreensão e valorização da cultura escrita; à apropriação do sistema de escrita; à produção de textos escritos; ao desenvolvimento da oralidade;
- ◁ Anos finais: as que estão associadas ao processo de formação do leitor e à produção de diversos gêneros textuais, pertencentes às diferentes esferas da atividade humana; as que contribuirão para que o aluno compreenda tanto o funcionamento da língua, como os seus usos, em processos interacionais distintos (análise e reflexão linguística).

letramento ó N k p i w c i g o l C n h c d g v k | c ± - q ö . " o c v g t k c n " w r t q h g u u q t g u " f c u " u <sup>2</sup> t k g u " k p k e k c de Língua Portuguesa R c t -

de ensino e meio para alcançar a competência leitora.

Dessa forma, observamos que o ensino de língua está voltado para uma prática de decodificação, ou seja, o ensino de códigos para apropriação da leitura e escrita, considerando a língua exterior ao sujeito e ao sentido. A formação leitora e a produção textual estão em um efeito de transparência, de autonomia, uma vez que o sujeito tem o seu gesto de

De acordo com a Matriz Curricular de Referência, as capacidades foram elencadas de acordo com a fase de desenvolvimento dos alunos (infância, pré-adolescência e adolescência), há uma repetição que reflete na memória a partir da caracterização dos ciclos de formação, precisamente aos documentos de 1999 e 2000, em que a organização dos ciclos se fundamenta nas fases da vida: 1º ciclo é infância, 2º ciclo é pré-adolescência, 3º ciclo é adolescência. Isso deixa claro que as capacidades são estabelecidas em relação ao nível de complexidade a cada ano de escolarização do aluno, principalmente diante de uma das metas da rede municipal de educação, que é alfabetizar todos os alunos até os 8 anos de idade. O sujeito ao apropriar da palavra escrita torna-se sujeito-e

Ao fazer uma comparação com as capacidades de língua portuguesa elencadas nos documentos de 1999 e 2000, observamos no primeiro documento que as capacidades são elencadas para cada ciclo, sem referência a etapas que a compõem. No documento de 2000, somente o 1º ciclo apresenta as etapas com orientação das capacidades a serem desenvolvidas, sendo que o 2º e 3º ciclos são apresentadas orientações para o uso da linguagem e o que deve ser priorizado nos ciclos. No que concerne ao trabalho com dicionário, observamos que nesses documentos há um apagamento do dicionário, não há uma referência a esse objeto linguístico.

Em consonância com a Lei Federal 11.114/2005, que tornou obrigatório o Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade, ampliando o tempo escolar dessa modalidade em mais um ano do 1º ao 9º ano, a SME reorganizou os ciclos de formação mudando a nomenclatura de etapas para anos. Dessa forma, as capacidades no documento de 2011 são organizadas por anos, o dicionário só aparece **Utilizar o dicionário como recurso para compreensão do texto e para resolver dúvidas acerca da grafia correta das palavras** e a consulta produz um efeito de completude da língua, perpetuando, dessa forma, um imaginário

õ u q d t g " c " n ¶ p i w c . " v g p f q " c " u k i p k h k e c ± - q " f q " g " g o " w o c " e q o r n g v w f g " g " g o " w o c " s w k o g t c " f g " v q v c n posição que o dicionário ocupa na escola, como objeto de subutilização, fica claro nos dizeres f g u u c " e c r c e k f c f g " õ e q o q " t g e w t u - q e " o s e u u s o c ã o q o r t g pretexto para a compreensão do texto, neste caso, os diversos gêneros textuais a que se propõe o ensino da língua, e conforme as autoras (p.363+ . " sã b e r e s e s c o l a r i z a d o s a p a r t i r d e u m a i t c o " a v k e c " z . " f g " w o " f k e k q p " a t k q " { . " p - q " p q u " n g k v w t c " g " f c " e q o r t g g p u - q " f q " o w p f q ö 0

Pelo que está posto nesse último documento da SME, percebemos uma preocupação com o ensino-aprendizagem da leitura e escrita pautado em resultados do IDEB que medem as competências dos alunos. Almejando a melhoria de um ensino de qualidade e nos índices do IDEB o documento orienta os professores a trabalharem com a capacidades que deverão u g t " c v k p i k f c u " c q " n q p i q " f q " g p u k p q " h w p f c o g p v g u r g e ¶ h k e q ö " \* R G T T G P Q W F . " 3 ; ; ; . " r 0 " 5 2 + 0 " P g u u c memória discursiva que não saber usar a língua é não ser apto, não ser capaz, portanto, õ e q p h k i w t c f q " r q t " w o c " h q t o c ± - q " k f g q n » i k e c " e garantidoras de que esteja sempre em pleno contínuo aperfeiçoamento segundo os seus v c n g p v q u " r t FER, 2015, p. 105. *ISSN 1980-1303* R. H. G. de H. uma naturalização, apagando a possibilidade histórica do sujeito de se inscrever em determinada posição.

Sendo assim, o trabalho com as capacidades no espaço escolar determina a relação do sujeito com a língua e do que ele v g o " s w g " h c | g t " r c t c " i c t c p v k t " q u q e k g f c f g 0 " C q " k p u v k v w ¶ t g o " õ q " s w g " u g " f g x g " u do discurso que o professor deve dizer sobre a língua, e nessa direção, uma sucessão de metas a serem cumpridas pelas escolas, e nós, professores, na ilusão da língua enquanto um sistema abstrato, transparente, e ensinado o aluno a se apropriar do gênero textual e dos conteúdos. Logo o texto institucional estabelece o ensino da língua voltado para uma prática de ensino de gêneros para que o sujeito adquira as competências necessárias para sua interação social, considerando a língua exterior ao sujeito e ao sentido.

Nesse sentido, a escola que atuamos é pautada pelo que é determinado pelos documentos oficiais onde são descritas as orientações para o ensino no município, seguindo uma política de acesso ao conhecimento sistematizado e legitimando o lugar de coisas-a-saber. Propor um ensino de Língua Portuguesa através de uma proposta com trabalho com dicionário visou desnaturalizar as práticas com o dicionário determinadas pelo documento

MCR. Desse modo, pudemos trabalhar com seu discurso, com seu modo de organização, propiciando leitura desse instrumento linguístico em quanto um discurso sobre a língua.

## 1.2 A Escola Municipal de Educação Básica Antônia Tita Maciel de Campos

Q " r t q l g v q " ã G u v w f q " f k u e w t u k x q " f q " x g t d g v g f g " n ¶ p i w c " r q t-se vai Escola Municipal de Educação Básica Antônia Tita Maciel de Campos, localizada na Rua 09, quadra 48, bairro Jardim Florianópolis, em Cuiabá no Estado de Mato Grosso, criada em 1992 A construção da escola foi uma luta da comunidade, ficando parados mais ou menos uns seis meses. A comunidade se mobilizou e encaminhou abaixo assinado à Secretaria Municipal de Educação - SME, que acelerou a construção da escola. O início do ano letivo se deu no dia 24/05/93, sendo que a escola estava em fase final de construção.

A escola atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e o Ensino Médio, em convênio com a Secretaria Estadual de Educação, como salas anexas da Escola Estadual Antônio Epaminondas. Em acordo ao redimensionamento orientado pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá conjuntamente com a Secretaria Estadual de Educação, terá a terminalidade do 3º Ciclo do ensino fundamental, gradativamente, com encerramento total do ciclo em 2017.

O quadro funcional é composto por 36 professores, 01 secretária, 01 diretora, 01 coordenadora, 14 técnicos de manutenção e infraestrutura, 01 técnico em administração escolar, 07 técnicos em nutrição escolar, 02 técnicos de informática e 03 cuidadores de educandos com deficiência/AEE (Atendimento Educacional Especializado).

A escola possui o Conselho Deliberativo da Unidade Escolar - CDUE que se constitui paritariamente por profissionais da Educação Básica, pais/responsáveis e alunos. É um organismo deliberativo e consultivo das diretrizes e linhas gerais da unidade escolar.

A escola passou por um processo de reforma que terminou em 2016, o que resultou em um espaço totalmente adequado para todos os segmentos. Por ter um espaço físico grande foi bem utilizado e aproveitado com criação de novos espaços educativos. Dessa forma, a biblioteca ocupa um espaço amplo, onde foi organizado o acervo bibliográfico adquirido por meio de programas do governo federal e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), contando com 1.500 livros paradidáticos, 2.300 livros literários, 25 dicionários bilíngues

(português/inglês) e 30 dicionários de língua portuguesa. Conta com duas servidoras técnicas, que organiza e atende aos interessados em utilizá-la. O laboratório de informática é composto por 20 computadores, sendo que dois não funcionam, os responsáveis pelo funcionamento são as técnicas da biblioteca, que são responsáveis também de instalar outros recursos tecnológicos nas salas de aula quando necessários. Assim sendo, o atendimento aos alunos no laboratório de informática fica prejudicado por não ter um técnico permanente no local e isso dificulta o uso. A internet ainda necessita de melhoria, muitas vezes não funciona e quando funciona é muito lenta, comprometendo, assim, o trabalho pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) aponta como objetivo geral < saber os saberes dos nossos educandos para que se tornem coautores na construção do próprio conhecimento e que produz um imaginário de formação de sujeitos do conhecimento que sejam atuantes na sociedade determinado a maneira de agir, **aprimorar os saberes dos alunos para que tornem coautores do próprio conhecimento**. É a contradição no espaço escolar. Temos práticas de simulacro de coautoria numa posição sujeito de recepção dos conteúdos que produz um imaginário de formação de sujeitos do conhecimento que sejam atuantes na sociedade determinado a maneira de agir, como embrião de algo a ser. Um embrião de cidadão, um embrião de bem-sucedido na sociedade determinado a maneira de agir, e que produz um imaginário de formação de sujeitos do conhecimento que sejam atuantes na sociedade determinado a maneira de agir, legitimada pela SME. Porém, as práticas pedagógicas ainda necessitam de mudanças com relação às abordagens diversificadas e interdisciplinares, exigindo uma mudança de postura dos professores frente às diferentes realidades/necessidades pedagógicas dos alunos; trabalho coletivo, envolvendo mais os professores do segundo e terceiro ciclo; elaboração de projetos possíveis e condizentes com a realidade e a necessidade da comunidade escolar; maior acompanhamento, orientação e envolvimento da equipe gestora com os trabalhos pedagógicos.

Vale salientar que o número de aluno matriculado por turma é organizado conforme as determinações da Secretaria Municipal de Educação (SME) através de portarias ou outro instrumento normativo legal. Cada professor, principalmente o efetivo, é lotado com uma carga horária de 20 horas/aulas, sendo 16 horas em sala de aula e 04 horas de horas/atividades.

Leciono há seis anos na escola Antônia Tita, e há três anos somos avaliados pelo nosso desempenho pedagógico, como determina a SME. Devido ao afastamento para o mestrado não fomos avaliados e, conseqüentemente, não obtivemos pontos suficiente para atribuir aula na escola e não pudemos escolher a turma do nosso desejo com o qual pensamos em desenvolver o projeto. Essa turma era o 7º ano C, os alunos dessa turma conhecíamos quando cursavam o 6º ano C. Nesse contato com o 6º ano C, que foi de aproximadamente um mês até a nossa saída para o mestrado, fizemos um acordo que voltaria no ano seguinte para desenvolver um projeto. Eram alunos que sempre estudaram na escola Antônia Tita mostraram-se interessados em desenvolver um projeto, que naquele momento não sabíamos ainda qual seria. Assim, após a atribuição das aulas na escola fomos para a Secretaria Municipal de Educação, onde foi atribuído o 7º ano E, turma composta, inicialmente, por 27 alunos, e ao término do projeto tínhamos 30 alunos, sendo um aluno com deficiência mental<sup>1</sup>.

Considerando que a leitura de dicionário não é vivenciada no espaço escolar, e quando o é, é um trabalho pautado nas orientações do documento MCR que toma o uso do dicionário limitado a consulta de palavras, é que tomamos este instrumento linguístico como objeto de nosso trabalho a partir de um outro ponto de vista. Ao trabalhar com o dicionário somente para consulta o professor dificilmente deslocará a imagem do dicionário como lugar só de consulta e o aluno terá só essa imagem também, porque esse modo de usar o dicionário já vem direcionado desde que o aluno começa a consultá-lo. Efeito de pré-construído, pois desde sempre ele vem tendo esse estatuto de objeto de consulta e não de aprendizado.

Lidar com esse objeto linguístico na escola se resumia em sua utilização com leitura deparamos com situações de dúvidas de ortografia do aluno e oferecíamos o dicionário para sanar. Corroborávamos com esse imaginário de dicionário, sanador de dúvidas e portador das dúvidas. Assim, quando o aluno consultava o dicionário para sanar suas dúvidas de ortografia, ele não estava apenas consultando o dicionário, mas também estava criando condições para que pudesse observar e refletir sobre a língua utilizando o dicionário, e não apenas vê-lo como

---

<sup>1</sup> Este aluno era acompanhado de uma cuidadora.

objeto de consulta e detentor da verdade. Despertar o interesse nos trinta alunos do sétimo ano para a leitura do dicionário era o desafio, pois não conhecíamos os alunos que compunham a turma, em sua maioria, os alunos eram oriundos de uma escola municipal do bairro vizinho da escola Antônia Tita. No entanto, o desafio maior era tentar desconstruir o imaginário de que o dicionário só serve para consulta e levá-los a questionar esse instrumento linguístico.

Desenvolvemos, então, nosso trabalho com dicionário no primeiro semestre de 2017 com a turma do sétimo ano, com o objetivo de criar condições de leitura de dicionário que possibilitasse reflexões sobre o modo que a língua está aí formulada e permitisse uma nova relação com a linguagem e com esse instrumento linguístico.

A proposta de levar outra possibilidade de trabalho com o dicionário para a escola constitui-se como um modo de propor condições para o aprendizado de língua e deslocá-lo do lugar de somente objeto de consulta como estamos acostumados a presenciar nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, elaboramos atividades que foram desenvolvidas durante a realização do projeto que levassem a esse deslocamento e que fossem significativas para os alunos.

## 2 ESPAÇO URBANO NA DISCURSIVIDADE DO DICIONÁRIO

Pensar o ensino da língua com práticas de leitura de dicionário na perspectiva discursiva foi proporcionado pelo Profletras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT ó Cáceres). O Profletras é uma modalidade de mestrado que tem como público-alvo a formação de professores graduados em Letras de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da rede pública; é um programa oferecido em rede nacional que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta (UAB) e sua coordenação é feita pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Dito isto, entendemos este trabalho como resultado de um lugar de construção de conhecimento, onde nós encontramos suporte teórico e espaço para refletir sobre nossas práticas enquanto sujeito-professor. Posição, esta, marcada pelo discurso pedagógico, que produz uma imagem em torno do professor como detentor do conhecimento e autoridade na sala de aula. E é com Orlandi (2011) que aprendemos sobre o discurso pedagógico na relação com o discurso autoritário, pois

P q " f k u e w t u q " c w v q t k v <sup>a</sup> t k q . " q " t g h g t g p v g  
 realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na  
 polissemia contida (o g z c i g t q " <sup>2</sup> " c " q t f g o " p q " u g p v k f  
 w o c " q t f g o ø . " g o " s w g " q " u w l g k v q " r c u u c "  
 discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem. (ORLANDI,2011,  
 p.15-16).

Enquanto estudante do mestrado profissional compreendemos que a naturalização de certas práticas na escola, fruto de determinações histórico-ideológicas, nos leva, a nós professores, a ter um discurso autoritário na sala de aula e assumir o papel de transmissor de conhecimento. Dessa forma, cursar o mestrado possibilitou refletirmos sobre a nossa prática e acreditamos que estamos deslocando o discurso autoritário da sala de aula praticando outros discursos que possibilite a mediação entre a ciência e o aluno.

Orlandi (2011, p.15) nos aponta para três possibilidades de discurso, que leva em consideração os interlocutores em sua relação com o referente no funcionamento do discurso. São eles: o discurso autoritário, o lúdico e o polêmico. No espaço escolar funciona o discurso c w v q t k v <sup>a</sup> t k q . " õ r q r c u l a m n g " e s c o l a s ã o d e t e r m i n a d o s p e l o p r o f e s s o r , " q u e q e w r c " c " r q u k ± - q " f g " t g r t g u g p v c p v g " f c " e k ´ p e k c práticas na escola devem ser problematizadas para que possamos deslocar esse discurso pedagógico autoritário que impede uma interlocução plena com o aluno.

A proposta de práticas pedagógicas com o uso do dicionário nasce das nossas  
 t g h n g z ç g u " c r » u " c " n g k v w t c " f q " n k x t q " õ Wo " q w v t c  
 da Profa. Dra. Verli Petri que nos foi ar t g u g p v c f q " p c u " c w n c u " f c "  
 X c t k c ± ¯ q " g " G p u k p q ö 0 " G u u g " n k x t q " v t c | " t g h n g z  
 abrindo para outras possibilidades de sentido do dicionário. Desse modo, demos conta de que  
 fazíamos o uso de dicionário de forma restrita nas aulas de Língua Portuguesa, direcionando o  
 uso somente para consulta e para responder questões do livro didático, práticas comuns  
 também em outras disciplinas ministradas na escola. Então, fazia-se necessário ressignificar  
 nossa prática, e para isso buscamos leituras que apontassem caminhos para o trabalho com  
 dicionário.

No percurso das leituras, conhecemos os estudos de Nunes (2006, 2010, 2007 2003,  
 2004, 2008, 2014) que apontou caminhos para a leitura discursiva do dicionário e nos  
 inspirando a trabalhar com o dicionário nas aulas de Língua Portuguesa de forma diferenciada  
 a que estávamos acostumados a fazer, e mudando a nossa visão sobre esse objeto linguístico,  
 s w g " q t c " g t c " x k u v q " õ e q o q " w o " q difíceis das palavras e q p u w  
 com a certeza do saber de um especialista e eventualmente com a legitimidade de autores  
 t g e q p j g e k f q u " s w g " c d q p c o " c u " f g h k p k ± ç g u ö 0 " \* P V  
 como discurso implica na desestabilização daquilo que é tido como certeza e explicita os  
 gestos de interpretação que subjazem às formulações dos verbetes, como também, nos  
 possibilita a observar o modo de dizer de uma sociedade, seu funcionamento e sua  
 historicidade.

Lemos também a tese de doutorado de Silva (2012), que apresenta uma análise  
 discursiva do dicionário de Língua Brasileira de Sinais ó LIBRAS, através do estudo de  
 verbetes (sinais), que objetivava a compreensão do modo de funcionamento do dicionário e da  
 história de produção do conhecimento sobre a Libras, leitura que contribuiu muito para o  
 nosso saber sobre a discursividade do dicionário nos apontando caminhos para o trabalho com  
 dicionário na escola. A autora (2012, p. 78-79) pontua que

Abordar o dicionário como objeto discursivo significa tratar o dicionário não  
 como um simples manual de consulta, que apresenta sentidos evidentes e  
 que abarca a totalidade da língua, mas como um lugar possível de  
 questionamento dessas evidências dos sentidos e da completude da língua,  
 onde se inscreve uma determinada relação dos falantes com língua.

Afetados por essas questões, escolhemos o verbeito bairro durante as oficinas de pré-  
 r t q l g v q " p c " f k u e k r n k p c " õ G p u k p q " f c " G u e t k v c . " l

vislumbramos a construção do produto final, um almanaque sobre o bairro em que os alunos moram. Dessa forma, objetivamos propiciar uma leitura na perspectiva discursiva com o dicionário a partir do verbete bairro, ancorando-p q u " p c " e q p e g r ± " q " f g " õ s w u g t " q w v t q u õ, ð. 64Q t n c p f k . " 4 2 2 9

O estudo do verbete bairro possibilitaria dar visibilidade ao bairro que os alunos moram e a formação de sujeitos diferentes, que façam da aprendizagem de língua um caminho para a constituição de sua identidade, como também, instigaria a leitura de dicionário e a escrita dando visibilidade às suas formulações. Com o estudo desse verbete poderíamos estabelecer relação entre bairro-cidade-dicionário-escola, propondo discussões e reflexões e oportunizando um aprendizado mais significativo aos alunos.

A tarefa do professor é justamente a de oferecer aos seus alunos elementos para que discutam as condições de produção dos diversos discursos, para que as questionem, de modo que outros sentidos, também históricos, sejam também evidenciados, e eles se desloquem e ocupem outra posição-sujeito. (BOLOGNINI, 2009, p. 43-44).

Ao pensarmos nesta ação pedagógica e afetados pela Análise de Discurso deixamos de lado o ensino conteudístico e tomamos a língua em seu funcionamento. Como afirma Orlandi (2012a) é o como trabalhar em sala de aula que precisa ser privilegiado.

Assim sendo, elaboramos o projeto e fomos para a qualificação, momento de contribuições valiosas que foram incorporadas e/ou resignificadas na reformulação da proposta. Mergulhamos em mais leituras em busca de saberes para sustentar a nossa caminhada na realização da proposta.

## 2.1 Fundamentação da proposta na perspectiva da Análise de Discurso

Embasamos nosso trabalho na Análise de Discurso, de linha francesa, fundada por Pêcheux na França e desenvolvida por Eni Orlandi no Brasil, na articulação com a História f c u " K f g k c u " N k p i w ¶ u v k e c u . " r q k u " f g " c e q t f q " e q c campos traz condições, então, para um duplo conhecimento do dicionário: a história dos sentk f q u " s w g " g n g " h c | " e k t e w n c t " g " q " f c " j k u v » t k instrumentos linguísticos são considerados na sua relação com a sociedade e a história. Nesse sentido, trabalhamos o dicionário considerando sua historicidade para compreender os processos históricos de sua produção.

O modo como nos situamos na Análise de Discurso, campo de saber que estuda a relação língua, sujeito e história, também nos faz compreender a língua não como sistema fechado em si mesmo, o c u " w o " u k u v g o c " c d g t v q . " r q k u " õ c q " aberto, considera-u g " s w g " g n c " 2 " u w l g k v c " c " h c n j c u . " g s w ¶ . Consideramos a exterioridade nessa concepção de língua condição para sua realização, pois as palavras significam porque tem história.

P c " C F . " c " n k p i w c i g o . " f g " c e q t f q " e q o " F c n e k e a ser estudado em duas dimensões: em relação ao seu sistema interno, enquanto formação linguística que exige de seus usuários uma competência específica, e em relação ao seu g z v g t k q t . " g p s w c p v q " h q t o l i n g u a g e m . " a A D l e v a e m c o n t a c e s u a ö 0 " P q materialidade, isto é, a sua não-v t c p u r c t ' p e k c " r q t s w g " õ c " t g n c ± - é estanque, direta, como uma relação " v t c p u r c t g p v g " ÷ r c n c x t c " e q k e q p v g À f q ö 0 " \* F W T K I Q P . " 4 2 3 4 . " r 0 " 3 : + 0 " P g u u c " r f k t g v q " c q " u g p v k f q . " p - q " j ^ " u g p v k f q " g o " u k . " g p.19).

O sujeito é instado a dar sentido quando submetido a linguagem, desse modo, diante de qualquer objeto simbólico, ele é interpelado a significar e a se significar. E conforme F w t k i q p " \* 4 2 3 4 . " r 0 3 : + . " õ g u u g " i g u v q " f g " k p v g t r sócio-histórk e q " s w g " t g h n g v g " c " u w c " k p v g t r g n c ± - q " k f g s w g " Q t n c p f k " \* 4 2 3 4 d . " r 0 4 4 + " e j c o c " f g " õ k n w u - q " discursiva do referente. O sujeito o faz porque a interpretação aparece para ele como transparência, reduzindo, assim, o sentido a um conteúdo, quando na realidade só há funcionamento.

Para Orlandi (2012b, p. 27), no funcionamento da linguagem o sujeito se constitui por gestos de interpretação que

Para significar, insistimos, a língua se inscreve na história. A descrição não é cálculo de deslocamento na rede de filiação de sentidos, ela abre sobre a interpretação. Há um trabalho do sentido sobre o sentido: estar na língua com os gestos de interpretação significa ser trabalhado pela língua numa perspectiva discursiva na qual a língua faz sentido, em que ela é afetada pela história, perspectiva em que não separamos de modo rígido estrutura e acontecimento. Os gestos de interpretação são carregados de uma relação da língua com/sobre a língua ó interpretar é dizer o dito ó que, entretanto, aparece como o grau zero do dizer, ilusão de uma relação direta das palavras com as coisas. [...]. Nossas palavras falam com (outras) palavras.

Dessa forma, vemos a interpretação como necessária para a produção de gestos que deslocam sentidos e interfere na relação do sujeito com o mundo, mesmo que ele não saiba. Não há sentido sem interpretação. Na AD, o mundo (natural e social) é apreendido, trabalhado pela linguagem, e a linguagem é tomada como prática, ação que transforma, que constitui identidades, ou seja, o sujeito ao falar, ao significar, se significa. Portanto a relação entre mundo e linguagem não é direta, mas funciona como se fosse, e esse efeito decorre do imaginário, da ilusão referencial, e confq t o g " Q t n c p f k " \* 3 ; ; 8 . " r 0 " 5 4 + . em imagem resulta justamente da perda de seu significado, ou seja, do seu apagamento enquanto unidade cultural e histórica, o que produz sua -transparência. Dito de outra forma: se se tira a sua histórk c . " c " r c n c x t c " x k t c " k o c i g o " r w t c ö 0 " C cronológica, mas fatos que reclamam sentidos, e na determinação histórica dos sentidos interessa os modos como os sentidos são produzidos e circulam. (ORLANDI, 1996, p.33).

No estudo da linguagem, o deslocamento do dado para o fato é necessário, pois nos coloca no funcionamento discursivo do acontecimento linguístico, concebendo a língua no processo histórico-social e constituindo o sujeito e sentido como partes desse processo. Segundo Q t n c p f k " \* 3 ; ; 8 . " r 0 7 : + . " õ q d u g t x i d e n á - l o s q e m " h c v o sua historicidade, enquanto eles representam um lugar de entrada na memória da linguagem, u w c " u k u v g o c v k e k f c f g . " u g w " o q f q " f g " h w p s t ó r i a q p c o g na produção de sentidos.

Então, como ensinar a leitura de um objeto linguístico como o dicionário, que vem funcionando de forma a mostrar todos os sentidos em evidência, de forma sedimentada e que sua leitura é apenas destinada para consulta no ambiente escolar? Orlandi (2012b, p. 70) responde-nos sobre o ensino de leitura afirmando que:

[...] é preciso construir condições para, acolhendo sua capacidade simbólica, aumentar a capacidade de compreensão do aprendiz. Ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz. E isto visa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir arquivos. (Grifo da autora).

Para tanto, segundo a autora, é fazer presentes outros textos que possam ajudar os alunos a compreender o texto posto, inaugurando novas práticas de leitura que leve em conta a relação do dito com não-dito, do dito em outro lugar, de outros modos, rompendo, assim, com os efeitos de evidência, expondo a opacidade do texto.

Pretendendo ensinar leitura, deve-se pensá-la na construção da relação discurso e texto, e por meio do funcionamento discursivo, possibilitará a compreensão de como gestos de interpretação se materializam o discurso no texto. Inscrevendo dessa forma o sujeito em redes de significantes na relação da língua com a história.

Nessa direção, consideramos o dicionário como discurso, e a língua construída no f k e k q p <sup>a</sup> t k q " õ p <sup>-</sup> q " <sup>2</sup> " w o c " n ¶ p i w c " ÷ h n u j e k o f , e l a é " c " n w o c " t g r t g u g p v c ± <sup>-</sup> q " f g u u c " n ¶ p i w c = " r q t v c p v q . " (NUNES, 2016, p. 159-160). Sendo assim, esse imaginário dota o dicionário de uma eficácia discursiva no sentido de estabilizar a língua nacional, que a simboliza. Conforme Nunes \* 4 2 3 2 d . " r 0 " 3 4 + . " õ c " n g k v w t c " f q " f k e k q p <sup>a</sup> t k q " g n g k v q t " p c " u w c " t g n c ± <sup>-</sup> q " e q o " q " v g z v q " g " e q o " c " partir da Análise de Discurso que os sentidos não são fixados nas palavras e que os sentidos sempre podem ser outros, como também as leituras. Nunes (2010b, p. 12), ao lembrar de Eni Orlandi na distinção que ela faz entre o discurso autoritário, o lúdico e o polêmico, aponta que:

A leitura do dicionário não seria assim uma leitura autoritária, que tende para a monossímia para a fixação de sentidos. Também não se consideraria que os sentidos das palavras são quaisquer uns, independentemente das condições em que eles são produzidos; isso seria a exacerbação do lúdico. Desse modo, o discurso polêmico parece ser o mais apropriado para o ensino, com a possibilidade de confrontar as diferentes leituras, sem perder de vista a materialidade que sustenta essas leituras.

Nessa perspectiva, desestabiliza a leitura do dicionário de mera consulta indo para uma direção de saber que certos sentidos muitas vezes estão sujeitos aos equívocos, aos deslizamentos e as contradições entre diferentes posições de leitura. E mesmo que certos sentidos se estabilizem, eles sempre estão sujeitos a serem outros.

O dicionário é compreendido, na História das Ideias Linguísticas, enquanto instrumento linguístico, resultante da revolução tecnológica da gramatização das línguas, õ r t q e g u u q " ~~descrever e instrumentalizar~~ uma língua na base de duas tecnologias, s w g " u <sup>-</sup> q " c k p f c " j q l g " q u " r k n c t g u " f q " p q u u q " u c c (AUROUX, 1992, p. 65, grifos do autor).

Nessa medida, o dicionário é tomado em seu aspecto material, onde se projeta uma representaçãq " e q p e t g v c " f c " n ¶ p i w c . " h w p e k q p c p f q " e q o oferece diferentes possibilidades de visualizações, dentre os quais selecionamos o verbete õ d c k t t q õ 0 " V t c d c n j c t " q " h w p e k q p c o g p v q " f k u e w t

possibilita-nos a trabalhar a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, do não-dito, bem como, estabelecer relações entre os dizeres dos alunos e familiares com o que está institucionalizado pelo dicionário, pondo em evidência o jogo entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente. É no e pelo uso que se faz da língua que o saber dos falantes e o saber constante do dicionário revelam contradições, distanciamento e aproximações.

A proposta considera também a escrita na escritura de textos para a construção de um autoria colocando-u g " p c " q t k i g o " f g " u g w " f k | g t " 2 " h c | g t " f e q o " ÷ e q o g ± q , que os seja considerado original e relevante, que tenha clareza e w p k f c f g ö 0 -RODRIGUES, 2015, p.102).

Mas colocar-se na origem do seu dizer, necessita de uma prática e não depende da x q p v c f g " f q " u w l g k v q . " r q k u . " õ q " ÷ c r t g s p d a k | c f q textualidade, prática de textualização. E acrescento: prática de concomitância. O autor se e q p u v k v w k " « " o g f k f c " s LAGAZZI-RODRIGUES, 2015, p.102) q A h k i w t c w v q t c " t g u u c n v c " s w g " õ f c " o g u o c " o c p g t u a m e n t e ; s w g " v c o d 2 o " c w v q t " g " v g z v q " o c p v ' o " w o c " t g n c ± q " p g texto seu limite e se reconhece no texto. Esse reconhecimento de autoria, conforme Lagazzi-Rodrigues (2015, p. 103), õ f g t k x c " f q " g h g k v q Desse modo, p o k a l f i n o f g " f c u u w o g " c " u w c " r q u k ± q " c w v q t . " q w " u g l c . " u g " t g p q " k p v g t f k u e w t u q . " p c " o g o » t k c " f q " f k | g t ö 0 " \* Q T na ordem do repetível, mas é um repetível que historiciza o dizer do aluno e produz um evento interpretativo que faz a língua significar, não é apenas um repetir por repetir, é uma repetição determinada historicamente.

E q o q " p q u " f k | " Q t n c p f k " \* 3 ; ; 8 . " r 0 9 3 + . " õ r c t c ela j<sup>a</sup> " v g p j c " u g p v k f q ö 0 " V g o q u " c " k n w u - q " s w g " q " impressão deriva do interdiscurso, que sustenta o dizer em um já-dito que o precede, mas é esquecido, e vai construindo uma história dos sentidos. Logo, o interdiscurso é a memória do dizer, e é o que determina a formulação.

## 2.2 Entrelaçando a cidade e o dicionário na prática docente

Este instrumento linguístico, também, como um lugar para falhas e equívocos da língua e, nessa medida, possibilita diferentes interpretações e outros sentidos para uma palavra. Pensando o texto dicionarístico (os verbetes) do ponto de vista da Análise de Discurso, passamos a tomar a língua em seu funcionamento para compreender os processos de constituição das definições, questionar a evidência do saber construído no dicionário e mostrar os processos discursivos que aí se constituem.

Desenvolvemos, no projeto, um estudo do verbete bairro em diferentes dicionários para compreender os processos discursivos referentes ao espaço urbano. De certo modo trazemos a cidade para uma reflexão e na perspectiva da AD permitiu pensá-la enquanto sentido, na relação língua e sociedade. Na proposta, tomamos como lugar de interpretação o bairro Jardim Florianópolis da cidade de Cuiabá/MT, onde está localizada a escola que desenvolvemos o projeto.

A proposta de ensino de língua a partir da perspectiva discursiva para pensar a cidade, estudo do verbete bairro nos deu condições de propor atividades para descobrir e refletir sobre as condições de produção nos processos de significação do bairro Jardim Florianópolis.

A mudança no nosso olhar para a sala de aula permitiu compreendermos como é que os alunos, enquanto sujeitos significam singularmente pelo/no lugar onde vivem, sendo que relacionar escola com sociedade. Mas quando se inscreve no lugar discursivo de sujeito-aluno, sai do lugar social, assumindo a posição sujeito-aluno, e de acordo com Orlandi (2015, p. 49). Portanto, na escola, o sujeito assume a posição sujeito-aluno atravessado por uma formação ideológica que o constitui em sujeito, sendo que o mesmo sujeito assume outras posições. Para Orlandi (2012, p. 49)

É o sujeito significante, o sujeito histórico (material). Esse sujeito que se numa relação regrada com a memória do dizer (o interdiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva na relação com as demais.

Nesse sentido, no processo de identificação com o lugar, detivemos o nosso olhar sobre a relação entre a posição sujeito-aluno e sujeito-morador, pois o sujeito-morador tem mais possibilidade de identificar-se com o bairro. Entender essas posições permite compreender a língua em funcionamento e as várias formulações dos sujeitos-alunos moradores do bairro/cidade.

O sujeito-morador é individualizado pela sua condição de morador de um espaço no  $g u r c \pm q " f c " e k f c f g 0 " F k u e w t u k x c o g p v g . " q " g u r c =$  memória por um conjunto de gestos de interpretação, é onde o sujeito se inscreve  $j k u v q t k e c o g p v g " v q o c p f q " u g p v k f q u ö " * R H G K H H G T .$  se constitui enquanto sujeito no bairro e que ao fazê-lo também constitui esse espaço de determinada forma. Essa dupla constituição se dá por um conjunto de memórias discursivas que atuam sobre as formulações dos sujeitos e suas práticas.

$Q " h w p e k q p c o g p v q " f q " f k e k q p ^ a t k q " e q o " t g u r g$  permite observar alguns aspectos da  $cop u v k v w k \pm ^ - q " f c " e k f c f g " c v t c x ^ 2$  (NUNES, 2001, p.101). O autor nos aponta também que o dicionário funciona como agenciador dos falares da cidade, na medida em que absorve os discursos urbanos (administrativos, científicos, literários, midiáticos) e distribuem significações que identificam espaços e sujeitos citadinos, de modo que os discursos urbanos aparecem em seu interior como significações da língua.

$F g u u g " o q f q . " q " g u v w f q " f q " x g t d g v g " õ d c k t t c$   $s w g u v k q p c t " c " r t q f w \pm ^ - q " f g " u g p v k f q u " r c t c " õ d c k$  cristalizados, mas, antes de tudo devem ser pensados como possíveis de interpretações outras. Por isso, propor ao aluno que atribua sentidos a uma palavra, a partir da sua memória discursiva possibilita a desconstrução de sentido único, muitas vezes já cristalizado no dicionário. Nunes (2006) afirma que trabalhar com o dicionário como discurso possibilita desestabilizarmos o que aparece como completo e pôr em evidência os gestos de interpretação em que são formulados os verbetes.

$X g t " c " e k f c f g " c " r c t v k t " f c " n g k v w t c " f k u e w t$   $h q t o w n c \pm \zeta g u " f q " n g z k e \gg i t c h q " s w g " f g " õ e g t v q " o q$  delimita  $esr c \pm q u . " t g r t g u g p v c " c u " t g n c \pm \zeta g u " u q e k c k u ö$  observar os modos de dizer de uma sociedade que produz identificações e silenciamentos.

Assim, adentramos a sala de aula para desenvolver a proposta, procurando romper com a prática de tratar o dicionário como livro só de consulta, de buscar lá e copiar no

caderno. Propiciamos, então, uma leitura questionadora desse instrumento linguístico e formulações outras para bairro. O falante da língua produz os sentidos sob determinadas condições. O sujeito escolar se inscreve nos sentidos, se relaciona com a língua, fazendo sentido nela para

Afetada pela AD, lançamos outro modo de direcionar as nossas práticas na sala de aula na abordagem do dicionário, desestabilizando o automatismo de procurar palavras no dicionário sem incentivar uma discussão ou reflexão sobre os dizeres construídos nesse instrumento linguístico. A forma como trabalhávamos com a língua nos angustiava e despertava pouco interesse nos alunos, muitas de nossas aulas eram atreladas ao livro didático. Às vezes, buscávamos reproduzir questões de múltiplas escolhas e leituras de textos oriundo da Prova Brasil ou da Avaliação Diagnóstica elaborada pela SME com o objetivo de trabalhar as capacidades da Matriz Curricular de Referência. Quanto à escrita, considerávamos as propostas do livro didático ou eram desenvolvidas em consonância com o tema gerador/projeto educacional determinado na semana pedagógica no início do ano letivo. E o dicionário era usado para verificar o significado das palavras.

Com a sustentação na AD para uma reflexão sobre o nosso fazer pedagógico, deslocamos o lugar que o dicionário vinha ocupando nas nossas aulas de Língua Portuguesa para abordá-lo como objeto histórico e discursivo que possibilita questionamentos e discussões sobre as evidências dos sentidos. Dessa forma, nossa proposta de prática de leitura rompe com a naturalização de tratar o dicionário como subproduto para trabalhar com interpretação de texto na escola. Assim, propomos atividades de linguagem diferentes para o uso do dicionário, que mexeu com nossa prática há muito tempo estabilizada.

O planejamento da proposta foi organizado em etapas e cada uma delas composta de atividades, as quais foram sendo reorganizadas, reformuladas e acrescentadas ao longo do desenvolvimento do projeto. Não houve ineditismo nas atividades.

O próximo capítulo tem como objetivo apresentar as atividades e a descrição do desenvolvimento dessas etapas. O planejamento da proposta foi organizado em seis etapas, constituindo um conjunto de atividades cujo objetivo era procurar desestabilizar a nossa prática de uso do dicionário na sala de aula e também que fosse significativa para os alunos.

### 3 PERCURSO NA LEITURA DO VERBETE BAIRRO

Apresentamos neste capítulo a descrição e análise das atividades do projeto que eu e os alunos realizamos em quatro meses, durante as quatro aulas semanais de Língua Portuguesa, como também as nossas reflexões no fazer pedagógico. Dedicamos seis momentos para a realização das atividades, mas houve momentos que surgiram outras atividades, além das planejadas, em decorrência das curiosidades dos alunos.

Na primeira etapa começamos propondo escrita de texto onde eles apresentariam o bairro, este seria um caminho para darmos início a uma discussão sobre bairro e também para conhecê-los enquanto moradores do bairro. Depois dessa atividade, propiciamos leitura de mapa com o objetivo de observar a constituição da cidade e relacionar com o bairro Jardim Florianópolis em uma caminhada pelo bairro. Então, propusemos atividades de desenho do bairro para que pudessem expressar em outra linguagem. Planejamos também uma atividade de escrita em que cada aluno elaborasse uma definição para bairro para ser relacionada com o dizer do dicionário. Propusemos também, uma pesquisa com os familiares em que eles opinassem sobre bairro para ser também relacionado com que é dito no dicionário.

Na segunda etapa organizamos uma produção de escrita onde os alunos explanaram sobre a importância do dicionário, para podermos observar como eles percebiam o dicionário.

A primeira prática de leitura de dicionário foi planejada para ser realizada na biblioteca da escola. Os alunos faziam um estudo do verbete rua para iniciar o processo de produção de conhecimento sobre o dicionário escolar. No contra turno, visitamos a biblioteca pública da cidade para conhecer o acervo de dicionário e pesquisar o verbete bairro nos dicionários gerais. Também visitamos o bairro Porto para fazer relação com que foi visto nas leituras de mapa. Nas saídas da escola fomos estabelecendo espaços de dizer e construindo confiança na relação aluno e professor.

Ainda nesta etapa, propusemos a construção de um arquivo de verbete para ser realizada no laboratório de informática e organizamos um momento de contação de história sobre o dicionário.

As ações da terceira etapa foram destinadas à leitura do verbete bairro dos dicionários antigos, as escolhas dos dicionários e de verbetes, análise coletiva dos verbetes, análise de exemplos em dois dicionários, a comparação dos dizeres do dicionário com os dizeres dos alunos/familiares. Proporcionamos uma comparação desses dizeres para observar o funcionamento da língua e compreender os gestos de interpretação dessas formulações.

Houve uma atividade que não estava no nosso planejamento, que foi elaborada a partir da curiosidade de um aluno sobre o sentido de uma palavra derivada de bairro. Dessa forma, propiciamos um conhecimento que levou a uma reflexão sobre a língua.

Para desenvolver a quarta etapa, elaboramos atividades com o Dicionário Informal que proporcionou gestos de interpretação e de autoria materializadas nas definições de bairro.

A partir destas atividades, destinamos a quinta e sexta etapas para o almanaque. Organizamos outras atividades com colaboração dos alunos para a produção do almanaque e de sua circulação dentro e fora da escola.

As atividades foram preparadas com o objetivo de desenvolver a prática de leitura de dicionário na perspectiva discursiva, criando condições para a desnaturalização da noção que o dicionário só serve para consulta das significações e/ou da ortografia das palavras, possibilitando uma reflexão sobre o funcionamento do dicionário no discurso sobre bairro, para tal, observaremos o modo de produção das definições, da estruturação dos verbetes e questionaremos as evidências dos sentidos para compreender os processos históricos de constituição desses sentidos. Nas palavras de Orlandi (2013, p. 115)

A lexicografia discursiva vê, nos dicionários, discursos. Desse modo, na escuta própria à análise de discurso, podemos ler os dicionários como textos produzidos em certas condições tendo seu processo de produção vinculado a uma determinada rede de memória diante da língua.

Como efeito de começo, conversamos com a turma para explicar o projeto e os objetivos de trabalhar o dicionário e o verbete bairro. Falamos do produto final que seria um almanaque e que para chegarmos até esse produto iríamos desenvolver atividades como produção de textos, leitura de mapas, caminhadas pelo bairro, desenhos, visita à biblioteca pública da cidade, leituras de diferentes dicionários, entrevistas, pesquisas. A turma gostou da possibilidade de desenvolver atividades que envolvesse o bairro e o acolhimento da proposta ocorreu de imediato. O primeiro comentário por parte dos alunos era de que o bairro deles era só buracos e, então, a partir desse comentário, começamos a desenvolver a primeira atividade.

### 3.1 Primeiro momento: Gestos de interpretação sobre o bairro

Nesta etapa, desenvolvemos cinco atividades. Na primeira, propusemos que  
 r t q f w | k u u g o " w o " v g z v q " õ E q o q " x q e ´ " c r t g u g p v c t k  
 g o " w o " v g z v q ö 0 " C " u g i w p f c " c v k x k f c f g " h qşka" c " n g  
 terceira atividade ó caminhada pelo bairro - foi organizada para o aluno visitar o bairro; a

quarta atividade teve como objetivo o desenho do bairro e do mapa do bairro pelos alunos e a quinta atividade foi a escrita da definição de bairro pelos alunos e a realização de uma entrevista com parentes para que pudessem apontar para uma definição de bairro.

a) Atividade 1: Produção de texto

Nesta proposta de produção, o objetivo era ver como a turma interpreta o bairro em que moram, pois conforme Orlandi (1; ; 8 . " r 0 " 3 7 + " õ q " g u r c ± q " f g " k p v insere com seu gesto ó e o constitui enquanto autor - deriva de sua relação com a memória \* u c d g t " f k u e w t u k x q + . " k p v g t f k u e w t u q ö 0 "

A partir dos comentários dos alunos sobre o bairro, propusemos uma produção de texto com o objetivo de os alunos descreverem sobre o lugar em que vivem. Foram produzidos 25 textos e selecionamos alguns para análise por perceber marcas linguísticas que apontavam para formas muito diferentes de significar-se nesses espaços. Digo espaços por tratar-se de dois bairros de Cuiabá: Jardim Florianópolis e Jardim União. Mostraremos primeiramente recortes dos textos dos alunos que moram no Jardim Florianópolis, onde a escola Antônia Tita também está situada.<sup>2</sup>

Aluno D.<sup>3</sup>

*Eu moro no bairro j. Florianópolis, **um bairro cheio de poeira, buraco e queimadas.** O asfalto da **rua de casa** está rachando, o asfalto não durou nem um ano, (...)*

*Do lado e na frente da **minha casa** tem dois terrenos baldios que só serve para jogar lixo e tacar fogo nos matos que crescem, (...). **E tem muitas pessoas que tocam fogo no lixos** (...).*

*Mas também **o bairro tem algumas qualidades tipo, não falta água e não falta energia.***

O foco desse texto é o bairro com desmembramento para rua e casa, marcando o lugar que este aluno mora no bairro, e desse lugar ele faz uma lista de coisas relacionadas a infraestrutura e a ação dos moradores que prejudica o bairro, pois para esse aluno-morador a qualidade do bairro se restringe a infraestrutura que funciona e que não funciona.. Nesse texto não há referência à escola.

<sup>2</sup> Mantivemos a escrita original dos alunos.

<sup>3</sup> P c " c w u ´ p e k c " f c " k p f k s e e u m r e c o r t e d o t e x t o q u e a n a l i s a m o s . v q + ö . " v t c v c

Aluno G.

*Eduardo, eu quero apresentar meu bairro. Eu moro no bairro jardim Florianópolis, um bairro bom para morar, mas como todo bairro tem os seus problemas, como não tem asfalto, tem muitos buracos, sem saneamento básico, e está sem segurança.*

*O bairro que moro tem vários mercados, igrejas e 2 escolas, isso é bom para estudarmos, compramos as coisas que precisamos e fazer as nossas orações. (...)*

*O Bairro jardim união também tem os mesmos problemas, lá tem uma escola, um campo e mercados.*

*O jardim vitória tá quase todos asfaltado já tem saneamento básico em quase todas as ruas do bairro. E é isso que são os três bairros dessa região.*

Nesse texto, a discursividade de bairro é apresentada a um interlocutor, Eduardo, tratando especialmente sobre a infraestrutura que tem no bairro e o que não tem. O aluno-morador também nos apresenta outros bairros da região o Jardim União e o Jardim Vitória, mas só o Jardim União tem os mesmos problemas de infraestrutura. O aluno elenca o que tem no bairro e pontua as suas finalidades, a escola é o espaço de estudar e o bairro tendo duas escolas oportuniza essa ação. Há uma múltipla representação que significa o espaço: a primeira é o comércio, a segunda é a religião e a terceira é a educação. Essas representações produzem um sentido funcional para o bairro e seus moradores e representam espaços de socialização do cotidiano.

Aluna B. (Completo)

*No meu bairro só tem buraco os carro quando vai passar lá eles sempre fica atolado lá é muito perigoso você não pode deixar moto e carro si não eles roba. A prefeitura já rumou muitas vezes mais nunca deu certo por que quando chuvia sempre fazia Buraco não tem como brincar na rua.*

O aluno-morador não nomeia seu bairro, mas o uso do pronome possessivo na 1ª pessoa do singular indica o pertencimento ao local onde vive. O uso do advérbio *lá* indica o distanciamento das coisas ruins do bairro e, como um dêitico, o *lá* indica a posição a partir do lugar no qual a aluna B está, no caso, a escola na relação com a rua, pois a rua não oferece condições necessárias, não é um espaço organizado para as pessoas e isso afeta a autora de

certo modo, pois para ela a rua é o espaço de brincar. A discursividade da infraestrutura e da insegurança atravessa esse texto.

Aluno I.

*Olá boa tarde, eu morro no Jardim Florianópolis, um lugar muito bom. Eu moro na rua 17 desse bairro.*

*Aqui nesse bairro tem igrejas, sorveteria, lanchonete, escolas, papelaria, salão e outras coisas.*

(...)

*Na minha rua tem asfalto, e é ótimo pra brincar, na minha rua todos brinca, o jardim Florianópolis é um ótimo lugar, mais também tem boca de fumo, que concerteza em todos os bairros, devem ter.*

(...)

*Mesmos com todos os defeitos, é um lugar muito bom pra viver, tem feira no dia de quinta feira, e vai bastante gente.*

*Eu gosto do meu bairro, é bom pra viver, nesse bairro.*

O foco também nesse texto é o bairro. Observa-se que a rua é um espaço organizado que dá condição ao aluno-morador brincar, pois as condições dessa rua são diferentes em relação à rua que a aluna B mora. A rua é um espaço importante para o aluno I, pois é o lugar onde está o lazer, onde se realiza a feira que oportuniza os moradores do bairro se encontrarem. Intervém um discurso imobiliário não mais o discurso urbanístico dos textos c p v g t k q t g u " g " q " s w g " 2 " t w k o " p q " d c k t t q " q " 2 " g o uma rua, um bairro, uma região, ou uma cidade boa ou o a . " 2 " c " s w c p v k f c f g " f presentes ó c " x k q n ´ p e k c " x k t c " f g v c n j g . " v s o d e u m l u g a r g p v q ' bom, muito bom e ótimo. Observa-se também nesse texto que o aluno se refere à escola sem identificá-la, apenas relacionando com as coisas que o bairro tem, entre tantas coisas a escola é só mais uma.

Os textos a seguir são dos alunos que moram no bairro Jardim União.

Aluno M.

*No meu bairro, Jardim União é um bairro que tem bastante asaltos, é as vezes calmo. Na minha rua tem bastante buracos provocado pela chuva (água).*

*Na minha região é uma região que tem bastante evangélicos, e também tem outras religiões também como: Católicos etc. (...) eu vim do Estado do Maranhão, meus pais vinheram pra cá em busca de uma vida melhor. E também no meu bairro tem boca de fumo e outras bocas também. As vezes as pessoas passam 1 mês sem sair de casa por causa de ladrões, e tem pessoas que ficam atirando para o alto e se pegar em alguém pode matar. Iso foi eu apresentando meu bairro.*

O bairro é apresentado como lugar de pertencimento, como também a rua e a região; esse pertencimento é marcado pelo uso do pronome possessivo de 1ª pessoa do singular. O bairro é apresentado como negativo por ter assaltos, ladrões e drogas e os moradores do bairro e da região são interditados de ir e vir em decorrência do medo, da insegurança. Observamos que gestos de violência demarcam esse espaço e certos moradores se armam de hostilidade, prejudicando a tranquilidade do bairro. Este aluno-morador nos apresenta as condições do bairro e as religiões dos moradores e não há referência à escola.

Aluno L. (Completo)

*Eu moro no estado de Mato Grosso na cidade de Cuiabá, aqui em Cuiabá tem bastante pontos turismo, tem a Arena Pantanal, parque Tia Nair, parques das água, shopping Pantanal.*

*O meu bairro se chama Jardim União, nesse bairro só tem uma escola chamada*  
*õ N g p k p g " f g " E c o r q u " R » x q c u ö " g w " g u v w f g k " n <sup>a</sup> " r q*  
*õ C p v ½ p k c " V k v c ö " p q " d c k t t q " L c t f k o " H n q t k c p » r q n*

*O parque das água é bem perto do meu bairro. A minha casa é perto da quadra e do campo, no bairro que eu moro ainda não é asfaltado, os prefeito sempre fala que vai asfalta mais nunca asfalta. E por isso aqui no bairro so tem barro e buraco.*

O morador-aluno mora no estado, na cidade e no bairro. A cidade é apresentada através de seus pontos turísticos. E o bairro através da escola e da localização da casa e também da proximidade de um ponto turístico. O discurso da falta do asfalto leva ao discurso da culpabilidade dos gestores públicos de o bairro ter buraco e barro.

Aluno O. (Completo)

*Eu moro em Cuiabá no Bairro Jardim união com a minha família e perto dos meus parentes e é bom mora aqui, é um lugar tranquilo e calmo de mora mais só a rua que não é bõo é cheia de buracos mais meu bairro é muito tranquilo todos que moram no Bairro acha o bairro muito calmo cheias de pessoas muitos legas que mora aqui no Bairro aqui tem escola perto de casas mora muitas pessoas aqui no bairro jardim união quase todos os meus parentes mora aqui perto da minha casa.*

O foco é o bairro, tudo é tranquilo e a família e os parentes que moram no bairro constroem o imaginário da proteção e é isso que dá a ilusão da tranquilidade. A negatividade do bairro está nas condições da rua. E refere à escola pela proximidade com as casas do bairro, indicando a facilidade de acesso à escola.

O aluno O e a aluna M moram no mesmo bairro e fazem leituras diferentes desse espaço, pois enquanto o aluno O interpreta esse espaço como tranquilo e calmo, o aluno M interpreta como um espaço violento. Por isso, lugar de interpretação. Orlandi (2016, p. 200) p q u " f k | " u q d t g " q " g u r c ± q " s w g " õ g n g " p - q 'açø ðe p g o " v k p v g t r t g v c ± - q . " v g o " u w c " o c v g t k c n k f c f g " g o " s w g forma, esses alunos delimitam domínios, isto é, estabelecem sítios de significância e tornam possíveis gestos de interpretação, significando e sendo significados nesse espaço urbano.

Podemos afirmar que as questões com as quais nos deparamos nos discursos dos moradores-alunos são marcadas por uma busca de uma ordem seja no planejamento do bairro (infraestrutura), seja no comportamento de seus moradores (lixo nos terrenos baldios), seja na segurança (assaltos, tiros, roubos, tráfico de drogas). Os alunos falam de seus bairros dando visibilidade as suas formas de convivências e as condições de vida, e como nos diz Q T N C P F K " \* 4 2 2 6 . " r 0 " : 8 + v ã 's gvæ p af "q ÷ æ g' ø 'g p kv ig p' kh hc kn æ c'

#### b) Atividade 2: Leitura de mapa da cidade

Esta atividade de leitura se deu com mapas impressos e digital (Google Maps). Inicialmente, começamos pela leitura dos textos digitais. Os alunos puderam ler os mapas e localizaram as ruas e os bairros que constituem a cidade de Cuiabá, como também as cidades de Várzea Grande, Chapada dos Guimarães, Santo Antônio do Leverger e Acorizal que fazem limites com Cuiabá. Observaram no Google Maps as delimitações da cidade de Cuiabá e

observaram se as cidades circunvizinhas são constituídas por bairros por serem cidades de menor porte. Localizaram no mapa digital o bairro Jardim Florianópolis.

Os alunos também fizeram leitura de mapa impresso da cidade de Cuiabá retirado do site da Prefeitura. " f g p q o k p c f q " ã E w k c d a " C d c k t t c o g p v q ö 0 era que respondessem/discutissem as seguintes questões:

- Relacionar os nomes dos bairros com os números correspondentes no mapa.
- Por que neste mapa a cidade está dividida em regiões?
- Localizar o bairro Jardim Florianópolis e identifique-o pelo número e pela região.
- Compare as regiões e identifique qual possui mais bairros e qual possui menos bairros.
- Todos os bairros de Cuiabá se encontram nesse mapa?
- O que representa a cor amarela no mapa?

Organizados em grupos, os alunos realizaram a atividade com boa participação, todos anotaram em seus cadernos as observações feitas no mapa e descobriram que o bairro Jardim União não constava no mapa, pois o local onde deveria constar o bairro recebia a denominação de Centro Político Administrativo. Explicitamos aos alunos que aquela área pertencia ao governo do estado e com a ocupação, a prefeitura, tempos depois, regularizou o bairro. E este mapa estava desatualizado porque os bairros vão sendo criados com certa rapidez, seja os formais ou informais, e os mapas vão sendo atualizados de tempos em tempos. Dessa forma, puderam compreender que a cidade vai se expandindo também com loteamentos informais e com a chegada da infraestrutura oferecida pelo poder público, os loteamentos passam a ser regularizados. Segundo Lagazzi-Rodrigues (2001, p.53) ao citar Rolnik (1988),

[...] a relação direta entre poder público e serviços de infraestrutura foi cada vez mais sendo naturalizada. Segundo Rolnik, é impossível de se imaginar uma cidade onde não existem leis que as regulem. Por isso, afirma a autora, a presença do Estado foi incorporada na gestão da cidade a tal ponto que já nos parece fazer parte do cenário da cidade.

Com o objetivo de os alunos observarem a constituição dos bairros Jardim Florianópolis e Jardim União elaboramos uma atividade com o mapa comercial da região norte. A escolha desse mapa se deu pelo fato de constar todos os bairros da região norte da cidade com denominações das ruas e, dessa forma, puderam ler o mapa fazendo relação entre

um bairro e outro. Ao ler o mapa comercial, os alunos, organizados em grupos, desenvolveram as questões:

- Identifique a rua que delimita os bairros Jardim Florianópolis e Jardim União.
- Localize no mapa a rua que você mora.
- Localize no Jardim União a escola Lenine e a creche.
- Localize no Jardim Florianópolis a escola Antônia Tita e a praça.
- Como são denominadas as ruas do Jardim Florianópolis e do Jardim União?

Nessa atividade os alunos observaram que as ruas do Jardim Florianópolis são denominadas só por números: Rua 1, 2, 3, 4...21, 22... e o Jardim União as ruas são denominadas por nomes: Rua Salgado Filho, Rodrigues Campos, Airton Senna, 22 de novembro, Londrina g v e 0 " U g i w p f q " I w k o c t - g u " \* 4 2 2 4 . " r 0 7  
 indicação do urbano como o lugar de controle, do endereço: para estar na cidade, ser da  
 e k f c f g . " 2 " r t g e k u q " v g t " w o " g p f g t g ± q . " o g u o q " s w

Portanto, essas enunciações que nomeiam as ruas do bairro Jardim Florianópolis são enunciações que buscam um memorável, e novamente Guimarães (2002, p.65) nos aponta que  
 ã j ^ " w o " o g o q t ^ x g n " r t g u g p v g . " s w g " 2 " f q " f k u e w t  
 de uma identificação de lugares no espaço como endereço, ou seja, lugares em que pessoas  
 f g v g t o k p c f c u " j c d k v c o . " q w " v t c d c n j c o . " g v e 0 ö " \*

Os nomes das ruas do bairro Jardim União já são de outra ordem, são enunciados que tem um memorável, isto é, história do bairro na relação com sua constituição, pois algumas nomeações dessas ruas estão ligadas às pessoas que criaram o bairro, outras são nomeadas com nomes de lugares de origem dos moradores, como também, nomeação de datas que rememoram a ocupação do lugar, entre outras, que homenageiam personalidades da história brasileira. Guimarães nos ensina que

Os nomes no Mapa, mesmo que apareçam aí como meras etiquetas de espaços urbanos, são, enquanto nome, o mapa (linguagem) que relaciona esta cidade com sua história, sem a qual ela não é uma cidade. E esses nomes, inclusive o nome da cidade, são enquanto sentido (designação), o que produz incessantemente uma identificação dos espaços da cidade e da cidade consigo mesma. E assim constitui estes espaços como espaços de identificação de sujeitos. (GUIMARÃES, 2002, p.67).

Pela leitura de mapa pudemos ver a cidade através dos bairros e ruas, possibilitando observar as constituições históricas que a permeiam e a constituição do nome que imprime a

sua identificação. A leitura de mapas permitiu aos alunos reconhecer os nomes dos bairros e das ruas da cidade de Cuiabá e observar o bairro que moram na constituição da cidade.

E q p h q t o g " M c t k p " \* 4 2 3 4 . " r 0 5 5 + . " õ c " e k f e f g . " se a ela também os sentidos de suas relações sócio-históricas, sua própria certidão de g z k u v ´ p e k c " g p s w c p v q De **moda** .que **podemos** **compreender** o c f g ö ( funcionamento de um saber linguístico calcado no estudo sobre a cidade.

### c) Atividade 3: Reconhecimento do bairro Jardim Florianópolis

O objetivo desta atividade era fazer uma caminhada pelo bairro para reconhecimento e fazer relação com que foi observado nos mapas. Planejamos a nossa saída da escola traçando um roteiro em comum acordo com os alunos que decidiram visitar somente o bairro Jardim Florianópolis por possuir uma praça que seria o nosso ponto de parada até retornamos para a escola.

Ao caminhar pela rua 25, q " c n w p q *está* ~~rua~~ *ela que divide o bairro Jardim Florianópolis e Jardim União* 0 " P q " f g e q t t g t " f c " e c o k p j havia funcionários da prefeitura trabalhando em algumas ruas com maquinários para instalação de manilhas. Neste momento, os alunos perguntaram aos funcionários se estavam fazendo o esgoto e com a resposta negativa, dizendo que eram obras para escoar águas de e j w x c u " g " s w g " f g r q k u " x k to ~~importante~~ *era o esgoto que fica* q " c n v *escorrendo pela rua, não adianta nada só tirar as águas da chuva* 0 " Q " f k | g t " f q evidencia as condições do bairro na relação com a infraestrutura e a necessidade de saneamento básico para o bairro ressoa em seu dizer.

Ao chegarmos à rodovia Emanuel Pinheiro que delimita o bairro Jardim Florianópolis e q o " q u " e q p f q o ¶ p k q u " f g " e ~~agora que eles estão duplicando~~ a " c n w p j *rodovia eles vão consertar o bairro* 0 " " C q " e j g i c t o q u " « " À p k e c " r t frente a rodovia, pedimos aos alunos que observassem o entorno da praça e a própria praça, e se eles costumam frequentar a praça para brincar, se divertir. Vejamos a conversa sobre a praça.

Aluno G: õ c " r t c ± c " g t c " d q c " r c t c " d t k j *até um parquinho e a gente vinha aqui e ficava até a noite brincando, agora não pode mais tudo foi roubado* . "

Perguntei: quem roubou?

E alguns venderam para comprar drogas. " s w  
venderam para comprar drogas. " 0 "

C n w p eu não quer ficar aqui porque não dá para ficar aqui, só tem gente fumando drogas. "

C n w p não dá para jogar bola na quadra, além do piso quebrado, é perigoso ficar c s w k ö 0

O aluno G contou também que a praça foi construída em uma  
r c t e g t k c " f c " r t g h g k v e r a t b e n " b a n i t a , o a g o r a o c " e c  
g u v " " f g u u g " l g k v q . " v q f c " c d c p f q p c f c

C n w p aqui não funcionava: a padaria comunitária, leite para todos, olha o centro comunitário está todo depredado. 0 "

De fato, estes locais citados pelo aluno ficam no entorno da praça e pudemos observar o abandono. Então, fomos à padaria comunitária e conversamos com o senhor João, pessoa responsável pelo local, que nos disse que a padaria funciona somente sob encomenda de alguma instituição que necessita de pães para algum evento. O prédio onde tem a inscrição Leite Para Todos<sup>4</sup> que fica ao lado da padaria comunitária não funciona mais. Segundo o senhor João, o leite doado aos moradores era de soja, com o passar do tempo e mudanças de gestores da cidade o fornecimento foi diminuído, tinha mês que o leite vinha e tinha mês que não, até acabar de vez o fornecimento. Disse-nos também, que antigamente a associação dos moradores funcionava no prédio do centro comunitário, mas como está destruído o funcionamento da associação passou a ser nas casas das pessoas que são eleitas para presidente da associação do bairro. Notamos pelas falas dos alunos-moradores que a praça do bairro e seu entorno é marcado pela desorganização e abandono. Sem a intervenção do Estado a criminalização se instaurou nesse local produzindo insegurança aos moradores e ceifando-os de um espaço de lazer e acesso aos serviços públicos.

Os nomes *padaria comunitária*, *leite para todos*, *centro comunitário* são denominações que direcionam os sentidos a um bairro carente. Apontando para um percurso do sentido que vai do nome ao espaço e da forma contrária também, do espaço para o nome e recai sobre a constituição do sujeito (COSTA, 2012). Isso nos faz refletir quando adentramos nos bairros para lecionar nas escolas, muitas vezes não saímos da escola com os alunos para observar a cidade, ler a cidade. Um espaço político-simbólico, que é também físico, geográfico, urbano, estereotipado. E de acordo com Costa (2012, p.134) ao citar Orlandi \* 4 2 3 3 + . " ã q " o q f q " e q o q " u g " f k u r ç g " q " g u r c ± q " k relações, é uma forma de significá-los. [...] a denominação intervém na relação entre espaços

<sup>4</sup> Programa social implantado pela Secretaria Municipal de Bem-Estar Social na gestão 2001 ó 2004, com o objetivo de distribuir leite para crianças, adolescentes e idosos de comunidades carentes.

e sujeitos, no trajeto dos sentidos entre os dois como se fosse uma espécie de vetor de

Dessa forma, a constituição de bairro carente recai na constituição do sujeito, denominar os espaços não é um gesto aleatório, trata-se de uma interpretação no nível do simbólico (ORLANDI, 1996).

#### d) Atividade 4: Desenhando o bairro

Esta atividade objetivava a produção de desenhos do bairro e desenhos do mapa do bairro para compor o almanaque. No início, houve certa resistência por parte dos alunos em desenhar o mapa, então, propomos que fizessem esse desenho em grupo e somente um grupo se propôs a desenhar o mapa. Tínhamos planejado a atividade de desenho de mapa com a professora de Geografia, mas em conversa disse-me que os alunos sabiam desenhar e já tinha dado noções de desenhos de mapa no início do bimestre. Enfim, orientei o grupo e com o auxílio do mapa impresso do bairro, realizaram a atividade em uma cartolina que depois foi exposto no evento de comemoração do aniversário da cidade.

Todos desenharam o bairro, a atividade foi bem animada, trocaram materiais, interagiram ainda trocando informações sobre o modo de produção dos desenhos. Destaco nesta atividade a participação do aluno R que tem deficiência mental com distúrbios de comunicação verbal, pois ele desenhou e fez a exposição do desenho para a turma. O aluno teve seu lugar de enunciação ao produzir seu desenho sobre o bairro e, entendemos dessa h q t o c " u g w " r t q e g u u q " f g " u w d l g v k x c ± - q . " r q k u " e q mental se constitui no não-sentido (se)significando (n)a própria deficiência mental, ou seja, ele vai se satisfazer sua necessidade simbólica de alguma forma, do lugar de outras linguagens s w g " u - q " f g u e q p u k f g t c f c u " g p s w c p v q " n w i c t " f g " u proporcionamos a participação dos alunos com deficiência nas atividades na sala de aula com alternativas de atividades que produzam outras linguagens, pois de certa forma, estamos dominados pela ideologia da interpretação verbal e reduzimos atividades em atividades oralizadas ou escritas, somente.

Orlandi (1996) nos diz que é pela noção de prática discursiva que podemos compreender os processos de produção de sentidos das diferentes linguagens, sem a dominância do verbal. Cada tipo de linguagem tem sua materialidade, a sua consistência significativa; há sentidos que só significam pelo silêncio, outros pela música, outros pela

pintura e assim por diante. Os sentidos produzidos por este aluno com deficiência circulam no almanaque, realizando assim, sua discursividade social.

e) Atividade 5: Definindo bairro

O objetivo desta atividade era montar um arquivo dos dizeres dos alunos e dos parentes para um estudo comparativo destes dizeres com os dizeres do dicionário. Esta atividade foi desenvolvida em duas situações diferentes: de forma individual, inicialmente, e, depois em entrevista com os parentes. Após a definição de bairro, como uma atividade a ser desenvolvida em sala de aula, alguns alunos socializaram com a turma suas definições, outros se recusaram a fazê-lo por terem vergonha. Registramos, no entanto, que todos produziram uma definição para bairro.

Após a realização desta atividade pedimos aos alunos que entrevistassem pessoas próximas a eles, os parentes, para coletarem informações sobre o que eles entendiam por bairro. Cada aluno saiu para desenvolver esta atividade com os seguintes dados: nome, idade,

Construímos uma montagem de textos dos alunos e de seus parentes para uma análise f q " s w g " 2 " õ d c k t t q ö " p c u m l o r a d q r e s . N u m t o t a l d e 3 0 a l u n o s q u e u g u " u compõem a turma, 28 alunos definiram bairro e somente dois alunos não definiram por terem faltado a aula no dia da realização desta atividade. Foram realizadas 11 entrevistas com os parentes, e os alunos que não fizeram a entrevista disseram ter esquecido de realizar a atividade.

Em uma amostragem desses dizeres selecionamos cinco dos alunos e dois dos parentes para este trabalho, pois os dizeres das definições têm o sentido que caminham para uma mesma direção.

a) Definição dos alunos:

Aluno G. *É um lugar onde abrigam várias pessoas, uma sociedade que está sempre em mudanças para melhorar a qualidade de vida e a saúde, porque sem saneamento básico ficamos doentes. Um bairro é o lugar onde moramos.*

Aluno G. G. *O bairro é o lugar onde povo mora conversa as crianças podem brincar onde as crianças estudam. O bairro é um lugar bom mas precisa melhorar.*

Aluno A. *Bairro pra mim é um local que tem casa, ruas e lotes que muitas pessoas moram e tem avenidas é muito importante ter bairros nas cidade se não, não é uma cidade so vai ser um lugar onde as pessoas moram.*

Aluno M. E. *Bairro pra mim é um lugar onde eu moro. Mas bairro pra mim mesmo é cuidar, pra que ele possa ser melhor no futuro.*

Aluno J. *Bairro pra mim é um bairro com todas as ruas asfaltadas, um bairro com coisas novas, um bairro bem visto e bem falado, com policiamento nas ruas para nossa segurança e para que possamos viver em paz.*

Se observarmos as definições, bairro é o lugar do abrigo, da moradia, do desejo da qualidade de vida e da necessidade de rede de esgoto, ou seja, de melhorias na infraestrutura. O bairro é definido como se estrutura no espaço urbano ao enunciar casa, ruas, lotes, e ao

õ u q e k g f aluog de f m Qairrõ com a visão panorâmica do bairro onde moram, como

2 . " g " p c " f k u e w t u k x k f c f gôm todas" as ruas asfaltadas," um bairro " f g x

com coisas novasö 0 " V t ´ u " c n w p q u " w u c o " c " o g u o c " b d i r p t o c " c

pra mim é 0 0 0 ö . " o c t e c p f q . " f g u u c " h q t o c .

Observamos, w d l g v

também, que há uma movimentação de sentidos de bairro na alternância de artigo

f g h k p k f q l k p f g h k p k f q " s w g " c p v g e g .

G. G. Aõ usã o artigo t ö " p c

definido o aluno G.G. está significando o bairro em que mora, enquanto o aluno G generaliza a sua significação de bairro ao usar o artigo indefinido. Nota-se a ausência, explícita, com referência à violência, tão presente nas discursividades dos alunos quando apresentam o bairro para alguém que não o conhece, mas aquilo que não está aparentemente se encontra fundido

g o ù m õ bairro bem visto e bem falado, com policiamento para nossa segurança para que possamos viver em pazö.

#### b) Definição dos parentes

P1. *Bairro para mim é um lugar onde qualquer pessoas pode demonstrar seus pensamentos e expressar suas opiniões desde que não ofenda nem prejudique os outros é um lugar de união e solidariedade onde quem tem a boa vontade de ajudar alguém faz sem exitar. Meu bairro é tranquilo apesar de tudo e as diferenças são resolvidas entre nós.*

P2. *Bairro pra mim é um lugar onde devemos cuidar. O bairro é onde moramos então o bairro precisa de muitos cuidados, quanto nas ruas e nos bairros todos.*

Nas definições dos parentes, observamos um discurso de união em P1, que projeta

w o c " u q n k f c t k g f c f *hoà vmpadetdegafuduro* : ò g t' f g h g p ú g ò c " r q u  
 p g e g u u <sup>a</sup> t k q " v g t " n *pode demonstrar seus pensamentos e expressar suas* ò  
*opiniões* ò orientada r g n q " t *não afeta nem prejudique o outro* ò " Q w v t c " f k u e w  
 p g u v g " v g z v q " <sup>2</sup> " q " f g " r g t v g p e k o g p v *apêsar de tudo* " .d" c k t  
 g u u g " ò v w f q ò " r q f g " u g t " s w c n s w g t " e q k v i o l ê n c i a s p o r g " f g u  
 g z g o r n q 0 " R c t c " g u v g " o q t c f q t " q " d c k t t q " <sup>2</sup> " c w v q  
 o q t c f q t g u 0 " S w g " f k h g t g p ± c u " u g t k c o " g u u c u A " S w  
 c r g u c t " f g " v w f q ò " g u u c u " f k h g f g p g u ' u v ' s o w ' g t ' g ñ q ± t g  
 f g " v *Nafmedo* em que bairro para esse morador é um lugar onde se pode demonstrar o  
 que se pensa, seriam essas diferenças, conflitos com vizinhos na relação entre as ofensas e  
 prejuízos com a demonstração de opiniões? Ou essas diferenças têm a ver com a  
 criminalidade presente no bairro?

Os enunciados do morador P2 sobre bairro incide um discurso ecológico que o  
 significa como cuidado, dada a falta de manutenção da área pelos moradores. É interessante  
 notar nesse discurso do morador a responsabilidade de cuidar do bairro ser dos moradores e  
 não só do poder público, pois no imaginário da maioria dos moradores, o poder público que  
 deve cuidar, livrando-se, assim, da responsabilidade enquanto morador de cuidar do local de  
 sua moradia.

Refletimos durante estas análises sobre a importância da escuta no processo de  
 identificação e dos dizeres dos alunos. Muitas vezes esses dizeres são silenciados, porque nós,  
 professores, ao trabalharmos com textos dos alunos, valorizamos somente a técnica, o ideal da  
 escrita para a Escola. Pfeiffer (2012, p. 146) nos aponta para a necessidade de abrir espaços  
 para as escutas ao trabalhar com textos escolares, mas trabalhar de uma forma outra, que lide  
 com a ordem do político que constitui esses diferentes dizeres. Ela (idem) também nos diz que  
 ò h c n c t " <sup>2</sup> " w o c " r t <sup>a</sup> v k e c " u k i p k h k e c v k x c ò " g " s w g "  
 q t k i g o " g o " u k + " e q o " c " n ¶ p i w c " \* s w g " p - q " <sup>2</sup> " e q p v  
 Temos procurado escutar nas produções dos alunos, neste trabalho, sustentado pela teoria e  
 método da análise de discurso, os sentidos produzidos na injunção de dizer e de se inscrever  
 no espaço. Desfazendo as amarras com os sentidos institucionalizados, principalmente pela  
 Escola, estamos direcionando o nosso olhar e nossos ouvidos para os dizeres de nossos  
 alunos.

### 3.2 Segundo momento: Sobre o dicionário

Para esta etapa, organizamos cinco atividades: produção de texto sobre o dicionário, conhecimento dos dicionários da escola, visita à biblioteca pública da cidade para conhecer os dicionários, produção de arquivo dos verbetes bairro e contação da história do dicionário.

#### a) Atividade 1: Produção de texto

Primeiramente, pedimos aos alunos que escrevessem sobre a importância do dicionário para eles. Ao escreverem como percebem esse instrumento linguístico, confirmamos que o dicionário está no imaginário das pessoas, como podemos conferir nos recortes abaixo:

- Aluno I. E. *o dicionário é uma coisa que as pessoas olham para ver as palavras se realmente elas existem ou não. É um instrumento que nos ajuda a aprender as coisas novas e a procurar. Porque o dicionário é um lugar onde encontramos as palavras que não sabemos e que nos ajudam a aprender.*
- Aluno D. S. *o dicionário é um livro que contém as palavras e suas significações. É um instrumento que nos ajuda a aprender as coisas novas e a procurar. Porque o dicionário é um lugar onde encontramos as palavras que não sabemos e que nos ajudam a aprender.*
- Aluno G.G. *o dicionário é um livro que contém as palavras e suas significações. É um instrumento que nos ajuda a aprender as coisas novas e a procurar. Porque o dicionário é um lugar onde encontramos as palavras que não sabemos e que nos ajudam a aprender.*
- Aluno A.J. *o dicionário é um livro que contém as palavras e suas significações. É um instrumento que nos ajuda a aprender as coisas novas e a procurar. Porque o dicionário é um lugar onde encontramos as palavras que não sabemos e que nos ajudam a aprender.*

Esses discursos explicitam que o dicionário é um instrumento que nos ajuda a aprender as coisas novas e a procurar. Para esse sujeito que não sabe as significações das palavras o dicionário é lugar da busca e da descoberta. O dicionário é um lugar onde encontramos as palavras que não sabemos e que nos ajudam a aprender.

o trabalho com o dicionário nas interpretações de textos na escola e na universidade reflete, quase sempre, uma representação do conhecimento linguístico, enquanto disciplina escolarizável, quer dizer passível de ser apreendida e dominada, e marcada pela homogeneidade, pela identificação

com a certeza e a verdade, pela naturalização dos sentidos e pelo estabelecimento de uma relação direta entre as palavras e as coisas (2003, p. 115).

Isso nos leva refletir sobre a nossa prática na sala de aula em relação ao uso do dicionário e propor rupturas com o que está estabelecido que o dicionário é somente um objeto de consulta. Para tanto, o projeto que desenvolvemos com os alunos aponta em direção contrária a esta e propõe rupturas, possibilidades de desconstrução, e concordando com Silva

b) Atividade 2: Conhecendo o dicionário da escola Antônia Tita

A primeira atividade com dicionário teve como objetivo possibilitar aos alunos conhecerem os dicionários da biblioteca da escola. Levamos os dicionários para a sala de aula, porque naquele momento a biblioteca estava interditada para o uso dos livros no seu espaço, pois estava havendo remanejamentos dos livros nas estantes e formando espaços de leituras para os estudantes da educação infantil. Isso se deu sob as orientações da SME, visando à acessibilidade dos educandos dessa faixa etária à biblioteca escolar. Os dicionários presentes na biblioteca foram os enviados pelo MEC:

- J Dicionário escolar da academia brasileira de letras, de Evanildo Bechara, 2011.
- J Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa, de Caldas Aulete, 2011.
- J Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa, de Aurélio B. de Holanda Ferreira, 2011.
- J Dicionário Júnior da língua portuguesa, de Geraldo Mattos, 2011.
- J Dicionário didático de língua portuguesa, de Rogério de Araújo Ramos, 2011.
- J Saraiva Jovem: dicionário da língua portuguesa, organizado pela editora Saraiva, 2010.
- J Dicionário Silveira Bueno, de Francisco da Silveira Bueno, 2009.
- J Moderno dicionário escolar, de Douglas Tufano, 2005.

Eq o " qu " f k e k q p <sup>a</sup> t k q u " g o " o - q u . " e q o g ± c o q u " c " s w c f t q " g " r g t i w p v c o q u l l n q s . " O b t i v e m o s a l g u m a s d e f i n i ç õ e s c o m o r c t c "

õ n w i c t " s w g " d t k p e q . " u q n v q " r k r c . " q p f g " nãc u u c " r g f k o q u " s w g " t g w p k u u g o " g o " i t w r q " g " r t q e w t c u u perguntou o que era verbete, explicamos exemplificando no quadro, escrevemos o verbete õ t w c ö " f q " O k p k f k e k q p <sup>a</sup> t k q " C w t <sup>2</sup> n k q 0 "estavam dom s w g " eles e fizessem uma comparação com o que tínhamos escrito no quadro fazendo questionamentos: quantas definições tem no verbete, se o verbete apresenta exemplos, se as definições são iguais ou diferentes, se as definições são fáceis de compreender, o que o verbete traz além das definições, se o sentido de rua que deram aparece no dicionário. Depois disso, mostramos o verbete que reproduzimos no quadro e o Minidicionário Aurélio com suas partes constituintes: apresentação, prefácio, verbete, definição, etimologia, marcação, acepção, explicando essas termologias e outras, como lexicógrafo. Então, pedimos que identificassem o lexicógrafo dos dicionários escolares que estavam usando, e também se esses dicionários tinham apresentações e prefácios.

Durante a atividade observamos que os alunos gostaram de fazer relação do que disseram sobre rua e com o que está posto no dicionário. Explicitamos sobre os processos de produção de sentidos que foram exemplificados durante a leitura dos dicionários, os alunos notaram que os sentidos não eram iguais ao que eles tinham dados e também que alguns dicionários o sentido era diferente em relação a outros dicionários. Alguns alunos tiveram dificuldades em pronunciar a palavra lexicógrafo, acharam a palavra difícil. Cinco alunos tiveram dificuldades em localizar a palavra e tivemos que explicar a forma de manusear o dicionário. Fizemos discussão sobre as partes constituintes e eles notaram que só o dicionário Saraiva Júnior era ilustrado. Esta atividade oportunizou aos alunos conhecerem o acervo de dicionário da biblioteca da escola, como também, as partes constituintes do dicionário, e sobre a língua que está sempre em movimento produzindo e/ou repetindo sentidos. Ao observar o funcionamento da língua, os alunos puderam compreender que esse funcionamento não é só linguístico, que esse funcionamento se dá em certas condições de produção e da memória discursiva que é constitutiva dos sujeitos. (ORLANDI, 2011). Dessa forma, nesta atividade, tomamos o dicionário como discurso e pudemos observar os processos dos sentidos da r c n c x t c " õ t w c ö " s w g " x <sup>-</sup> q " u k i p k h diferentes condições da g t g p v produção dos dicionários e pudemos notar uma representação concreta da língua que se projeta no dicionário.

c) Atividade 3: Visita a biblioteca pública estadual Estevão de Mendonça

A atividade desta etapa foi conhecer os dicionários gerais que são maiores em relação à biblioteca pública estadual Estevão de Mendonça que fica localizada no Palácio da Instrução no centro da cidade. Aproveitamos também para ir ao Porto que é um bairro antigo da cidade e é margeado pelo rio Cuiabá que faz divisa com a cidade de Várzea Grande, para observar o que tínhamos visto nos mapas.

Os dicionários gerais da biblioteca são os seguintes:

- J Dicionário Aurélio Básico de Língua Portuguesa, de Aurélio B. de Holanda Ferreira, 1988.
- J Dicionário contemporâneo de língua portuguesa, de Caldas Aulete, 1980.
- J Novo dicionário brasileiro melhoramentos, de Adalberto Prado e Silva, 1968
- J Dicionário Houaiss da língua portuguesa, de Antônio Houaiss e Mauro de Sales Villar, 2001
- J Dicionário Unesp do português contemporâneo, de Francisco S. Borba, 2004.

A visita à biblioteca foi dirigida por um guia, pois quando agendamos a nossa visita falamos que os alunos pesquisariam nos dicionários e aproveitariam para conhecer o prédio histórico, que neste ano completa 105 anos. Quando chegamos fomos levados ao auditório, onde foi passado um documentário sobre o escritor e historiador Estevão de Mendonça, sobre o prédio, sobre a biblioteca e seu acervo. Os dicionários estavam disponibilizados no auditório para pesquisa, questionamos por que eles não poderiam pesquisar na biblioteca e como

Muitos dos alunos não conheciam dicionário geral e ficaram admirados pelo tamanho e dissemos que mesmo desse tamanho não cabe nele todas as palavras da nossa língua. Os alunos pesquisaram p q u " f k e k q p ^ t k q u " f g " n ¶ p i w c " r q t v w i w g caderno e alguns usaram o celular. Orientamos para que registrassem também o nome do lexicógrafo, data e editora para que em outro momento fazermos um arquivo.

Além desses dicionários, havia dicionários temáticos e também bilíngues que eles puderam conhecer e saber a diferença entre um monolíngue e bilíngue. Os alunos conheceram também as salas temáticas que abrigam as coleções do acervo: Mato Grosso, Afro-Brasileira, Indígena, Braille, Literatura Infantil, Periódico, Literatura, Acervo Videoteca e Acervo Geral. Só não fomos à sala de Obras Raras por estar fechada devido à contaminação de fungos. Essa foi uma aula que os alunos gostaram muito, sair da escola e ir para rua, conhecer a cidade, vivenciando-a. Quando saímos do prédio, fomos à feira de artesanato que fica ao lado da

biblioteca, fizemos um lanche e fomos esperar o nosso transporte que nos levaria para o bairro Porto.

O bairro do Porto é um dos mais antigos de Cuiabá, e tem sua história interligada com a fundação da cidade. A nossa visita neste bairro proporcionou aos alunos o reconhecimento do limite da cidade visto no mapa e o conhecimento da orla do bairro que foi revitalizada, ganhando obras novas e passando agora a ser um centro cultural e de lazer da cidade. Vimos também um acervo de fotografias da cidade de várias épocas e durante o nosso trajeto pudemos reconhecer lugares que foram modificados devido à urbanidade. E só pudemos observar isso porque fomos para a rua, e não ficamos no carro. Quando saímos do carro, tornou-se visível o apagamento produzido pelo urbano, não interpretando, mas dando condições para que fosse possível reconhecer os lugares que foram modificados.

#### d) Atividade 4: Produzindo arquivo

Esta atividade foi pensada para ser desenvolvida na sala de informática. O objetivo era proporcionar condições aos alunos na organização de um arquivo do verbete bairro e, para isso, tomamos como materiais para consulta os dicionários escolares na biblioteca. Os alunos digitaram o verbete bairro pesquisado como também o verbete bairro pesquisado em diferentes dicionários da biblioteca pública. Organizaram os textos em uma pasta de arquivo e salvaram no pen-drive com ajuda da aluna J que tem esse conhecimento. Os alunos tiveram dificuldades em digitar, pois muitos não sabiam colocar acento nas palavras ou usar as letras maiúsculas porque eles não têm computador em casa e, conseqüentemente, não praticam a digitação, só têm contato com o computador quando a sala de informática da escola está funcionando e se algum professor os leva para alguma atividade. Os poucos alunos que tinham conhecimento de digitação auxiliaram os colegas e a atividade foi realizada de acordo com o que foi proposto, ainda que as condições de produção na sala de informática não fossem as melhores. Esta atividade propiciou aos alunos pensarem juntos e organizarem ideias relevantes para a produção de arquivo com objetivo pré-estabelecido.

#### e) Atividade 5: Contação da história do dicionário

Levamos para sala de aula imagens do dicionário de Moraes (1798) e cópias da página do dicionário que tem o verbete bairro para que os alunos pudessem ler a definição desse verbete do século XVIII. Perguntamos se conheciam a origem do dicionário e com a resposta

negativa, mas curiosos para saber, começamos a contar a história do dicionário desde a sua base, as listagens de palavras da Antiguidade até a Idade Média até o aparecimento da imprensa no século XVI e a cultura multilíngue do Renascimento, onde ocorreu a multiplicação sem igual dos dicionários de língua. E no Brasil? Perguntamos aos alunos se sabiam como surgiram os primeiros dicionários e o aluno L formulou sua hipótese dizendo que foram os índios que criaram o dicionário no Brasil. Dissemos a eles que os índios tinham tudo a ver com as produções dos dicionários, mas não produziram os dicionários. Aqui, relatamos sobre os primeiros saberes lexicográficos que foram comentários sobre as significações das palavras indígenas e listas de palavras que continham nomes de plantas e animais, partes do corpo humano, objetos da cultura indígena, dentre outras. E essas listas foram feitas por europeus que vieram colonizar a nossa terra e as listas deram origem aos primeiros dicionários brasileiros, que foram dicionários bilíngues português-tupi.

Dito isso, pedimos que observassem as imagens do dicionário de Moraes e falamos que era o primeiro dicionário monolíngue de Língua Portuguesa, produzido em Portugal por esse brasileiro, era um dicionário muito distante da realidade brasileira, embora o Moraes tenha introduzido algumas palavras brasileiras, mas ficaram de fora as particularidades do país e suas regiões. Continuamos contando que só na segunda metade do século XIX que surgiram os primeiros dicionários monolíngues brasileiros, que eram dicionários de complementos aos dicionários portugueses, dicionários de regionalismos e os dicionários de brasileirismos e que estes últimos compõem um conjunto maior de palavras utilizadas no Brasil e não em Portugal, ou de palavras que tomam significações específicas no nosso país, q u " õ d t c u k n g k t k u o q u õ 0 "

Segundo Nunes (2004) toda essa produção parcial e de complemento mostra que no século XIX já se constituía uma lexicografia brasileira da língua nacional. A aluna M quis saber se os dicionários grandes que tínhamos visto na biblioteca pública eram desse período, falamos que eram do século XX, período que surgiram os primeiros grandes dicionários monolíngues brasileiros de língua portuguesa e é o período que a lexicografia brasileira se consolida definitivamente, marcando a diferença de uma língua para outra e os dicionários brasileiros passam a ser mais usados que os dicionários portugueses. Para finalizar disse que os dicionários escolares também surgiram nesse período, como também os pequenos e médios.

Nosso objetivo de contar a história do dicionário aos alunos foi permitir que eles compreendessem que a lexicografia brasileira tem uma história, que é a história de um país de

e q n q p k | c ± - q " g " f g " c e q t f q " e ória mo Btw também a relação 2 d . " entre os instrumentos do colonizador e os do colonizado que pouco a pouco vão surgindo e se g u v c d g n g e g p f q ö 0

### 3.3 Terceiro momento: A leitura do verbete Bairro

R e t e " g u v c " g v c r c . " q t i c p k | c o q u " ancorados k n e c u " f n g k v w t c u " h k n k c f c u " c " C F . " n q i q . " g u v c " n g k v w t c " o g o » t k c " f q " u w l g k v q . 28). O Trabalho Kop WVK Leitúra 42 d dicionário r 2 " f k h g t g p v g " f g " w o c " õ e q pito por nós na escola, de k que vler n " s w g significa procurar uma palavra e tirar dúvidas quanto a sua significação e trabalhar com este instrumento linguístico para resolver os exercícios propostos pelo autor do livro didático e com a resolução considerada correta quando se aproxima da apresentada pelo autor do livro didático.

A leitura que propomos do verbete é uma leitura que leva a observar e a compreender o modo como ele produz sentidos, questionando as transparências dos sentidos e observar uma imagem da socig f c f g " õ s w g " r t q f w | " k f g p v k h k e c ± ç g u " g um espaço- v g o r q ö " \* P W P G U . " 4 2 2 8 . " r 0 " 3 8 + 0 " Q t i c p k | c o

#### a) Atividade 1: Dicionário de Moraes

Fizemos a leitura do verbete bairro do dicionário de Moraes (1798 e 1950), este último atualizado por Augusto Moreno, Cardoso Júnior e José Pedro Machado. Que deslizamento de sentidos operam nesta atualização? Perguntamos aos alunos: que sentidos de bairro mudou de um dicionário para outro? Esta atividade foi desenvolvida de forma oral. Escrevemos os verbetes no quadro para que os alunos observassem as formulações sobre bairro nos dois dicionários e apontassem as diferenças.

Quadro 1 ó Verbetes bairro do dicionário Moraes.

| Moraes (1798) | Moraes (1950) |
|---------------|---------------|
|---------------|---------------|

|  |  |
|--|--|
| Bairro, s.m. Quartel da cidade, que consta de certas ruas. | Bairro. s.m. (de origem duvidosa). Parte da cidade que compreendia certa e determinada área, ocupada em geral por povos da mesma<br>g u h g t c " q w " e n c u u g < " ã q<br>g o " N k u d q c ö 0 |
|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Observamos nesses verbetes que a definição de bairro mudou por apresentar condições de produção distintas, a primeira definição tem a formulação influenciada pelo iluminismo e e q p h q t o g " P w p g u " \* 4 2 2 8 . " r 0 3 : 5 + " ã c q " t g h q t o w n c Moraes produz uma outra discursividade, determinada pela conjuntura em que está localizado, o c t e c f c u " r g n c u " r t ^ v k dessa imagem de concisão do enunciado" r q t " definidor produzindo um discurso universal. O espaço definido nesse verbete é esvaziado de sujeitos, já na reformulação do verbete bairro no Moraes de 1950 os sujeitos que ocupam o bairro são estratificados em classe, mostra a verticalização da sociedade.

Nas leituras destes verbetes, o aluno K disse que na segunda definição não aparecia mais a palavra quartel. Os alunos associaram quartel como lugar de polícia, tivemos de explicar que o sentido de quartel é outro na definição e fazendo relação com o sentido de bairro da definição do dicionário de Moraes (1950), quartel tem o sentido de parte de algo. O aluno observou também que a palavra rua foi trocada por área, e alguns alunos queriam saber o que era mouraria. Então pedimos que levantassem hipóteses: *bairros dos moradores, bairro de morar, bairro de mouro*. Perguntamos o que seria mouro e pedimos que procurassem o sentido nos dicionários escolares e então escrevemos a definição no quadro e a relacionamos com o exemplo do dicionário de Moraes para melhor compreensão do verbete. O aluno F concluiu: *o bairro da mouraria é o lugar onde o povo mouro mora* e completamos dizendo que o dicionário revela muitas coisas de uma sociedade e faz relação com a história. Com a leitura desse verbete ficamos sabendo que os mouros dentre outros povos eram separados em bairros, seja por questões religiosas, já que eram mulçumanos não católicos, seja por apresentar cultura diferente da dominante do país, entre outros motivos.

Percebemos um deslocamento quanto ao modo de definir o verbete bairro, explicitamos a posição dos lexicógrafos que reformularam o dicionário de Moraes (1789). A primeira exclusão que se nota é na definição concisa, abreviada e marcada por um efeito de universalização, e abrindo para uma definição de inclusão de sujeitos que habitam o bairro, ou seja, bairro passa a ser lugar de povos segregados pela classe ou esfera a que pertence e indo

além, pela origem. Portanto, a cidade está sendo significada, nesses dicionários, com suas divisões espaciais e sociais.

b) Atividade 2: Escolhendo os dicionários

Nesta atividade foi utilizado o datashow para a projeção do arquivo que os alunos fizeram sobre o verbete bairro. O aluno F observou que as definições eram repetidas e havia definições do mesmo dicionário, mas gostaram de ver suas digitações projetadas. Além dos cinco dicionários da biblioteca pública e dos oito dicionários da biblioteca da escola, incluímos os dois dicionários de Moraes e o dicionário Mini Aurélio do nosso acervo no arquivo. Então dissemos que teríamos que fazer um recorte nesse arquivo e propomos que fossem oito verbetes de diferentes dicionários, já que tínhamos dezesseis verbetes, sendo quatro dos dicionários gerais e quatro dos dicionários escolares. A escolha foi um pouco conflituosa, cheguei a me arrepender de tê-la feito. Enfim, com a minha intervenção, ponderando que os verbetes deveriam ser os mais diferentes possíveis em suas definições, escolheram os seguintes dicionários:

- Ø Novo Dicionário Brasileiro Melhoramentos (1968)
- Ø Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa (1988)
- Ø Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001)
- Ø Dicionário Unesp do Português Contemporâneo (2004)
- Ø Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras. (2011)
- Ø Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (2011)
- Ø Dicionário Silveira Bueno (2009)
- Ø Dicionário Júnior da Língua Portuguesa (2011)

Fizemos slides dos verbetes dos dicionários escolhidos, mas no dia da projeção não ocorreu o planejado, pois devida a claridade da sala a visualização ficou comprometida e alguns alunos ficaram reclamando e não se propuseram a sentar na frente para poder ver melhor. Para que todos participassem trabalhei as palavras-entradas e as marcações, escrevia no quadro quando necessário. Como tínhamos levado o dicionário Silveira Bueno (1975) pedimos que lessem em voz alta o verbete bairro. Outro conflito! Todos queriam ler. Então pedimos que uma menina lesse o dicionário e um menino lesse a definição de bairro de

Silveira Bueno projetada; fizemos uma comparação e vimos que a definição se repetia depois de décadas no dicionário do mesmo autor. O aluno F disse: *outros dicionários da escola também têm essa definição igualzinha.*

c) Atividade 3: Como ler um dicionário?

Começamos esta atividade falando da leitura dos dicionários. Fizemos questionamentos para levá-los a pensar sobre a leitura que queremos fazer dos dicionários: será que as definições estão sempre certas? O dicionário só serve para ser consultado para tirar dúvidas quanto à escrita das palavras ou ver um sentido de uma palavra e apreendê-lo como correto? Quando somos solicitados a buscar uma palavra no dicionário podemos questioná-lo de diversas maneiras: quanto a completude das significações, quanto as faltas de palavras, quanto as desatualizações das significações em relação aos discursos em circulação. Além disso, podemos ver a forma como o lexicógrafo elabora o verbete e passar a questionar as evidências ou a neutralidade das definições, dos exemplos e até mesmo das marcações.

F k v q " k u v q . " g u e t g x g o q u " p q " s w c f t q " q " x g t d g t g v k t c f q " f q " c t v k i q " ã F k e k q p ^ t k q u < " j k u v » t k c .  
mostrar que as definições se tornam desatualizadas.

**Periferia.** ] F q " i t 0 " r g t k r j ^ 2 t g k c . " ÷ e k t e w p h g t ^  
Superfície ou linha que delimita um corpo; contorno, âmbito: *periferia de uma praça, de uma cidade.* (...) 7. Urb. Bras. Numa cidade, a região mais afastada do centro urbano, em geral carente em infra-estrutura e serviços urbanos, e que abriga os setores de baixa renda da população. (FERREIRA,1999, p.1545).

Analizamos o verbete dizendo aos alunos que na discursividade urbana periferia é a parte da cidade que fica afastada do centro e fiz questionamentos acerca da nossa moradia em relação à localização e infraestrutura. Se moramos afastados do centro, moramos na periferia? Será que todos que moram na periferia são de baixa renda? E o que dizer desses bairros, condomínios de classe média e alta que fica do outro lado da Rodovia Emanuel Pinheiro? Eles não estão na periferia também? Os nossos bairros, onde moramos, não tem serviços urbanos (coleta de lixo, correios, etc.)? A aluna R disse: *esse dicionário não está certo porque tem gente rica que mora na periferia, minha mãe trabalha lá no condomínio e a patroa dela é rica.* Refletimos sobre a definição estar desatualizada, observamos o bairro e sua localização na relação com o centro desenhando no quadro, notamos que há outros sentidos possíveis, e

que os sentidos de periferia nesse dicionário não correspondem mais ao real da cidade. E da área central por falta de infraestrutura e por oposição entre alunos que por isso devemos ter uma leitura crítica do dicionário e não procurar uma palavra e já ir copiando sem questionar as definições, porque os sentidos podem ser outros.

Além dessas reflexões, solicitamos a aluna M que procurasse no Moderno Dicionário Escolar de Douglas Tufano a palavra *bairro*. Ela disse: *não tem a palavra bairro*. Sentimos a necessidade de questionar acerca da incompletude, das faltas no dicionário, ou seja, os dicionários apresentam lacunas em sua constituição. Refletimos sobre a falta de alguma palavra não são erros ou defeitos do dicionário. Refletimos também, sobre os tamanhos dos dicionários que são enviados para a escola, pois quanto menores mais se apaga as palavras. E por que precisa ser mini para ser da escola?

Retomamos o que os alunos tinham escrito sobre o dicionário na atividade de produção de texto entregando as folhas para que lessem. Perguntamos o que eles acrescentariam ou modificariam nos textos, após as reflexões feitas sobre o dicionário. Esta retomada propiciou aos alunos um conhecimento novo do dicionário quando falaram que acrescentariam que o dicionário não tem todas as palavras, e que nem tudo que está nele está certo, levando-os a concluir que o dicionário não é completo e que não há certitude porque a língua é incompleta e os sentidos estão sempre em movimento.

A lacuna da palavra *bairro* no dicionário de Douglas Tufano remete ao silêncio que silenciar uma palavra que já circula na sociedade por muito tempo, ele silencia também um saber urbano a um público leitor escolar, já que é um dicionário escolar. Será que a palavra *bairro* não é significável para esse lexicógrafo? Por que ela não está dita no dicionário?

#### d) Atividade 4: Análise coletiva do verbete bairro

Nesta atividade, retomamos a leitura dos dicionários selecionados para uma análise coletiva e propiciar um momento de discussão sobre os sentidos de bairro que circulam nesses instrumentos linguísticos. Fizemos dois quadros, um de dicionários geral, que é um tipo de dicionário que abarca maior número de palavras e no imaginário as suas definições são tidas

como completas por trazer maior número de acepções, exemplos e diferentes marcações, e outro do dicionário escolar, que é um tipo de dicionário voltado para um público específico, seu formato é menor por reduzir a quantidade de palavras e suas definições são breves, tem a imagem de dicionário didático. Ambos apresentam o imaginário de uma língua única, a língua oficial. Para isto, digitamos e imprimimos os verbetes dos dicionários selecionados pelos alunos e que reproduzimos a seguir:

Quadro 2 ó Verbetes bairro do dicionário geral.

|   |
|---|
| <p><b>Dicionário Melhoramentos:</b><br/>bairro, s.m. (ár. barri) 1. Cada uma das partes principais em que se divide uma cidade. 2. Porção de território de uma povoação. 3. Arraial, povoação.</p> <p><b>Dicionário Aurélio:</b><br/>bairro. s.m. 1. Cada uma das partes em que se costuma dividir uma cidade ou vila, para mais precisa orientação das pessoas e mais fácil controle administrativo dos serviços públicos. 2. Bras.MG. Pequeno povoado ou arraial.</p> <p><b>Dicionário Houaiss:</b><br/>bairro: s.m. 1. Porção de território povoado nas cercanias de uma cidade; povoado, arraial, distrito. 2. Cada uma das partes em que se divide uma cidade ou vila, para facilitar a orientação das pessoas e possibilitar administração pública mais eficaz. 3. Área urbana geralmente ocupada por pessoas de uma classe social. * uso da acp.1 ainda em curso em Minas Gerais. © Etim. orig. controv.</p> <p><b>Dicionário Unesp:</b><br/>Bairro. bair.ro Sm. 1. Cada uma das regiões em que se subdivide uma cidade; subúrbio: A violência é maior nos bairros afastados. 2. Os moradores de um bairro: O vereador contava com o</p> |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Quadro 3 ó Verbetes bairro do dicionário escolar.

|  |
|--|
| <p><b>Dicionário ABL:</b><br/>Bairro (bair.ro) sm Cada uma das partes em que divide uma cidade ou vila.</p> <p><b>Dicionário Contemporâneo:</b><br/>Bairro (bair.ro) sm. Cada uma das divisões regionais de uma cidade ou vila. [F.: de or. controv.]</p> <p><b>Dicionário Silveira Bueno:</b><br/>Bair.ro, s.m. Cada uma das divisões principais de uma cidade; pequeno povoado, arraial.</p> <p><b>Dicionário Júnior:</b><br/>Bairro sm 1. Parte da cidade ó O centro das cidades é o bairro mais conhecido. 2. Partes das cidades que fica fora do centro ó Viver no bairro é mais tranquilo que no centro.</p> |
|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os alunos leram os verbetes e pedimos que observassem a constituição de cada um. Fizemos indagações para que respondessem oralmente:

- J Nos dicionários gerais os verbetes são iguais na estrutura? Aponte as diferenças.

J E os dicionários escolares? Eles são iguais ou diferentes na estrutura?

J T g n g o d t c p f q " c u " o c t e c ± ĩ g u " g u v w f c f c u " p  
mais frequentes nos verbetes.

J Em quais dicionários os verbetes apresentam exemplos?

J O que diferencia os verbetes dos dicionários gerais dos verbetes dos dicionários escolares.

De modo geral os alunos tiveram boa participação nesta atividade, questionaram o porquê de os dicionários trazerem a palavra bairro separada e também das palavras abreviadas. Então, explicitamos sobre a função didática dos dicionários, principalmente dos dicionários escolares que trazem marcações gramaticais como classificação das palavras, separação em sílaba, marcação da sílaba tônica para nos ensinar a pronunciar a palavra. Dissemos também que há autores de dicionários que mostram nos verbetes a origem das palavras, mas a finalidade de tudo isso é ensinar o leitor, por ser uma das funções do dicionário. É como nos diz Orlandi (2013, p. 120):

P c " õ h õ t' õ w ñ ð k e k q p<sup>a</sup> t k q " l<sup>a</sup> " x g o " u w c " k  
ele é organizado ideologicamente de determinada maneira. Há uma sua estrutura geral: indicação da categoria, da pronúncia, da escrita e dos sentidos, em geral organizados a partir de um sentido posto como principal, que seria o literal, e suas variações. Se esta é a estrutura geral, o conhecimento linguístico, particular a cada autor, vem embutido nessa forma geral, particularizando-a.

Após a análise da estrutura dos verbetes, voltamos à leitura para análise das definições. O aluno F disse: *as definições se repetem e bairro é só divisão*. Partindo dessa fala, fizemos uma reflexão acerca da posição sujeito-autor do dicionário, das condições de produção e dos sentidos dos enunciados definidores para compreendermos o funcionamento do dicionário na discursividade sobre bairro.

Iniciamos nossas leituras pelq u " f k e k q p<sup>a</sup> t k q u " i g t c k u 0 " G o " C w  
uma das partes em que se costuma dividir uma cidade ou vila, para mais precisa orientação  
f c u " r g u u q c u " g " o c k u " h<sup>a</sup> e k n " e q p v t q n g " c f o k p k u v t  
c t t c k c ñ õ p " g õ ð q ± c " t g h g t ' puegk"«"uc"" õõroqgut ucqf cqut õg"ufög. p"  
f c " h k p c n k f c f g " õ r c t c " o c k u " r t g e k u c " q t k g p v c ±  
h k p c n k f c f g " f g " u g " f k x k f k t " w o c " e k f c f g " g o " r  
administrc v k x q " f q u " u g t x k ± q u " r À d n k e q u ö 0 " S w c n " q " g h

s w g " g u v g " f k e k q p <sup>a</sup> t k q " <sup>2</sup> " ã o c t e c f q " r q t " o c k q " f g "

tem tudo a ver com essa época. Explicamos aos alunos sobre os fatos ocorridos durante o período da ditadura no Brasil, para mostrar a articulação entre a língua-sociedade-história materializada na relação língua-discurso. Pelos efeitos do discurso administrativo presente p g u v g " x g t d g v g " g " f q " r q n ¶ v k e q o l e t o q u e p o d e e p ã o p o d e p q " ã e ser oferecido dos serviços públicos aos bairros. Certas conjunturas disponibilizam os modos f g " f k | g t " g " u g p v k f q u " r t g u g p v g u " p q " f k e k q p <sup>a</sup> t k g h g k v q u " k f g q n » i k e q u ö 0 "

O Houaiss (2001) define bairro em três acepções. Na r t k o g k t c . " d c k t t q " v g t t k v » t k q " r q x q c f q " p c u " e g t e c p k c u " f g " w o c " e k u <sup>2</sup> t k g " f g " u k p <sup>1/2</sup> p k o q u < " ã r q x q c f q . " c t t c k c n . " f k t g i k q p c n k u a c e p t o " ã w u c q k " p f f æ " g o " e w t u q " g o " O k p c u " I g colocá-n c " g o " r t k o g k t c " r q u k ± <sup>-</sup> q 0 " G o " C w t <sup>2</sup> n k q " \* 3 ; : r q x q c f q " q w " c t t c k c n ö " <sup>2</sup> " o c t e c f q " f g " d t c u k n g k acepção de bairro em J q w c k u u " <sup>2</sup> " w o c " r c t <sup>a</sup> h t c u g " f c " r t k o g k f c u " r c t v g u " g o " s w g " u g " e q u v w o c " f k x k f k t " w o c " e r c t v g u " g o " s w g " u g " f k x k f g " w o c " e k f c f g " q w " x k n c ö duas defk p k ± ç g u " ã g o " s w g " u g " e q u v w o c " f k x k f k t ö " g " ã Esse sujeito não é especificado, trata-se do ser universal, focaliza-se aí a cena de fabricação do bairro por um sujeito universal que tem o hábito de dividir a cidade em partes, e cada parte é denominada bairro. Ainda na segunda definição de bairro em Houaiss, temos um f g u n q e c o g p v q " p c " h k p c n k f c f g " ã r c t c " h c e k n k v c c f o k p k u v t c ± <sup>-</sup> q " r Æ d n k e c " o c k u " g h k e c | o, ã n s e n V d p o c p f q amplo, da elaboração das definições, temos a mudança da conjuntura política do país e isso t g h n g v g " p c u " e q p f k ± ç g u " g p w p e k c v k x c u " f q u " x g t g u r c ± q " r c t c " c " ã r q u u k d k n k f c f e f i ç ã z " n a f c i d a d e c O u t r o f o k p k f g u n q e c o g p v q " p c " h k p c n k f c f g " g o " f k x k f k t " c " e l orientando-c u " p q " k t " g " x k t " p c " e k f c f g . " g p s w c p v q " g o " r g u u q c u ö " p g u u g " k t " g " x r k ± t <sup>-</sup> " q p c " d æ k f t æ f i g ' 0 <sup>2</sup> " P õ c <sup>a</sup> " t v g g t " q e w r c f c " r q t " r g u u q c u " - s e a g i n s e ç ã o d e " u m d i s c u r s o u g b a i r r o c o m k a c n ö . " introdução de terminologia do urbanismo: área urbana. Com isso conduz a considerar bairro como lugar de ocupação e não como l u i c t " f g " j c d k v c ± <sup>-</sup> q 0 " s i g n i f i c a g t o q " ã



escrevemos no quadro as definições dos verbetes do dicionário escolar para analisarmos juntos os discursos que circulam neles.

P q " f k e k q p " a t k q " C D N " \* 4 2 3 3 + " c " f g h k p k ± " q " f g " w o c " e k f c f g " q w " x k n c ö 0 " R g f k o q u " b a t e q o m " a s e g u n d a q u " s a d e f i n i ç ã o d e b a i r r o n o v e r b e t e d o H o u a i s s p a r a q u e v e r i f i c a s s e m s e e r a u m a r e p e t i ç ã o o u s e h a v i a d i f e r e n ç a n a e l a b o r a ç ã o d a s d e f i n i ç õ e s . O a l u n o F d i s s e : *n a d e f i n i ç ã o d o A B L n ã o t e m o ã u g t " w p k x g t u c n . " q w " u g l c . " q " t g u r q p u " a x g n " r g n c " n a d e f i n i ç ã o . C o n s i d e r a m o s q u e é u m a v a r i a ç ã o s i g n i f i c a t i v a , p o i s i n d i c a u m d e s l o c a m e n t o d e u g p v k f q . " õ r c t v g u o ð g k v q ù ð " ç ç " t g g t v k x c " õ s w g " f k x f i l i a - s e a o d a p r o v i d ê n c i a n a t u r a l , i s t o é , a c i d a d e v a i d i v i d i n d o e a s p a r t e s ( b a i r r o s ) f o r m a m - s e n a t u r a l m e n t e . S e g u n d o M a z i è r e ( 1 9 8 9 , p . 5 0 ) :*

A natureza do sujeito da relativa ó universal, especializado ou ausente ó é, assim, um componente importante do enunciado definidor. Esses sujeitos constituem um lugar para observar os desníveis no interior da determinação f q " ÷ u g p v k f q ø 0

C " f g h k p k ± " q " f g " d c k t t q " p q " f k e k a q a s d i v i s õ e s " E c n t g i k q p c k u " f g " w o c " e k f c f g " q w " x k n c ö " g " p q " f k e k f k x k u ç g u " r t k p e k r c k u " f g " w o c " e k f c f g ö 0 " C " g n c d o r e l a ç ã o à s o u t r a s d e f i n i ç õ e s a n a l i s a d a s . P e d i m o s a o s a l u n o s q u e c o m p a r a s s e m e s t a s d e f i n i ç õ e s c o m a d e f i n i ç ã o d o A B L e a p o n t a s s e o q u e a s d i f e r e n c i a v a m . A l g u n s a l u n o s n o t a r a m a c w u ' p e k c " f c u " r c n c x t c u " õ r c t v d i v i d i o v i r o g d i v i d i o e s k x k g f " g ö " ã p a r e c e u r e g i o n a i s e p r i n c i p a i s ö 0 " " G u v c u " c o n g n h n e p a d j e t i v o s e m " a p r e s e n ç a d e a ç õ e s v e r b a i s e a p o s i ç ã o q u e o s a d j e t i v o s o c u p a m a c o m p a n h a n d o o n o m e d e t e r m i n a m o m o d o g e o g r á f i c o d a c i d a d e .

Nestes dicionários escolares, somente o Geraldo Matos (2011) tem duas acepções u g p f q " c " r t k d k f k t f c g " ö ö " r g c " t c v " g u " g f i c w " p e f c " c e g r ± " q " õ r c t e g p v a t o m p a n h a d a d e e x e m p l o s . H á u m a i r r e g u l a r i d a d e n e s s a s a c e p ç õ e s , a a u s ê n c i a d e p r o n o m e s i n d e f i n i d o s n a p r i m e i r a p o s i ç ã o d o s e n u n c i a d o s , c o n f e r i n d o u m e f e i t o i n d i v i d u a l i z a n t e e n q u a n t o a s o u t r a s d e f i n i ç õ e s a n a l i s a d a s i n i c i a d a s p o r p r o n o m e i n d e f i n i d o ã e c f c ö " e q p h g t g " w o " g h g k v q " w p k x g t u c n k | c f q 0 " C e g p v t q ö " c " f g o c t e c ± " q " f q " g u r c ± q " õ f q " e g p v t q ö w o c " e k g f " c n f q g e ö c " n k | c " q u " d c k t t q u " õ r c t v g u ö " g o " w o

com a verticalização social, e Orlandi (2004, p. 35) nos diz mais:

A organização social vai refletir essa verticalidade da formação social urbana no espaço horizontal, separando regiões, determinando fronteiras que nem sempre são da ordem do visível concreto, mas funciona no imaginário sensível. Segregação.

Das análises feitas dos dicionários escolares observamos que os enunciados dos verbetes são concisos como se esses espaços se encontrassem inabitados, não há movimento na cidade, só espaço físico, divisível. Constituindo um discurso geográfico e administrativo, a definição de **imagem** de um espaço vazio sem ligação com a população, sem intercâmbio entre famílias e pessoas. Dessa forma, as definições estão muito próximas de estudos acrícos sobre a cidade, categorizando-a por bairro, por território, mas nós compreendemos como **imagem** de um espaço vazio sem ligação com a população, sem intercâmbio entre famílias e pessoas. Dessa forma, as definições estão muito próximas de estudos acrícos sobre a cidade, categorizando-a por bairro, por território, mas nós compreendemos como **imagem** de um espaço vazio sem ligação com a população, sem intercâmbio entre famílias e pessoas.

#### e) Atividade 5: Analisando os exemplos

Esta atividade consistiu na análise dos exemplos dos dicionários Unesp-Borba (2004) e Geraldo Matos (2011). Propomos que fizessem em casa como tarefa, a análise de exemplos presentes no verbete bairro, mas no dia marcado para o recolhimento da atividade os alunos não entregaram porque não tinham feito. Em conversa com outros professores da turma ficamos sabendo que poucos fazem atividades em casa e as atividades quando feitas são do livro didático ou pesquisas na internet. Então, sugerimos que fizessem em grupo e criassem um nome para o grupo. E assim fizemos. A proposta da atividade era que analisasse os exemplos fazendo relação com as definições. Os alunos realizaram as análises do verbete bairro em dois dicionários.

Quadro 4 ó Verbetes bairro dos dicionários Unesp e Geraldo Matos.

| Unesp ó Borba   | Geraldo Matos   |
|---|---|
| Bairro. baír.ro S.m. Cada uma das regiões em que se subdivide uma cidade; subúrbio: <b>A violência é maior nos bairros afastados.</b> 2. Os moradores de um bairro: <b>O vereador contava com o apoio do bairro todo.</b> *Vem do espanhol, | Bairro sm. 1. Parte da cidade ó <b>O centro das cidades é o bairro mais conhecido.</b> 2. Partes das cidades que fica fora do centro ó <b>Viver no bairro é mais tranquilo que no centro.</b> |

|  |  |
|--|--|
| que tirou do árabe d c t t k " ã c t t g f<br>cidade). |  |
|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

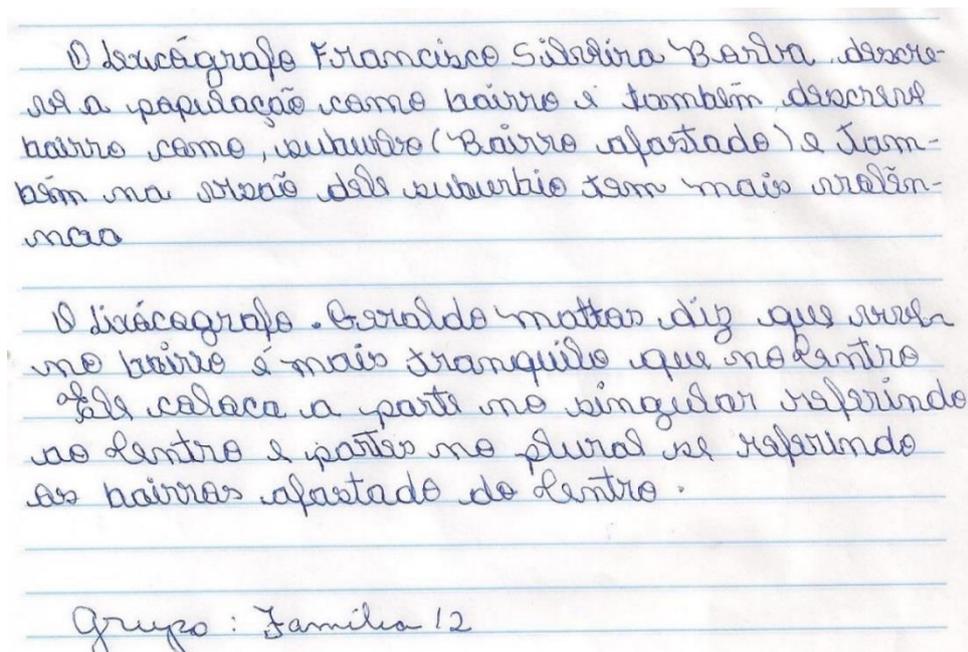
Os alunos se organizaram em grupos por afinidades, por isso teve grupo de dois alunos, de três e de cinco e os denominaram da seguinte forma:

- < Quatro bolas
- < Família 12
- < Os intelectuais
- < Os três patetas
- < Somos nós
- < Maravilhosas
- < As meninas do Floripa

Nos grupos, às vezes não havia colaboração de todos, pois havia um mais comprometido com as atividades ou outro que deixava tudo para os demais colegas, principalmente nesta atividade. Por outro lado, havia alunos nos grupos que se mostraram motivados e empenhados no desenvolvimento das atividades.

E escreveu:

Figura 1 < " C p <sup>a</sup> n k u g " f g " x g t d g v g ". d c k t t q " r g n q "



Fonte: Caderno do aluno R.

Os alunos deste grupo compreenderam que o autor de dicionário tem uma  
 f g p q o k p ce±»-iqt" cõhnqgöz"kg " c " wvknk | c " rctc " tghgtkt " c  
 q " itwrq . " q " ngzke » itchq " Dqt dc " fguetgxg " õrqr  
 pq " nwi ct " fg " õoqt cfqtguö . " guvc d g n g e g o "ewo c " uv  
 õ d c k t t q " e q o q " u w d À t d k q ö " afastados p grupo' percebe que ãoq " e q o  
 exemplo bairros afastados é o subúrbio. Em consonância com esse fator, percebe o  
 r q u k e k q p c o g p v q " f q " ngzke » itchq " c q " fct " guug  
 subÀ t d k q " v g o " o c k u " x k q n ´ p e k c ö 0

P c " c p ^ n k u g " f q " x g t d g v g " f q " f k e k q p ^ t k q " f g " I  
 p q " d c k t t q " 2 " o c k u " v t c p s w k n q " s w g " p q " e g p v t q ö  
 sentido de tranquilidade no bairro numa comparação com o centro. Os alunos percebem nas  
 formulações do lexicógrafo a divisão da cidade quando h q t o w n c o " õ g n g " e q n q e  
 u k p i w n c t " 0 0 0 " r c t v g u " p q " r n w t c n 0 0 0 ö 0 " Q " u k p i w n

Podemos compreender que os saberes e conhecimentos construídos a partir dos  
 estudos do dicionário e das leituras do x g t d g v g " õ d c k t t q ö " r c t g e g o " v  
 leituras dos alunos, saindo da leitura literal e aproximando de uma leitura discursiva.

Q " i t w r q " õ S w c v t q " d q n c u ö sobre estes verbos: p v q w " c " u g i w

Figura 2 < " C p ^ n k u g " f g " x g t d g v g " d c k t t q " r g n c

O dicionário unesp-Borda define bairros de duas formas, um deles o exemplo fala que o bairros afastados do centro tem uma violência maior, na outra definição os moradores são bairros e no exemplo os moradores são visitados por políticos para pedir votos.

O dicionário júnior da língua portuguesa diz que bairros é parte da cidade e o exemplo fala do centro das cidades que é o bairros mais conhecido, o dicionário fala partes da cidade são bairros afastados e é mais tranquilo viver lá do que no centro.

grupo: quatro bolas

Percebemos nessa escrita que os alunos são atravessados pela memória a dar outros sentidos ao exemplo do dicionário Uneu r 1 D q t d c 0 " " C q " f k | g t " õ q u " o q r q n ¶ v k e q u " r c t c " r g f k t " x q v q u ö " g p v g p f g o q u " s w g " se inscrevem e que o apoio do bairro (votos dos moradores) ao vereador (políticos) produz situações vivenciadas pelos bairros em época de eleição, que resultou neste gesto de interpretação. É o interdiscurso (memória discursiva) funcionando nesse dizer, sendo o k p v g t f k u e w t u q " õ q " e q p l w p v q " f g " f k | g t g u " l a " f k sustentando a posu k d k n k f c f g " o g u o c " f q " f k | g t ö 0 " \* Q T N C P F K

Para este grupo é o dicionário que diz e não o lexicógrafo como no grupo anterior. Ao fazer a análise do dicionário do Geraldo Matos, os alunos se prenderam a literalidade do texto, apenas descrevem o que estão vendo. Aqui, o dizer não se inscreve no repetível do interdiscurso, isto é, não historiciza, o sujeito está no interpretado, ou seja, na repetição empírica. (PFEIFFER, 2003, p. 102).

- f) Atividade 6: Relacionando os dizeres do dicionário com os dizeres dos alunos e parentes

Nesta atividade, propusemos que os alunos fizessem relação entre o que está posto no verbete bairro dos dicionários selecionados do arquivo e as definições elaboradas por eles e pelos parentes quanto aos efeitos de sentidos que depreendem desses enunciados escritos por eles e pelos parentes, com também, os enunciados do verbete bairro. Para isso entregamos cópias, mantivemos a escrita original e identificamos com números para evitar contragimento na hora da leitura. Uma das características dessa turma é que eles gostam de ler em voz alta, mas não gostam de ler as produções deles para socializar com os colegas, mas da forma como colocamos identificando essas produções com aluno 1, aluno 2... e parente 1, parente 2... a maioria se propôs a ler para a turma. Então, organizamos para que cada um lesse uma definição num corpus de treze definições dos alunos e três definições dos parentes.

Após a leitura, pedimos que refletissem sobre os efeitos de sentido decorrentes desses discursos e voltassem aos verbetes dos dicionários e comparassem. Primeiramente eles disseram que as definições deles e dos parentes eram diferentes, e indagamos como, em que sentido eles são diferentes. Vejamos a definição de bairro construída pelos alunos:

*Na nossa definição a gente fala de família, de ter a nossa própria casa, lugar onde o povo mora, lugar onde abrigam várias pessoas, lugar onde existe bastante casas, ruas, onde mora muitas pessoas boas outras ruins, lugar que a gente vive feliz, um lugar que habita*

*muitas pessoas de diferentes lugares, uma sociedade que está sempre em mudanças para melhorar a qualidade de vida e a saúde.*

Perguntamos das definições dos parentes se eram parecidas com as deles ou com as do dicionário. Responderam que eram como as deles e disseram: *no dicionário fala de divisão e partes da cidade.* O aluno L disse: *no dicionário não tem pessoas que mora no bairro, os moradores só aparece em um dicionário nos outros é divisão, como nos vimos, professora, no estudos dos dicionários a definição é de geografia e de administrar a cidade porque facilita cuidar da cidade, e o dicionário só mostra esse lado.*

A partir da fala do aluno, falamos que é um dos sentidos de bairro presentes no dicionário, e essas definições são dadas a partir da imagem que o sujeito-autor tem do objeto. Então perguntei: *essa imagem de bairro que consta no dicionário coincide com as de vocês?* Com a resposta: *"bairro é uma conjunção de pessoas onde cada um tem sua própria casa, várias ruas, avenidas e mercado, escola, campo, farmácia e etc"* O sentido de bairro é os moradores convivendo próximos, e outros disseram que o sentido é de família e o sentido de lugar que tem muitas coisas para os moradores. Então, disseram que o sentido de bairro para eles é outro e não aquele do dicionário. Tomo Nunes (2010b, p. 12)

*o bairro é um espaço onde cada um tem sua própria casa, várias ruas, avenidas e mercado, escola, campo, farmácia e etc"*

Nesse sentido, cabe a nós, professores, explicitar aos alunos o modo como se dá o processo de produção de sentidos e também que não há como controlá-los, é no funcionamento discursivo que a movência da língua se dá produzindo e/ou repetindo sentidos.

É a partir de um já dito que torna possível todo dizer, mas com a ilusão que de somos a

Finalizadas as análises, o aluno K perguntou se abairrado era quem vive nos bairros. Sugeri que pesquisassem no dicionário que eles tinham em casa e verificassem se tinha esse sentido. Somente seis alunos tinham feito, os demais não fizeram por não ter dicionário em casa. Comentaram que procuram a palavra e não a encontraram. A aluna M pediu minha concordância ao afirmar: *o dicionário não tem tudo, não é professora?* Concordamos com a afirmação da aluna, que possibilitou mais uma vez estabelecermos relação entre a imagem de

completude que o dicionário passa e a falta, ele não apresenta todos os sentidos, pois o

g) Atividade 7: As derivadas de bairro

Esta atividade não estava em nosso planejamento. A partir do interesse em saber sobre a palavra abairrar, propomos um estudo de derivação da palavra bairro, explicitando a formação da palavra abairrar e do particípio abairrado e pedimos que eles formassem outras. C " r t k o g k t c " r c n c x t c " h d q k k " t ã d c q k ö t 0 t " k R p g j t q e ö g " d u g g o i q w k " f c c " " l acerca de prefixos e sufixos então, escrevemos no quadro alguns prefixos e sufixos e orientamos a sua utilização. Retotamos o estudo do mapa impresso da prefeitura de Cuiabá para que eles observassem a palavra abairramento que aparece neste mapa e, a partir disso, g n g u " h q t o c t c o " ã d c k t t k u v c ö . " ã d c k t t k u o q ö .

Na sequência da atividade pedimos que produzissem sentidos para essas palavras. Para ã d c k t t k u v *pe'ssõa que faz bairro* t ã d c k t t k u v c ö . " ã d c k t t k u o q ö . *gosta muito do bairro que mora, ela tem bairrismo.* " g " r c t c " ã d c k t t k u o q ö . *divide a cidade em bairro.* Pedimos que pesquisassem essas palavras nos dicionários escolares, que previamente tínhamos levado para sala de aula, para verificar se os sentidos eram os mesmos que eles tinham dado. Fizeram a descoberta de que bairrismo tem a ver com bairrista e que este não faz bairro, mas o sentido que eles deram para bairrismo tem a ver com bairrista e bairrismo na relação de gostar e defg p f g t " w o " n w i c t 0 " C q " f g h k p k t relação com o mapa que tinham estudado.

X q n v c o q u " « " r g t i w p v c " f q " c n w p q " M " u q d t g " ã d c k t t q u ö 0 " G n g u " p q v c t c o " s w g " c d c k t t c o g p v q " v g f g h k p k u u g o " ã d c k t t c f q ö " g " f g u u g o " g z g o r n q u 0

*Abairrado: lugar que alguém divide em bairros para o povo morar. Toda cidade é abairrada. A cidade foi abairrada pelo prefeito. O lugar abairrado ainda não tem asfalto.*

Concluimos com esta atividade, que o mecanismo de prefixação em (a + bairro + ar) forma uma base verbal que dá origem a várias outras formas e o da sufixação apresenta uma prevalência dos sufixos ismo, ista, mento. As definições elaboradas pelos alunos ganha outras significações abrindo para o imaginário do espaço da cidade, e segundo Nunes (2010b, p.15):

Todo falante estabelece uma certa relação com as palavras, selecionando-as para seu uso e atribuindo-lhes sentidos, isso de forma pré-consciente ou inconsciente, e afetados pela ideologia, ou seja inseridos em uma ou outra formação discursiva na qual se constituem como sujeitos de seu discurso e de suas palavras.

Dessa forma, nós professores, ao superar certos obstáculos quanto a imagem do dicionário como protador de significações fixas e sem historicidade, como também da imagem do autor de dicionário, como sendo uma autoridade inquestionável, podemos nos permitir a despertar nos alunos o gosto pela escrita de palavras, dando margens que o sujeito se situe diante das várias possibilidades de produzir discursos sobre as palavras, e desse modo, nas relações com as palavras e com os discursos que as sustentam é que vai fazer sentido para eles e para o que eles produzam se inscreva na história. (NUNES, 2010b, p.16)

### 3.4 Quarto momento: O dicionário inFormal

Nesta etapa organizamos duas atividades. A primeira referiu-se ao trabalho e contato com o dicionário informal e a segunda foi organizada para a produção de verbete bairro, que teve como objetivo dar visibilidade às formulações sobre bairro elaboradas pelos alunos.

#### Atividade 1: Dicionário informal X dicionário formal

O objetivo dessa atividade era proporcionar aos alunos conhecer o dicionário informal e estabelecer características diferenciais com o dicionário formal. Iniciamos perguntando sobre o dicionário informal, se sabiam o que era e onde tínhamos acesso a ele. A turma não conhecia esse tipo de dicionário. Para viabilizar esse conhecimento, levamos o Laptop para sala de aula e ancoramos a internet do nosso celular para que tivéssemos acesso ao dicionário que funciona online. Dicionário acessado, dividimos em grupo a turma para que todos pudessem observar o funcionamento do dicionário online. Eles decidiram que queriam ver o

- < quantos verbetes aparecem;
- < aparecem datas, nomes das pessoas, lugar de origem;
- < apresentam exemplos, imagens;
- < o que faz o primeiro verbete estar na frente dos outros.

Como a turma não havia tido contato com esse tipo de dicionário, tivemos que explicitar algumas características desse dicionário, por acharem que esses nomes que aparecem serem de lexicógrafos.

Quando acessamos encontramos quatro definições para futebol: duas definições com assinatura de Dicionário inFormal e duas com nomes próprios, o que os levou a deduzir que esses nomes eram de lexicógrafos. Depois das discussões acerca do dicionário online e compreensão do seu funcionamento, os alunos quiseram votar no verbete que mais gostaram e que menos gostaram, e também acessaram outras palavras de interesse deles para votar nas definições.

Propomos, então, que fizéssemos um quadro que mostrasse a diferença entre o dicionário informal e o dicionário formal. Sobre dicionários online, Contiero (2015, p. 66) informa que há uma proliferação crescente desses instrumentos lexicográficos online que vem facilitando significativamente a vida de muitas pessoas, possuindo uma particularidade distinta dos dicionários impressos. Ao fazermos a comparação entre esses tipos de dicionários, tivemos o seguinte resultado:

Quadro 5 ó Características do dicionário informal e do dicionário forma.

| Dicionário informal (online)  | Dicionário formal (impresso)  |
|---|---|
| Formato digital.<br>Autor dos verbetes: internautas, usuários da língua.<br>As definições são acumulativas, pode enviar definições para palavra já definida.<br>Ordem das definições: critério de popularidade, representado pelo desenho de um polegar, avaliada pelo leitor.<br>As postagens das definições são datadas, são localizadas por cidade ou estado da federação e assinada (pode ser verdadeiro ou fictício).<br>As definições são acompanhadas de exemplos. | Formato impresso.<br>Autor dos verbetes: lexicógrafos, instituições, editores, etc.<br>As definições são adicionadas, outras eliminadas ou reformuladas, dependendo do uso na contemporaneidade.<br>Ordem das definições: critério de uso por frequência ou por critério temporal de registro mais antigo.<br>Técnicas próprias de obter efeitos de objetividade nas definições.<br>Algumas definições acompanham exemplos. |

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Esta atividade proporcionou aos alunos uma reflexão sobre o funcionamento do dicionário tradicional e descoberta de um dicionário em que qualquer falante da língua pode inserir uma definição de uma palavra. Nas palavras do aluno F: *o dicionário informal é legal porque a gente encontra bastante definição de uma palavra e escolhe o que a gente gosta mais e no dicionário da escola a definição repete de um para outro, não tem muitas diferenças nas definições.* Na formulação do aluno observamos a divisão de dois mundos

lexicográficos: a língua é fluida (dicionário informal), onde o aluno se identifica, e a língua imaginária (dicionário formal), onde o aluno se distancia.

a) Atividade 2: Formulação e circulação

Q " q d l g v k x q " f g u v c " c v k x k f c f g " g t c " s w g " q u " c para ser inserido no Dicionário inFormal e no almanaque que produziríamos. Eles se q t i c p k | c t c o " g o " i t w r q " g " q t k g p v c o q u " s w g " c " r dicionários e da primeira definição deles e dos parentes, eles discutissem no grupo o sentido de bairro e num consenso (re)definissem-o.

C u u k o . " q u " c n w p q u " c q " h q t o w n c t g o " w o c " f g h k p sentido que considera o espaço da cidade preenchido por pessoas, deslocando o que está posto no dicionário, e conforme seus gestos de interpretação produziram outros sentidos para bairro. R c t c " Q t n c p f k " \* 4 2 3 4 d . " r 0 9 2 + " ã q " u w l g k v q " u » " u g se inscreve u w c " h q t o w n c ± ^ q " p q " k p v g t f k u e w t u q . " g n g " j que o aluno se responsabiliza pelo que foi dito e pelo que foi silenciado.

Apresentamos duas definições que foram escolhidas, aleatoriamente, num corpus de nove. Analisaremos o que foi dito em um e no outro, conforme os gestos de interpretação dos alunos.

Quadro 6 ó Produção de definição de bairro pelos alunos.

| Grupo 1  |
|--|
| Bairro é um lugar que as pessoas buscam ser felizes em uma sociedade. Precisa ter posto de saúde, base policial, escolas, creches, quadras poliesportivas. |

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

É uma construção que está investida no sentido de o espaço da cidade proporcionar uma felicidade que moradores buscam ao viver na sociedade-bairro. Essa felicidade está condicionada a condições necessárias que remete ao bem-estar da sociedade: saúde, segurança, educação e lazer. Há um pré-e q p u v t w k f q " p c u " h q t o w n c ± ç g u " naquilo que a sociedade precisa ter como coisas básicas, ou seja, ter acesso a determinados bens. Conforme Gallo (2001. P. 2),

R c w n " J g p t { " r t æ r q ç p g u " v q " w k f t q ð q " " ã r c t t 2 c " f c t " e do outro, que não é o outro enunciativo, nem o outro interdiscurso, o primeiro, pontual demais, o segundo, amplo demais. O pré-construído é o outro do interdiscurso, circunscrito em uma região histórica e ideológica delimitada no acontecimento do discurso.

Quadro 7 ó Produção de definição de bairro pelos alunos.

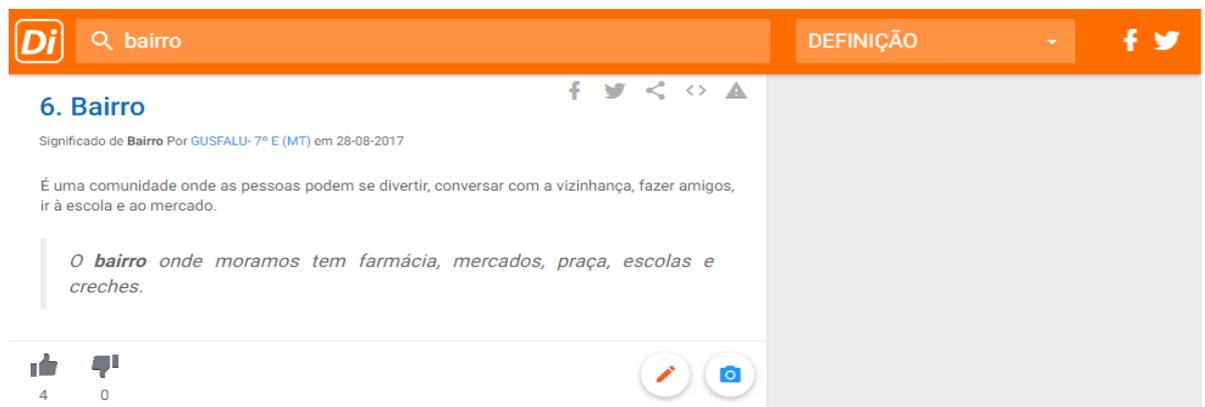
| Grupo 2  |
|--|
| Bairro é uma comunidade onde as pessoas podem se divertir, conversar com a vizinhança, fazer amigos, ir à escola e ao mercado. < O bairro onde moramos tem farmácias, mercados, praça, escolas e creches.> |

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

No discurso do grupo presentifica a convivenciabilidade entre moradores na f g v g t o k p c ± ^ q " f g " d c k t t q " u g t " w o c " e q o w p k f c f g 0 u k o d » n k e q " l ^ a " \* w t d c p c o g p v g + " u k i p k h k e c f q ö " \* Q simboliza-se enquanto um espaço preenchido por sujeitos em ação no cotidiano, designando c e q p v g e k o g p v q u " g " o q x k o g p v q " p q " d c k t t q 0 " " G " f assim, não é visto como separado dos sujeitos que os preenchem, como um espaço abstrato, idealizado, mas sim como um espaço real em que os sujeitos se encontram afetados pelo u k o d » n k e q " g " r g n c " j k u v q t k e k f c f g ö 0 " Q u " c n w p q u referindo ao bairro em que moram, elencando as coisas que o bairro possui e que significam para eles enquanto coisas necessárias ao bairro. Deste modo, os alunos elaboraram uma definição de bairro apontando uma posição de morador, produzindo diferentes sentidos e expõe ao leitor os gestos de interpretação, diferentemente do dicionário que apresentam uma definição técnica.

Assim, na relação com o bairro em que moram, os alunos produziram as definições e utilizaram o Laptop para inclui-las no Dicionário inFormal como mostrado abaixo.

Figura 3: Produção de verbete bairro realizada pelos alunos.



Fonte: Dicionário inFormal<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Disponível em [www.dicionarioinformal.com.br](http://www.dicionarioinformal.com.br); acesso em 07/08/2017.

Desta forma, possibilitamos a circulação dos dizeres dos alunos no Dicionário inFormal, e eles decidiram assinar com nomes fictícios, criando-os a partir das iniciais dos nomes deles. A cada informação do nome formulado era só risada. A inserção das definições foi um divertimento e orgulho para a turma. O formulário de envio da definição traz instrução simples e não restringe a escrita em relação à sintaxe ou à escolha lexical. No formulário, há obrigatoriedade de inclusão de exemplos com a finalidade dos leitores entenderem a definição, e como alguns grupos não definiram com exemplos na forma manuscrita, foi necessária a elaboração de exemplos no momento da inserção das definições. Oliveira (2014, p. 265), ao falar do funcionamento desse dicionário online em relação à escrita, explicita que o baixo nível de regulação por parte do site, o Dicionário abre espaço para uma escrita lúdica e

Os alunos, ao textualizar o espaço material da cidade, deram corpo aos sentidos significamos no que dizemos. O dizer deixa vestígios do vivido, do experimentado e o gesto estudados, como também a aparição pública e circulação deste discurso em um dicionário online, o Dicionário informal. Terminada esta etapa, passamos para a última etapa do nosso projeto.

### 3.5 Quinto momento: Produção do almanaque

O nosso propósito nesta etapa é explicitar três atividades que tratam da elaboração de um almanaque sobre os bairros Jardim Florianópolis e Jardim União, espaço de moradia dos alunos, com o objetivo de dar visibilidade aos processos históricos de sua constituição, como também da sua nomeação.

#### a) Atividade 1: Conhecendo almanaques

Começamos esta atividade com uma conversa sobre almanaque. Indagamos se conheciam, se sabiam o que era. Devido à falta de conhecimento sobre esta materialidade,

sugerimos que pesquisassem no dicionário a definição de almanaque. Conversamos sobre os resultados. Momento em que os alunos disseram que tratava de uma publicação. Então escrevemos um roteiro no quadro e pedimos que eles construíssem um quadro informativo das características do almanaque tendo como fonte as informações do dicionário. Sugerimos:

- ⟨ Quais tipos de publicação;
- ⟨ Quais conteúdos o almanaque apresenta;
- ⟨ Em que tipos de suporte eles aparecem.

Na leitura dos dicionários escolares, os alunos observaram que as definições se apresentaram incompletas, quando eles confrontaram os dizeres de um verbete com outro e notaram o que é dito em um, falta no outro. Discutimos sobre estas observações levando em e q p u k f g t c ± - q " õ s w g " p - q " j <sup>a</sup> " w o c " t g n c ± - q " f k t g v c algo, o sujeito está necessariamente silenciando c n i q ö (20Rl gpy 26)kDas anotações dos alunos resultou o seguinte quadro:

Quadro 8 ó Características do almanaque.

| Almanaque |  |
|-----------|--|
| J         | Publicação periódica (em geral, anual).  |
| J         | Contém calendário, matéria recreativa, humorística, científica, literária, informativa, artística etc. |
| J         | Livro, livrinho, folheto, revista.   |

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Acrescentamos o suporte revista, por não conter nos dicionários pesquisados e que seria o suporte de nosso almanaque. Apresentamos aos alunos os almanaques Disney, Abril, Brasil Popular e o Almanaque de memórias, para que eles manuseassem, lessem e observassem se os conteúdos elencados pelos dicionários estavam presentes nesses almanaques. Organizamos um rodízio desses almanaques para que todos pudessem manuseá-los. Após discussões sobre os conteúdos desses almanaques, os alunos pontuaram que gostaram mais dos almanaques que apresentavam ilustrações, matérias recreativas e curiosidades. Como tínhamos um número considerável de almanaques Disney e Abril presenteamos os alunos com esses exemplares, pois notamos o interesse pela leitura e que poderia ter continuidade em outro momento fora da escola e por sabermos que nem todos tem acesso a outros materiais de leitura senão o livro didático.

Na sequência desta atividade que objetivava o conhecimento de almanaques em suportes e conteúdos diferenciados, levamos para sala de aula o Almanaque Cuyabá que traz registro da história, das gentes e dos costumes da cidade de Cuiabá, com publicação mensal e circulando há três anos na cidade na forma impressa e online. Poderíamos ler no site o almanaque, como a internet da sala de informática não estava funcionando, ficamos com a versão impressa e disponibilizamos o site para que acessassem em casa e lessem outras edições. Com a versão impressa em mãos, a orientação era que lessem e selecionassem o que achassem de mais interessante neste almanaque. Não propomos nenhum roteiro, apenas que anotassem o que julgassem interessante para ser posto em discussão na sala.

No momento da conversa sobre os pontos interessantes que encontraram no almanaque, os alunos pontuaram o nome Cuyabá, que nomeia o almanaque, estar escrito com a letra y. Explicitamos que se tratava de uma grafia antiga da palavra. A nomeação desse almanaque como uma memória, funciona por um memorável que o faz significar, e conforme Guimarães \* 4 2 2 3 . " r 0 " ; 7 + " õ q " r c u u c f q " 2 . " p q " c e q p v g e k o g p v uma nova teo r q t c n k | c ± - q . " v c n " e q o q " c " n c v ' p e k c " f g " um passado da cidade rememorando acontecimentos, pessoas, lugares e curiosidades, e podemos dizer, ainda, que a nomeação desse almanaque procura manter presente a memória da história de Cuiabá. Outros apontamentos dos alunos foram as imagens de lugares da cidade, matérias recreativas como decifrar anagramas e curiosidade sobre a cidade c r t g u g p v c f c " f q " s w c f t q " õ x q e ' " u c d k c 0 0 0 ö 0

A atividade despertou o interesse dos alunos sobre almanaque, pois após a atividade continuaram trocando os almanaques entre eles e alguns alunos pediram para levar para casa e continuar a leitura, o que foi permitido, já que a maioria não tem meios de acessar a forma online do almanaque.

#### b) Atividade 2: Produzindo um almanaque

O objetivo desta atividade era a produção do almanaque. Como fazê-lo? Para responder esta pergunta convidamos o editor do Almanaque Cuyabá, o jornalista e professor de história, o senhor Benjamim Franklin. Ele nos deu uma aula sobre a produção de um almanaque, fez perguntas à turma e distribuiu algumas edições do Almanaque Cuyabá. A turma se mostrou muito interessada fazendo questionamentos e tirando dúvidas suscitadas durante a explanação do professor.

Sob a orientação do professor Benjamim, definimos a comissão editorial após os alunos se manifestarem quanto a participação e o trabalho em grupo. Frisamos que a comissão teria que delegar tarefas aos demais, organizar os materiais que constariam no almanaque, ter disponibilidade para reuniões, compromisso e cooperação. A comissão foi formada inicialmente por sete alunos e, posteriormente, um membro foi desligado desta comissão por não participar das atividades do grupo. Esse desligamento foi feito pelos próprios membros da comissão.

O próximo passo foi a definição do nome do almanaque. Surgiram vários nomes como Almanaque Jardins, Almanaque Bairros de Cuiabá, Almanaque Comunidade e Almanaque Bairros da Cidade. Fizemos uma votação e a maioria dos alunos escolheu Almanaque Comunidade. Definiram-se também com os alunos os conteúdos possíveis que comporiam o almanaque, como podemos observar a seguir.

- 1- Almanaque: tamanho A4 (21cm x 29cm)
- 2- Página 1: capa
- 3- Página 2: a) apresentação; b) expediente (Comissão editorial).
- 4- Pesquisas: história do Jardim Florianópolis
  - história do Jardim União
  - história da escola Antônia Tita
  - história do dicionário
  - telefones úteis
- 5- Entretenimentos: jogo dos sete erros
  - piadas
  - caça-palavras
  - anagrama
  - tirinhas
- 6- Desenho do bairro
- 7- Publicidade

Os alunos lembraram que já tinham feito desenho do bairro durante as atividades com mapas, e que esse material estava pronto para o almanaque. Finalizada a aula com o professor Benjamim, que teve duração de duas horas, agradecemos a disponibilidade dele em

vir até a escola e nos orientar para a produção do almanaque. E se prontificou a nos ajudar na formatação e diagramação do almanaque. Foi uma manhã bem produtiva.

Definimos como seriam organizadas as pesquisas sobre os bairros Jardim Florianópolis e Jardim União. Após discussões, a comissão editorial sugeriu fazer entrevistas com moradores antigos do bairro, para isso dissemos que precisaríamos fazer um roteiro para a entrevista que poderia ser gravada com auxílio do celular. Três alunos se propuseram a entrevistar os moradores do Jardim Florianópolis e dois alunos a entrevistar moradores do Jardim União. Com a turma elaboramos o seguinte roteiro:

- < qual o seu nome;
- < como foi formado o bairro, em que ano;
- < de onde vieram os primeiros moradores;
- < como foi nomeado o bairro, foi de comum acordo a escolha do nome;
- < que mudanças ocorreu no bairro desde que o(a) senhor (a) mora aqui;
- < o que precisa mudar no bairro;
- < como foi construída a escola do bairro;
- < o(a) senhor(a) está satisfeita com o bairro.

As entrevistas com os moradores do Jardim Florianópolis foram gravadas no celular. Notamos que os alunos deixaram bem à vontade os dois moradores entrevistados, que ao contarem sobre a formação do bairro deram informações sem a necessidade de realização de todas as perguntas do roteiro. A dupla de alunos que entrevistaria moradores do Jardim União optou por entrevistar apenas um morador do bairro e a entrevista foi realizada pelo celular via WhatsApp, porque a entrevistada não tinha tempo para recebê-los.

Ao socializarem os resultados das entrevistas, os alunos descobriram o porquê de a nomeação do bairro ser Jardim Florianópolis e essa nomeação ter relação com a cidade de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. Muitos deles pensavam que Florianópolis

Escrevemos no quadro o nome do bairro para explicitar a etimologia da palavra e a constituição dessa nomeação para a capital do estado catarinense. O sujeito que nomeou a cidade Florianópolis o fez com a intenção de homenagear o então presidente da república

u k i p k h k e c " õ e k f c f g ö . " e w l q " u g p v k f q " u g t k c " õ e k f  
houve também uma intenção de homenagear, não um personagem da história brasileira, mas a  
cidade de Florianópolis, pois o sujeito que o nomeou é originário dessa cidade, mas não  
o q t c f q t " f q " d c k t t q 0 " G u v g u " p q o g u . " f c " e k f c f g " g  
que produz incessantemente uma identificação dos espaços da cidade e da cidade consigo  
mesma. E assim constitui estes espaços como espaços de k f g p v k h k e c ± q " f g  
(GUIMARÃES, 2002, p. 67).

A entrevista da moradora do Jardim União revelou aos alunos, durante a socialização,  
que o nome do bairro foi dado pelos próprios moradores e sua formação foi por ocupação. Ao  
indagar os alunos se o nome União poderia ter relação com a forma de constituição do bairro,  
alguns alunos disseram que poderia ter, porque as pessoas se uniram e invadiram o espaço  
que, posteriormente, se denominaria bairro Jardim União. Na fala dos alunos o discurso da  
união tem um efeito de transgressão em nossa organização social, e de acordo com Lagazzi-  
T q f t k i w g u " \* 4 2 2 3 . " r 0 7 4 + " õ c " q e w r c ± q " x g o " t g e  
t c | ç g u " s w g " n g x c t c o " g " n g x c o " c " q e w r c t 1 k p x c f k t  
união, e união é determinado por invasão. Essa articulação nos permite desvelar um sentido  
de indissolubilidade para cumprir o propósito de permanência.

Na exposição da entrevista, o aluno L, morador do Jardim União, não concordou com  
a fala da moradora ep v t g x k u v c f ~~temòs suas delxar de ven agomõdãõs~~ e mostrar  
s w g " p - q " g u v c o q u " e q p v g p v g u " e q o " c u " r t g e " . t k c u "  
Q " c n w p q " e q o q " o q t c ~~õs qntrãddres ãããõokato no qãdõõf, kodo ungnõõ~~ õ  
lutou para construir suas casas, trabalha, estudaõ 0 " X g o q u " s w g " c " f k u e q t f  
e q o " q " v g t o q " õ c e q o q f c f q u ö " p q " g p w p e k c f q " f c " o c  
direção ao conformismo do que está estabelecido pela falta de infraestrutura, ao enunciar  
õo q u v t c t " s w g " p - q " g ~~se um convite para cair da exclusão e assumir~~ d t g  
necessidade de expor as precariedades do bairro e o descontentamento, isto é, lutar pelo  
direito de melhorias na infraestrutura. É a constatação de que há uma necessidade de união.  
Q u " g p w p e k c f q u " f q " c n w p q " t g u u c n v c o . " p c " f k u e q t  
g u v w f c ö . " g " q u " u g p v k f q u " c r q p v c o . " g p v - q . " r c t  
serem acomodados. O aluno se coloca de forma polêmica ao exercer sua capacidade de  
discordância. Tomamos Orlandi (2011, p.33) que escreve sobre a instauração do polêmico da  
r c t v g " f q " c n w p q < " õ ² " c " e c r c e k f c f g " f q " c n w p q " f

autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixidez do seu

Terminadas as discussões, as transcrições das entrevistas foram entregues para a comissão editorial, que trouxeram uma pasta para guardar todo material para o almanaque. A turma, organizada em grupo, se encarregou das demais tarefas:

- 1) Pesquisar a história da escola.
- 2) Pesquisar os telefones úteis.
- 3) Pesquisar a história do dicionário
- 4) Produzir caça-palavras, jogo dos sete erros, piadas e questões de conhecimento.
- 5) Pesquisar o comércio no bairro.
- 6) Pesquisar os serviços públicos no bairro.
- 7) Fotografar o bairro.

A comissão editorial foi responsável pela organização dos elementos pré-textuais do almanaque e se encarregou de produzir:

- 1) A apresentação do almanaque.
- 2) Carta ao leitor.
- 3) Lista com os nomes dos participantes do projeto.
- 4) Lista com o nome dos editores do almanaque.
- 5) Lista dos nomes dos colaboradores do projeto.

Dessa forma, começamos a produzir o almanaque. Saímos à rua no contraturno para realizar as pesquisas e fotografar o bairro. Estas atividades foram bastante animadas e quando finalizadas, tomávamos sorvetes e conversávamos sobre as tarefas realizadas. A escola disponibilizou o PPP para a realização da pesquisa sobre a escola, e isso permitiu que tivessem conhecimento sobre um documento que rege a escola. Disponibilizamos artigos do professor José Horta Nunes para pesquisa sobre a história do dicionário, como também guias de telefones para pesquisa de telefones úteis para os leitores do almanaque. O grupo responsável pelo entretenimento utilizou a Lan House do bairro para produzir as atividades. As pesquisas e as entrevistas propiciaram um acréscimo no conhecimento sobre o bairro, os alunos já conheciam o bairro, mas conhecer como foi constituído e como ele foi nomeado

possibilitou um acréscimo nesse conhecimento, trazendo um novo olhar para o bairro em que eles moram, um espaço histórico, social e significativo. Assim, esse espaço passou a ser visto não separado dos sujeitos que os preenchem, como um espaço real com sujeitos e suas vivências afetados pelo simbólico e pela historicidade. É na aproximação do espaço com as condições de produção que podemos ter um espaço mais significativo para os sujeitos que nele habitam.

c) Atividade 3: Organizando o almanaque

O objetivo dessa atividade era organizar todo o material produzido para o almanaque, deixando-o pronto para que fosse diagramado. Para isto, reunimos com a comissão editorial em vários momentos para definirmos os materiais que comporiam o almanaque. Tínhamos as entrevistas que teriam que ter forma de texto informativo, três piadas, duas tirinhas e várias questões de conhecimento, as fotografias que tiramos e as fotografias antigas do bairro que a senhora Sidneia, uma das entrevistadas, disponibilizou para a turma, os desenhos, as definições de bairro dos alunos e também as pesquisas, algumas longas. Além disso, tínhamos que pensar na organização espacial das informações e definir a quantidade de páginas do almanaque.

No primeiro momento, organizamos com os alunos as informações das entrevistas para a produção de textos informativos sobre os bairros Jardim Florianópolis e Jardim União e selecionamos as fotografias. Organizamos em conjunto com os alunos as pesquisas de forma que resultaria em textos menores e privilegiasse as informações relevantes e/ou curiosidades. Digitamos tudo e armazenamos em pen drive.

No segundo momento, definimos a piada, a tirinha e as questões de conhecimento que constariam no almanaque. Tínhamos o caça-palavras e ficou faltando o jogo de sete erros, que o grupo não conseguiu produzir. Pedimos ajuda aos professores da escola e um deles nos ajudou a construir o jogo de sete erros com uma fotografia da fachada da escola. Organizamos o material que a comissão editorial produziu e armazenamos no dispositivo eletrônico. Os materiais impressos e manuscritos foram adicionados em pastas separadas e etiquetadas, sendo esses materiais as definições dos alunos, os cartões de visitas do comércio local, os desenhos do bairro. Definimos a disposição do material que constaria no almanaque e fizemos um esboço em papel A4 e os possíveis títulos. Definimos que nosso almanaque teria doze páginas.

O terceiro momento foi a definição da capa. Os alunos resolveram que seria uma fotografia da turma que constaria na capa, e para isto, pedimos que comparecessem em uma manhã uniformizados para tirar a foto. Como nem todos têm uniformes, a equipe gestora da escola emprestou os uniformes que estavam à venda para os alunos que queriam sair na fotografia. Infelizmente, alguns alunos se recusaram a ser fotografados e não participaram desta atividade.

Finalizadas estas atividades, levamos todo o material para o jornalista e professor Benjamim Franklin que faria a edição final e encaminharia para a diagramação. Após a turma aprovar, encaminhamos o almanaque para gráfica.

### 3.6 Sexto momento: Circulação do almanaque

Esta etapa da proposta de atividade refere-se à finalização do trabalho e a circulação do almanaque. Concordamos com Orlandi (2012) ao afirmar que a circulação ocorre em certa conjuntura e de acordo com certas condições. Exporemos, então, as condições que se deu a circulação do produto final da proposta.

O evento da distribuição do almanaque se deu no mesmo dia da entrega de nota aos pais, fato que ocorre a cada final de bimestre, por sugestão da equipe gestora da escola alegando que nesse dia haveria um número significativo de moradores do bairro, ou seja, os pais estariam presentes na escola, o que dificilmente ocorre em outros eventos que a escola promove. Realizou-se a divulgação e distribuição do almanaque na data combinada.

O evento aconteceu no período matutino. Primeiramente, reunimos com os alunos participantes do projeto e agradecemos a todos pela colaboração e participação. A entrega do almanaque para eles foi uma emoção. Explosão de felicidade e orgulho ao se reconhecerem autores e produtores de uma revista que fala dos aspectos do bairro, onde eles se constituem como sujeitos-moradores. Nas palavras de Orlandi (2015, p.74),

Como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor. Trabalhando a  
c t v k e w n c ± ¯ q " k p v g t k q t pkff gō ſ "g d "g z u g t w k k t k f j  
autor e aquilo que ele implica.

Em outro momento, a comissão editorial visitou as salas de aula da escola. Apresentamos o almanaque e contamos da sua constituição para em seguida entregá-lo a cada aluno da escola, aos funcionários e professores. Seguimos para a quadra de esporte da escola,

local da reunião de pais com a equipe gestora, e ao término da reunião foi entregue o almanaque aos pais e falamos das etapas percorridas até a sua confecção. Foram entregues também exemplares para a biblioteca da escola, para os alunos do turno vespertino e noturno, ou seja, todos da comunidade escolar receberam um exemplar.

Por fim, saímos do limite da escola e entregamos os exemplares do Almanaque Comunidade aos donos dos estabelecimentos comerciais dos bairros Jardim Florianópolis e Jardim União, para que o almanaque chegasse aos demais moradores, além daqueles que frequentam a escola.

T q o r g o q u " q " õ x c k " g " x q n v c ö " f c u " r t q f w ± ç g u " g do aluno para o professor e retorna para o aluno, situação comum no ambiente escolar, pois õ q u " u w l g k v q u " u - q " u w d o g v k f q u " c " w o c " g u e t k v c " f p. 30). Perpetua, assim, um mundo de faz de conta e reproduzindo uma linguagem artificial, ou seja, o aluno escreve para o professor corrigir e garantir sua nota, e o destino de sua produção fica em um armário esquecido ou na lixeira da sala de aula. Em nosso trabalho, ressignificamos o nosso fazer pedagógico na relação com a produção dos alunos, e possibilitamos, dessa forma, que as produções circulassem além dos muros da escola.

Concluimos, durante as distribuições dos exemplares do Almanaque Comunidade, que os alunos perceberam que produziram algo significativo para eles e que marcou um modo de relação com o espaço urbano, na relação entre escola e bairro, ou seja, vivenciaram a constituição, a formulação e a circulação de um produto organizado e produzido por eles. O Almanaque Comunidade foi construído a partir do estudo do verbete bairro, que proporcionou conhecimento outro, e leitura outra, do dicionário. Proporcionou, também, sair dos limites da sala de aula e da escola, estudando, como se a escola alargasse para a rua, para o bairro. Possibilitamos, desta forma, que as produções dos alunos circulassem em outros ambientes, além da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos através deste trabalho que podemos modificar nossa prática de ensino quando nos apropriamos de uma teoria que nos leva a refletir sobre a linguagem e sobre o nosso fazer pedagógico, pois sem a relação teoria e prática que sustente um trabalho com a língua, ficamos esvaziado de sentido, e tudo que realizamos na sala de aula fica sem sentido tanto para nós, professores, como para os alunos. Por essa razão, o professor precisa buscar uma teoria que se identifique, e apropriando-se dela propicie aulas significativas. Entendemos que a teoria da Análise de Discurso escolhida por nós foi fundamental para elaboração da pesquisa e das atividades práticas. À medida que tínhamos uma disciplina no Profletras, eram-nos ofertadas leituras que nos levaram a reflexões, e, dessa forma, fomos interpelados a olhar para a nossa prática e avaliá-la. Constatamos que as nossas aulas pouco significavam para os alunos e nosso discurso era tipo autoritário, daí entendermos da resistência de certos alunos ao controle da escola, e que pensávamos serem apenas indisciplinados.

O Profletras é um programa muito importante para nós, professores de língua, pois, nos proporciona estabelecermos relação teoria e prática. Com isso, pudemos elaborar práticas de linguagem significativas com o uso do dicionário, fundamentada em uma teoria que se constitui como um modo de leitura que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos. Nessa direção, buscamos compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, constitutivo do homem e da sua história. Para isso, problematizamos a forma como vem sendo trabalhado o dicionário nas aulas de Língua Portuguesa para desconstruir o imaginário de objeto portador das significações fixas e que apenas serve para consulta, rompendo com certas práticas de seu uso sem questionamentos das definições buscadas em seu interior. Buscamos refletir sobre a leitura para compreender os modos de leitura possíveis do dicionário, deslocando o imaginário que a escola tem ao atribuir a leitura somente a gêneros textuais e possibilitar formação de sujeito-leitor de dicionário que reflita sobre a língua ali vinculada e questione as suas formulações.

Nesse sentido, elaboramos atividades para possibilitar aos alunos uma nova relação com a linguagem através da leitura de dicionário a partir do verbete bairro. Mostrar aos alunos que o dicionário é um objeto discursivo fundamental para que se compreenda que o dicionário carrega uma imagem da sq e k g f c f g . " õ e q p u v t w ¶ f c . " r c t e k c n silenciamentos e que se projeta em um espaço-v g o r q ö 0 " \* P W P G U . " 4 2 2 8 . " r 0

Levando em conta sua materialidade discursiva, podemos compreender como o dicionário produz sentidos em certa conjuntura. Dessa forma, procuramos dar condições de leitura do verbete bairro propiciando questionamentos das evidências de sentido na relação com uma discursividade do urbano para explicitar processos discursivos e a produção de sentidos próprios da cidade. E nessa direção, observar aspectos do espaço-urbano na constituição do sujeito-morador.

A pesquisa possibilitou a abertura de diversas perspectivas de estudos, como aprofundamento sobre o estudo da cidade, de nomeações, autoria, leitura entre outros que podem estabelecer relações com o ensino pela Análise de Discurso.

Olhando para as possibilidades que se abrem após a realização do projeto podemos dizer que o modo como se organizaram as etapas deste trabalho é possível o trabalho com dicionário de outra maneira, na qual o aluno faz pesquisa, cria arquivo, compara o que é dito um e não é dito em outro, compara os dizeres do dicionário com os dizeres do falante da língua, analisa exemplos nas definições, formula outros sentidos para dar visibilidade ao efeito da não completude da língua e também do dicionário, e faz circular em diferentes materialidades. Dessa forma, acreditamos, enquanto professores, que podemos criar condições que rompam com a forma de trabalhar com dicionário como objeto destinado apenas para consulta e proporcionar práticas de leituras de dicionário em que o sujeito-aluno se inscreva nos sentidos e alargue a sua relação com a língua, fazendo sentido para ele e para os outros.

Assim, discursivamente, o dicionário passou a ser visto na sala de aula e não somente como objeto de consulta, os alunos passaram a refletir sobre as definições e observaram que o dicionário não é completo, e assim como a língua é sujeito a falhas e equívocos, o dicionário também o é. Ao formularem definições para bairro observaram que uma palavra pode significar além do dicionário, uma vez que ele não pode dizer tudo sobre algo, ou tudo que desejamos que esteja nas definições. Dessa forma, abriu a possibilidade de no futuro ao consultar o dicionário pensar nos sentidos que não estão ali, mas também significam para nós, falantes da língua.

Todas as atividades planejadas foram realizadas e outras foram incorporadas a partir das curiosidades dos alunos. As pesquisas na sala de informática foram prazerosas, sair da sala de aula e ir para outro ambiente da escola para desenvolver atividades que relacionam com tecnologia. Os alunos gostam muito e se envolvem. Mesmo com as limitações de alguns alunos no manuseio com o computador, todos puderam observar a cidade e os bairros que a constitui através do Google Maps. Sair da escola para observar o bairro e relacionar com o

que foi visto nos mapas suscitou histórias do lugar e reflexões da situação do bairro. A partir dessas atividades ficamos mais confiantes, porque as mudanças em nossa prática davam um e g t v q " õ o g f q ö . " r q t s w g " f g " e g t v q " o q f q . " q " p q x q desenvolver tarefas que se repetem na rotina escolar. Era uma realidade nova que estava se construindo e não tínhamos como saber o resultado final senão desestabilizando as nossas velhas práticas.

A metodologia que utilizamos contribuiu para a nossa mudança de postura na sala de aula e pudemos ouvir mais os alunos, fato que nos levou a acrescentar uma nova atividade que não estava prevista no nosso planejamento. Na feitura do almanaque, o nosso papel foi de orientador e mediador e a cada descoberta sobre o bairro era compartilhada com todos, e nas tomadas de decisão procuramos não desautorizar os alunos, pois os tomamos como sujeitos de seu saber sobre o bairro.

Assim, procuramos propiciar condições para que os alunos construíssem um almanaque que fala do bairro e do dicionário, oportunizando ao aluno de se realizar na função-autor. Desse modo, desde a produção do texto em que os alunos apresentaram o bairro onde moram até a feitura e circulação do almanaque, com um trabalho que se sustenta na leitura de dicionário e escrita torna uma possibilidade real e significativa ao aluno.

Consideramos que este estudo seja compartilhado com os profissionais da educação que colocam o dicionário para circular dentro da sala de aula somente para consulta, pois q w v t c u " r t <sup>a</sup> v k e c u " f g " n g k v w t c " f g u u g " q d l g v q " f k u a relação dos alunos com a Língua Portuguesa mais significativa para a construção do saber sobre a língua, abrindo possibilidades para a produção, relativa a escrita e a leitura, se inscreva na história, como mostra esta dissertação.

## REFERÊNCIAS

ARCHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

AULETE, F. J. C. **Minidicionário Contemporâneo da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BARRETO, Elba; SOUSA, Sandra. Reflexões sobre as políticas de ciclo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.126, 659-668, set./dez. 2005.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**. Língua Portuguesa. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Cláudia; LAGAZZI, Suzy (Orgs.). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

BOLOGNINI, Carmem Zink. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001 Uma Odisseia no Espaço. In: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Cláudia; LAGAZZI, Suzy (Orgs.). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009. P. 39-46.

BORBA, Francisco S (Org.). **Dicionário Unesp do Português Contemporâneo**. São Paulo: Unesp, 2004.

BUENO, Francisco da S. **Dicionário Silveira Bueno**. São Paulo: Didática Paulista, 2009.

\_\_\_\_\_. **Dicionário escolar de língua portuguesa**. 8 ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1973

CAMPOS, Alexandre. **Escola ciclada: concepções, trajetórias e experiências dos ciclos de formação nas escolas cuiabanas**. Cuiabá, MT: KCM, 2008.

E Q P V K G T Q . " G n | c 0 " W o c " c p ^ a n k u g " g p w p e k c v k x c " f  
morfológicos e sintáticos no Dicionário Informal. **Línguas e Instrumentos linguísticos**, n 36, jul./dez. 2015.

COSTA, Greiciely Cristina da. Denominação: um percurso de sentidos entre espaços e sujeitos. In: **Rua**, Campinas, n 18, p 133-147.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino e Pesquisa. **Escola Sarã: um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais**. Cuiabá, MT:1999. 151p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino e Pesquisa. **Escola Sarã: Cuiabá nos ciclos de formação**. Cuiabá, MT: 2000. 218p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Políticas Educacionais. **Matriz de Referência Curricular 1º ao 9º ano Ensino Fundamental**. Cuiabá, MT: 2011. 104p.

DALCICO, Eliane Cristina. **Novos gestos de interpretação** < " q " f g u h k q " f g " ã g p > 20015.119f. (Mestrado Profissional em Letras ó PROFLETRAS) ó Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT

DIAS, Luiz Francisco; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gramática e dicionário. In: GUIMARÃES, Eduardo; ZOPPI-FONTANA, Mônica (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: a palavra e a frase**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p.13-33.

DI RENZO, Ana Maria. **O estado, a língua nacional e a construção das políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. O texto nas práticas linguísticas escolares. In: \_\_\_\_\_; MOTTA, Ana Luiza A. P. da; OLIVEIRA, Tânia Pitombo de (Orgs.). **Linguagem, história e memória: discursos em movimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 25-42.

DURIGON, Francieli Carolina Santos. **Memória e escrita nas políticas de língua do Estado de Mato Grosso: uma rede discursiva de sentidos**. 109f. Dissertação (Mestrado em Linguística) ó Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres - MT, 2012.

DURIGON, Francieli C.S.; DI RENZO, Ana M. Estado, Língua, Escrita, Memória: Políticas de (Des)Continuidades. In: ZATTAR, Neuza; DI RENZO, Ana Maria (Orgs.). **Estudos da linguagem: língua, sujeito e história**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIA TITA MACIEL DE CAMPOS. **Projeto político pedagógico (PPP)**. Cuiabá, 2016. Documento interno da escola.

FEDATTO, Carolina Padilha. **Um saber nas ruas: o discurso histórico sobre a cidade brasileira**. 2011.183 f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. SP.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

\_\_\_\_\_. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**, 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GALLO, Solange Leda. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Revista linguagem em (Dis) curso**. Unisul, SC v. 1, n. 2, jan./jun. 2001.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. A marca do nome. In: **Rua**, Campinas, n 9: p. 7-9, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

GUIMARÃES, Eduardo; ZOPPI-FONTANA, Mônica (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem ó A palavra e a frase**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Cláudia; LAGAZZI, Suzy (Orgs.). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009. p. 19-29.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria C. L. (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011.

KARIN, Taisir M. **Dos nomes à história**: o processo constitutivo de um estado: Mato Grosso. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. SP.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. A sala de aula e o alures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. **Revista Letras**: Espaço de circulação da linguagem. Santa Maria, RS, n.27, dez. 2003. Disponível em: < [http://cascavel,ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11899/7321](http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11899/7321)> Acesso em 22 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Texto e autoria. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; BRITO, Priscila Salvato. As ocupações dos sem-teto na discursividade da cidade. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 51-59.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

MARTINS e SILVA, Vera Regina. Meu lugar também é assinado: um sujeito deficiente mental. In: DI RENZO, Ana Maria, et al. **Sociedade e discurso**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

MATTOS, Geraldo. **Dicionário júnior da língua portuguesa**. 4 ed. São Paulo: FTD, 2011.

MAZIÈRE, Francine. O enunciado definidor: discurso e sintaxe. In: GUIMARÃES, Eduardo. (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.

NUNES, José Horta. **Dicionários no Brasil**: análise e história do século XVI ao XIX. Campinas, SP: Pontes Editores ó São Paulo, SP: Fapesp ó São José do Rio Preto, SP: Farpep, 2006.

\_\_\_\_\_. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107 ó 124, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Dicionários: história, leitura e produção. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, v.3, n.1/2, ano III, p.6 ó 20, dez. 2010b.

\_\_\_\_\_. Lexicologia e lexicografia. In: GUIMARÃES, Eduardo; ZOPPI-FONTANA, Mônica (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: a palavra e a frase. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010a. p.147 ó 172.

\_\_\_\_\_. **Dicionário, sociedade e língua nacional:** o surgimento dos dicionários monolíngues no Brasil. Disponível em: < <http://www.coresmarcasefalas.pro/adm/anexos/11122008004925.pdf>> Acesso 13 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Sobre a noção de Dicionário Popular. **Estudos Linguísticos XXXV**, São José do Rio Preto-SP, p. 1028-1032, 2006.

\_\_\_\_\_. Espaço urbano, sujeito e dicionário e formas do silêncio. **Fragmentum**, n 26, Laboratório Corpus: UFSM, jul./set. 2010c.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. **Cidadania:** história e política de uma palavra. Campinas, SP: Pontes Editores, RG Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. O dicionário informal e a relação do falante com a língua. **Revista da Anpoll**, n 37, p. 267-272, Florianópolis, jul./dez. 2014.

ORLANDI, Eni (Org.). **Cidade atravessada:** os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Para uma enciclopédia da cidade.** Campinas, SP: Pontes, Labeurb/Unicamp, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cidade dos sentidos.** Campinas, SP: Pontes. 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **História das ideias linguísticas:** construção do saber metalinguístico da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Institucionalização dos estudos da linguagem:** a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Língua brasileira e outras histórias:** discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

ORLANDI, Eni P.; SOUZA, Tânia C.C. de. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Políticas linguística na América Latina.** Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 27-40.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. N/O limiar da cidade. In: **Rua**, Campinas, número especial: 7-19, 1999.

\_\_\_\_\_. A casa e a rua: uma relação política e social. In: \_\_\_\_\_. **Discurso em análise:** sujeito, sentido, ideologia. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gestos de leitura.** 4.ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A leitura e os leitores.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista.** 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias linguística no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org.). **Introdução às ciências da linguagem:** discurso e textualidade. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura e acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. A propósito da Análise Automática do Discurso (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010, p. 159-249.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014.

PERRENOUD, Ph. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PETRI, Verli. **Um outro olhar sobre o dicionário:** a produção de sentidos. Santa Maria: UFSM, PPGL Editores, 2010.

PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Org.). **Análise do discurso em perspectiva:** teoria, método e análise. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

PETRI, Verli; SCHERER, Amanda E. O funcionamento do político na produção de sentidos: o dicionário como trajeto de leitura. In: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmans (Orgs.). **A Análise do discurso e sua história:** avanços e perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Dizer no espaço: inscrições possíveis no/do sujeito. In: MORELLO, R. (Org.). **Giros na cidade:** materialidade do espaço. Campinas: Labeurb; Nudecri; Unicamp, 2004.

\_\_\_\_\_. A autoria na escola, um recorte de formulação: um convite. In: DI RENZO, Ana; MOTTA, Ana Luiza Artiaga R. da (Orgs). **Ciência, língua e ensino.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

\_\_\_\_\_. Dizer no espaço: língua e processos de identificação. In: PAROLIN, Maria Inês; ALMEIDA, Eliana (Orgs.). **Fronteiras de sentidos & sujeitos nacionais**. Cáceres, Fapemat; Campinas, SP: Editora RG, 2012.

\_\_\_\_\_. Compreender discursivamente a escola: uma possibilidade construída. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel L. dos; CASTELO BRANCO, Luiza Kátia Andrade (Orgs.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre**. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

\_\_\_\_\_. Discursos sobre a língua escolarizada, leituras possíveis. In: FLORES, Giovana G. Benedetto; NECKEL, Nádia R. Maffi; GALLO, Solange Leda (Orgs.). **Análise de Discurso em Rede: cultura e mídia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos).

SILVA, Adalberto Prado e. **Novo Dicionário Brasileiro Melhoramentos**. 4 ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1968.

SILVA, Antônio de Moraes. **Dicionário de língua portuguesa**. Composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado e acrescentado por Antônio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.

\_\_\_\_\_. **Grande Dicionário da Língua Portuguesa**. 10 ed. Atualizada por Augusto Moreno, Cardoso Júnior e José Pedro Machado. Lisboa: Editora Confluência, 1950.

SILVA, Mariza Vieira da. Espaços Urbanos. Espaços da Escrita. In: **Escrito**. Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri- Labeurb. N.5, 1999.

\_\_\_\_\_. Instrumentos linguísticos: língua e memória. In: **Revista Letras**, Santa Maria UFSM, v.27, p. 111-118, 2003.

\_\_\_\_\_. O dicionário e o processo de identificação do sujeito analfabeto. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. (Org.). **Língua e cidadania: o Português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996. p. 151-152.

SILVA, Nilce Maria da. **Instrumentos linguísticos de língua brasileira de sinais: constituição e formulação**. 2012. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística) ó Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2012.

TUFANO, Douglas. **Moderno dicionário escolar**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2005

## ANEXO I 6 CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

| Mês   | Atividades  |
|-------|---|
| Março | <p>Apresentar o projeto aos alunos e explicar sobre as etapas a serem realizadas.</p> <p>R t q r q t " r t q f w ± - q " f g " g u e t</p> <p>apresentaria seu bairro para alguém que não o e q p j g e g ö 0</p> <p>Ler diferentes mapas impressos e Google Maps da cidade de Cuiabá.</p> <p>Caminhar pelo bairro Jardim Florianópolis para reconhecimento e fazer relação com a leitura dos mapas.</p> <p>Desenhar o bairro e o mapa do bairro.</p> <p>Expor os desenhos no mural da escola.</p>  |
| Abril | <p>Definir bairro individualmente.</p> <p>Pesquisar com os familiares para opinar sobre bairro.</p> <p>Propor produção de escrita de texto sobre a importância do dicionário.</p> <p>Visitar a biblioteca da escola para conhecer os f k e k q p ^ t k q u " g " h c   g t " w o "</p> <p>Visitar a biblioteca pública Estevão de Mendonça para conhecer o acervo de dicionário e pesquisar o x g t d g v g " õ d c k t t q ö 0</p> <p>Visitar o bairro Porto para fazer relação com os mapas estudados.</p> <p>Pesquisar o verbete bairro nos dicionários da escola.</p>   |
| Maio  | <p>Construir um arquivo de verbete bairro.</p> <p>Contar a história do surgimento do dicionário.</p> <p>Ler e fazer um estudo comparativo do verbete bairro em duas edições do dicionário de Moraes.</p> <p>Escolher os dicionários para estudo do verbete bairro.</p> <p>Propor uma leitura discursiva do dicionário com questionamentos sobre a completude e certitude das significações, a falta de palavras e desatualização das significações em relação aos discursos em circulação.</p> <p>Analisar coletivamente o verbete bairro.</p> <p>Propor estudo comparativo das definições de bairro do dicionário com as definições dos alunos e dos familiares</p> <p>Analisar em grupo exemplo sobre bairro em dois dicionários.</p> <p>Propor estudo da derivação da palavra bairro a partir da curiosidade dos alunos quanto a palavra õ c d c k t t c f q ö 0</p> <p>Conhecer o dicionário informal e estabelecer características diferenciais com o dicionário formal.</p> |

Atividade não planejada no projeto.

|                 |  |
|-----------------|--|
|                 | G n c d q t c t " f g h k p k ± - q " f g "<br>dicionário informal e no almanaque.   |
| <b>Junho</b>    | <p>Conhecer almanaque e suas características através do manuseio de diferentes almanaques e pesquisa no dicionário.</p> <p>Produzir um almanaque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Definir a comissão editorial;</li> <li>. Definir o nome do almanaque;</li> <li>. Definir os conteúdos para compor o almanaque e os grupos de alunos;</li> <li>. Pesquisar os bairros Jardim Florianópolis e Jardim União através de entrevistas com moradores antigos e visitas aos lugares significativos dos bairros.</li> <li>. Fotografar os bairros.</li> <li>. Selecionar todo material produzido pelos grupos e organizar para a diagramação.</li> </ul> |
| <b>Setembro</b> | Circulação do Almanaque Comunidade dentro e fora da escola.  |

## ANEXO II 6 REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO

Fotografia 1 - Leitura de mapa.



Fonte: Acervo da autora (2017)

Fotografia 2 - Pesquisando no Google Maps.



Fonte: Acervo da autora (2017)

Fotografia 3 - Reconhecendo o bairro Jardim Florianópolis.



Fonte: Acervo da autora (2017)

Fotografia 4 ó Desenhando o bairro.



Fonte: Acervo da autora (2017)

Fotografia 5 - Pesquisa no dicionário escolar.



Fonte: Acervo da autora (2017)

Fotografia 6 ó Visita à biblioteca Estevão de Mendonça.



Fonte: Acervo da autora (2017)

Fotografia 7 - Visita ao bairro Porto.



Fonte: Acervo da autora (2017)

Fotografia 8 - Produzindo arquivo de verbetes.



Fonte: Acervo da autora (2017)

Fotografia 9 ó Analisando verbetes.



Fonte: Acervo da autora (2017)

Fotografia 10 ó Acessando o Dicionário Informal.



Fonte: Acervo da autora (2017)

Fotografia 11 - O almanaque.



Fonte: Acervo da autora (2017)

Fotografia 12- Entrega do Almanaque Comunidade aos pais.



Fonte: Acervo da autora (2017)

## ANEXO III 6 PRODUÇÃO DE ESCRITA

## A 6 Apresentação do bairro para alguém que não o conhece

Eu moro no bairro J. Horácio Reis, um bairro cheio de Poeira, buraco e queimadas, o que dá o aspecto de rua de caso está fechando, o asfalto não durou nenhum ano, por que a terra ficou mole de mais e foi fechando.

Até ano passado a recheadura do asfalto não tinha chegado na frente da minha casa, e sem fiação nas ruas que não estão asfaltadas, cheias de buracos e a rede de esgoto chega até passar nas ruas.

Do lado e na frente da minha casa tem dois terrenos baldios que só servem para jogar lixo e fazer fogo nos matos que crescem, e quando jogam os lixos ficam parecendo correios.

E tem muitas pessoas que têm fogo de lixo, quando a fumaça chega lá em casa, só falta eu comprar uma máscara de gás.

Nos também o bairro tem algumas queimadas fixas, não parte fogo e não parte energia.

Jouress de Silva Santos  
Data: 06/03/2017.

Eduardo, eu quero apresentar meu bairro, eu moro no bairro Jardim Florianópolis, um bairro bom para morar, mas como todo bairro tem os seus problemas, como não tem asfalto, tem muitos buracos, sem saneamento básico, e está sem segurança.

O bairro que moro tem vários mercados, igrejas, e 2 escolas, isso é bom para estudarmos, comprarmos os coisas que precisamos, e fazer os melhores negócios. Agora está começando a asfaltar e fazendo saneamento básico, tá tendo mais segurança.

O bairro Jardim União também tem os mesmos problemas, lá tem uma escola, um campo e mercados.

O Jardim Vitória tá quase todo asfaltado já tem saneamento básico em quase todos os ruas do bairro.

E é isso que são os três bairros dessa região.

De: Gustavo Rosa: Eduardo  
 quem

Data: 06-03-17

Nome: Patrícia Piana

no meu bairro só tem buraco  
 as carro quando vai passar lá  
 eles sempre fica atolado  
 lá é muito perigoso vez  
 não pode deixar moto e carro  
 ali não eles mata. a prefeitura  
 já chamou muitas vezes mais  
 nunca deu jeito por que  
 quando chuvia sempre fazia  
 buraco não tem comoancar  
 uma rua.

Olá beatriz, eu moro no Jardim Erosmeópolis, um lugar muito bom. Eu moro na rua 17 de Abel Baurre.

Quê meke baurre tem igrejas, supermercados, bonchete, escolas, papelaria, balão e outras coisas.

O lugar onde eu moro já faz 4 anos.

Na minha rua tem asfalto, e é ótimo pra brincar, na minha rua tem árvores boncas, o Jardim Erosmeópolis é um ótimo lugar, mas também tem buca de fumo, que vende em todas as baurres, devem ter.

Está duplamente a Rocha Emanuel Pinheiro.

Tem mercearia, parte da minha casa, eu gosto do lugar onde eu vivo.

Morais tem todas as defesas, é um lugar muito bom pra viver, tem feira no dia de quinta-feira, e vai bastante gente.

Eu gosto de meu bairro, é bom pra viver, meke baurre.

Luizá, 06 de março de 2017

aluna: Ingrid Eduarda

Turma: 7º Ano E

No meu bairro, Jardim União é um bairro que tem bastante assaltos, e as vezes a calma. Na minha rua tem bastante beiracões (procurado pela chuva/água).

Na minha região é uma região que tem bastante evangélicos, e também tem outras religiões também como: Católicos etc. Eu não creio muita coisa porque foi por esse tempo que eu estive aqui em Luanda, pois eu vim do Estado de Maranhão, meus pais vieram pra cá em busca de uma vida melhor. É também no meu bairro tem boca de fumo e outros locais tem sem. Às vezes as pessoas passam 5 meses sem sair de casa por causa de ladrões, e tem pessoas que ficam strands para o alto e se pegar em alguém pode matar. Isso foi eu apresentando meu bairro.

Aluno: Mario Eduardo Mourão Nascimento, 6<sup>o</sup> ANO "E"

Eu morei no estado de Mato Grosso na cidade de Cuiabá, aqui em Cuiabá tem bastante pontos turísticos, tem o Arena Pantanal, parque Tio Nair, parques das águas, Shopping Pantanal.

O meu bairro se chama Jardim União, nesse bairro só tem uma escola chamada "Senhor de Campos Povoador" eu estudei lá por muitos anos. Mas agora eu estou na escola "Antônio Tito" no bairro Jardim Florianoópolis.

O parque das águas é bem perto do meu bairro. A minha casa é perto do quadra e do campo, no bairro que eu morei ainda não é asfaltado, os prefeito sempre fala que vai asfaltar mas nunca asfalta.

E por isso aqui no bairro só tem bares e lanchonetes.

Suas ideias

Eu moro em Curitiba no Bairro Jardim União tem a minha família e perto das meus parentes e é barato na aqui é um lugar tranquilo e calmo de mais mais só a rua que não é muito cheio de muradas mais meu bairro é muito tranquilo desde que moro no Bairro odo é bairro muito calmo cheio de Pessoa muito legal que moro aqui no Bairro aqui sem escola perto de lojas mais muito Perto aqui no Bairro Jardim União quase todas as meus parentes moro aqui Perto de muito coisa

Imagre



### B ó Definição de bairro

Bairro para mim, é um lugar onde abrigam várias pessoas, uma sociedade que está sempre em mudanças para melhorar a qualidade de vida e a saúde, porque tem saneamento básico ficando decentes. Um bairro é o lugar onde moramos.

3/17

Nome: Gustavo Gomes Bonfim.

O Bairro é um lugar onde pode haver  
 conversa as crianças podem brincar  
 onde as crianças estudam mas a situação  
 não é muito boa porque falta muitas  
 coisas para arumar tem ruas para  
 serem asfaltadas e canalizadas as locais  
 serem refeitadas O Bairro é um lugar bom  
 mas precisa melhorar

Guatavo Gabriel

### 1. Defina:

Bairro pra mim é um local que  
 tem casas, ruas, e lojas que muitas pe-  
 ssoas moram, e tem arrendados é mui-  
 to importante ter bairros nas cidade  
 se não, não é uma cidade se vai  
 ser um lugar onde as pessoas moram.

Também tem escolas, comércio, praças  
 e alguns locais de diversão para a  
 família e entre outros locais para  
 diversão.

Aluna: Alice Genesio Sousa  
 Turma: 7º E.

Bairro pra mim é um lugar onde eu me sinto em casa! Mas bairro pra mim mesmo é cuidar, pra que ele possa ser melhor no futuro. Mas espero que Jardim Florionópolis e Jardim União passe por transformações, que asfalto, que coloque mamilha etc. E espero que eu possa vir aqui de novo e ver que o bairro esteja bonito e sem cuidados pra mim que é bairro.

Aluna: Maria Eduarda May  
cris Nascimento.

Bairro pra mim é: um bairro com todas as ruas asfaltadas, um bairro bem com coisas novas, um bairro bem visto e bem falado, com policiamento nas ruas para nessa segurança e para que pessoas viver em paz!

Jessara !!

### C ó Entrevista com os familiares

Nome: Caynara Caroline Melo Fontes

Idade: 22 anos

Profissão: Balconista

Grau de parentesco: madrinha

Em sua opinião, o que é bairro?

Bairro pra mim é um lugar onde qualquer pessoa pode demonstrar seus pensamentos e expressar suas opiniões desde de que não ofenda nem prejudique os outros. É um lugar de união e solidariedade onde quem tem a boa vontade de ajudar alguém faz sem esperar nada. Meu bairro é tranquilo apesar de tudo e as diferenças são resolvidas entre nós.

No de Marizete Pereira dos Silva

Idade: 43

Profissão: doméstica

Grau de parentesco: mãe

Em sua opinião, o que é bairro?

Bairro é um lugar onde mora  
muita gente.

O bairro é onde moramos então o bairro  
precisa de muitas coisas, quanto mais  
melhor e não bairro todas.

Por um bairro melhor também tem,  
de a parte de onde funciona melhor  
com, mais qualidade.

Nome: Maria A. Mamede da Silva

Idade: 59 anos

Profissão: representada

Grau de parentesco: avó

Em sua opinião, o que é bairro?

Bairro é uma comunidade um  
lugar onde cada um tem sua  
própria casa, várias ruas, aveni-  
das e mercados, escola, campo,  
farmácia e etc.

**D ó A importância do dicionário**

Qual a importância do dicionário

A importância do dicionário para  
mim é muito grande, pois ele me ajuda a aprender  
novas palavras e a entender o significado delas.









