

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

## PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

### PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem  
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT  
Tel. (65) 3224-1307

UNIDADE CÁCERES

**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 –  
PROFLETRAS**

**APARECIDA BRAGA**

**O VERBETE NEGRO E SUA INTER-RELAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DOS  
SENTIDOS ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO DOS DICIONÁRIOS**

**CÁCERES – MT**

**2020**

**APARECIDA BRAGA**

**O VERBETE NEGRO E SUA INTER-RELAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DOS  
SENTIDOS ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO DOS DICIONÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Nilce Maria da Silva.

**CÁCERES – MT**

**2020**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

B813o BRAGA, Aparecida.  
O Verbete Negro e Sua Inter-Relação na Construção dos Sentidos Étnico-Raciais: Um Estudo dos Dicionários / Aparecida Braga - Cáceres, 2020.  
226 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, 2020.

Orientadora: Nilce Maria da Silva

1. Leitura. 2. Dicionário Monolíngue. 3. Educação Étnico-Racial. I. Aparecida Braga. II. O Verbete Negro e Sua Inter-Relação na Construção dos Sentidos Étnico-Raciais: Um Estudo dos Dicionários.

CDU 808

APARECIDA BRAGA

O VERBETE NEGRO E SUA INTER-RELAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS  
ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO DOS DICIONÁRIOS

BANCA EXAMINADORA

PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)  
ORIENTADORA

Prof. Dr. José Horta Nunes (UNICAMP)  
AVALIADOR

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Di Renzo (UNEMAT)  
AVALIADORA

APROVADA EM 31/08/2020

Dedico as páginas deste trabalho, primeiramente, a Deus,  
por me sustentar e me guiar durante a execução das  
atividades programadas e a minha família, pela  
compreensão, apoio e torcida.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus que em sua infinita misericórdia me sustentou, me acalmou e me deu ânimo para concluir esta jornada.

À professora Doutora Nilce, pelas conversas, pelas orientações, pelas leituras meticolosas e pertinentes que tanto ajudaram na construção desta proposta pedagógica.

A minha mãe e ao meu pai (em memória), pela luta incansável que tiveram para eu poder estudar em minha infância.

Ao meu companheiro, Cleber, e minhas filhas, Sarah, Sofia e Laura, pela paciência, pelas palavras de incentivo e por compreenderem minha ausência em tantos momentos.

À Gestão da Escola Estadual Professora Vanil Stabilito, representada pelo professor Cleber Eduardo Moretti, pelo apoio financeiro e pedagógico.

Aos meus colegas professores da Escola Estadual Professora Vanil Stabilito, especialmente, aos professores Adevanir Aparecido Pereira e Jonas Ferreira de Almeida Junior, pelo apoio incondicional durante a realização da pesquisa-ação.

Aos profissionais da área 21 da Escola, pela prestimosidade na realização dos serviços que dão suporte às atividades educativas da Escola.

Aos alunos do 8º ano A, matutino, 2019, pela caminhada, pela oportunidade de construirmos novos sentidos na Educação étnico-racial em nossa Escola.

À Comunidade Escolar da Escola Estadual Professora Tereza Conceição de Arruda, representada por sua coordenadora, pelo acolhimento e por dividir a história da comunidade conosco.

À Coordenação do Profletras - Unidade de Cáceres, pela dedicação e compromisso com o programa do mestrado profissional.

Aos avaliadores José Horta Nunes e Ana Maria Di Renzo, pelas contribuições e dedicação e pela confiança no trabalho.

As minhas companheiras de mestrado: Juliane pela caminhada, pelas conversas durante as idas para Cáceres; e Magda pelas discussões, pelas leituras, pelos ajustes de formatação nesta dissertação.

## **A PALAVRA NEGRO**

*A palavra negro  
tem sua história e segredo  
veias do São Francisco  
prantos do Amazonas  
e um mistério Atlântico*

*A palavra negro  
tem grito de estrelas ao longe  
sons sob as retinas  
de tambores que embalam as meninas  
dos olhos*

*A palavra negro  
tem chaga tem chega!  
tem ondas fortes suaves nas praias do apego  
nas praias do aconchego*

*A palavra negro  
que muitos não gostam  
tem gosto de sol que nasce*

*A palavra negro  
tem sua história e segredo  
o sagrado desejo dos doces voos da vida  
o trágico entrelaçado  
e a mágica da alegria*

*A palavra negro  
tem sua história e segredo  
é o bálsamo para o medo  
em chagas aberto no corpo de nosso país*

*A palavra negro  
tem o sumo  
tem o solo  
a raiz.*

(Cuti, 1982, p. 21)

## RESUMO

Este trabalho apresenta o percurso da pesquisa-ação intitulada “Os dicionários e a inter-relação na construção de sentidos na educação étnico-racial”, desenvolvida com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental (EF) da Escola Estadual Professora Vanil Stabilito, no município de Várzea Grande-MT, no ano de 2019, e que teve como objeto de estudo a leitura discursiva do verbete negro nos Dicionários monolíngues de Língua Portuguesa. A pesquisa faz parte do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), unidade de Cáceres-MT. E fundamenta-se na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, iniciada por Michel Pêcheux e trazida para o Brasil por Eni Orlandi, em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL). Na pesquisa, foi realizada a leitura e a escrita do verbete negro de forma discursiva, tendo como objeto de trabalho os dicionários monolíngues de Língua Portuguesa de diferentes épocas e autores, além de outras materialidades linguísticas. Buscou-se produzir novos gestos de interpretação, tanto em relação ao verbete negro, quanto à temática racial que circula na sociedade. A proposta metodológica foi planejada em três etapas: a introdutória, destinada à contextualização do projeto; a segunda destinada ao desenvolvimento de atividades com os dicionários e demais materialidades linguísticas sobre os sentidos do verbete negro e a temática das relações étnico-raciais que estão relacionadas com os sentidos do verbete; e a terceira etapa, que possibilitou o fechamento da pesquisa com a elaboração e o lançamento de um livreto produzido pelos educandos sobre a temática racial e o percurso de aprendizagem trilhado durante a pesquisa-ação. Com o fechamento da pesquisa-ação, observamos que é possível ressignificar o uso dos dicionários em sala de aula, de forma que sejam utilizados como objetos discursivos e não mais como materiais de suporte ao ensino de língua. No entanto, tal ressignificação precisa ocorrer não somente em sala de aula, pois todos os profissionais envolvidos com o fazer pedagógico precisam ter esse olhar. Além disso, os alunos precisam manusear os dicionários desde as séries iniciais, não somente para pesquisarem as palavras difíceis ou aquelas que não sabem escrever, precisam manusear os dicionários e produzirem novos gestos de interpretação, novas leituras, novas compreensões sobre seu funcionamento, sobre sua institucionalização e sobre sua autoria.

**Palavras-chave:** Leitura. Dicionário monolíngue. Educação étnico-racial.

## RESUMEN

Este trabajo presenta el curso de investigación-acción, titulado “Los diccionarios y la interrelación en la construcción de significados en la educación étnico-racial”, que se desarrolló con los alumnos del 8º año de Educación Primaria de la Escuela Estatal Professora Vanil Stabilito, en municipio de Várzea Grande-MT, en 2019, y cuyo objeto de estudio fue la lectura discursiva de la entrada negra en los Diccionarios monolingües de Lengua Portuguesa. La investigación forma parte del Máster Profesional en Letras - PROFLETRAS, que ofrece la Universidad Estatal de Mato Grosso (UNEMAT), unidad Cáceres-MT. Y se basa en la perspectiva teórico-metodológica del Análisis del Discurso (AD) de línea francesa, iniciado por Michel Pêcheux y traído a Brasil por Eni Orlandi, en diálogo con la Historia de las Ideas Lingüísticas (HIL). En la investigación, la entrada negra fue leída y escrita de manera discursiva, con diccionarios monolingües en lengua portuguesa de diferentes épocas y autores, así como otros materiales lingüísticos, como objeto de trabajo. Buscamos producir nuevos gestos de interpretación, tanto en relación a la entrada negra, como al tema racial que circula en la sociedad. La propuesta metodológica se planificó en tres etapas: la introductoria, orientada a contextualizar el proyecto; el segundo, orientado a desarrollar actividades con diccionarios y otros materiales lingüísticos sobre los significados de la entrada negra y el tema de las relaciones étnico-raciales que se relacionan con los significados de la entrada; y la tercera etapa que permitió cerrar la investigación con la elaboración y lanzamiento de un cuadernillo por parte de los estudiantes sobre el tema racial y el camino de aprendizaje realizado durante la investigación acción. Con el cierre de la investigación acción, observamos que es posible replantear el uso de los diccionarios en el aula, para que se utilicen como objetos discursivos y ya no como materiales de apoyo para la enseñanza de idiomas. Sin embargo, este reencuadre debe ocurrir no solo en el aula, todos los profesionales involucrados en la práctica pedagógica deben tener este aspecto. Además, los estudiantes necesitan manejar diccionarios desde los primeros grados, no solo para buscar palabras difíciles o aquellas que no pueden escribir, necesitan manejar diccionarios y producir nuevos gestos interpretativos, nuevas lecturas, nuevos conocimientos sobre cómo trabajan, sobre sus institucionalización y autoría.

**Palabras clave:** Lectura. Diccionario monolingüe. Educación étnico-racial.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Momentos da apresentação do projeto à turma do 8º ano A. ....	64
Figura 02 – Momentos da apresentação do projeto à Comunidade Escolar. ....	64
Figura 03 – Construção do mural trabalho finalizado. ....	64
Figura 04 – Roda de conversa sobre os conceitos para o verbete negro. ....	79
Figura 05 – Momentos da dinâmica “Qual a sua cor?” ....	80
Figura 06 – Momentos do seminário sobre o verbete negro. ....	113
Figura 07 – Propaganda 01: Cerveja Devassa.....	116
Figura 08 – Propaganda 02: CNTE .....	117
Figura 09 – Propaganda 03: do Sabonete Lux.....	118
Figura 10 – Propaganda 04: do Azeite Gallo.....	119
Figura 11 – Aula em campo: quintal da casa de moradora da região quilombola. ..	123
Figura 12 – Casa da região quilombola.....	123
Figura 14 – Roda de conversa com os professores da Escola Quilombola. ....	124
Figura 15 – Roda de conversa com os professores da Escola Quilombola. ....	124

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Cronograma das atividades do projeto de intervenção. ....	53
Quadro 02 – Dicionários Históricos utilizados na pesquisa. ....	56
Quadro 03 – Dicionários Contemporâneos utilizados na pesquisa. ....	56
Quadro 04 – Resumo do questionário respondido pelos estudantes. ....	69
Quadro 05 – Respostas de estudantes para a pergunta 02. ....	71
Quadro 06 – Respostas parciais de estudantes para a pergunta 05. ....	72
Quadro 07 – Respostas completas de estudantes para a pergunta 05. ....	72
Quadro 08 – Respostas de estudantes para a pergunta 07. ....	73
Quadro 09 – Respostas de estudantes para a pergunta 08. ....	73
Quadro 10 – Respostas de estudantes para a pergunta 09. ....	74
Quadro 11 – Respostas de estudantes para a pergunta 11. ....	74
Quadro 12 – Resposta de estudantes para a pergunta 14. ....	75
Quadro 13 – Definições para o verbete negro com destaque para valores morais. ....	77
Quadro 14 – Definições para o verbete negro com aspectos positivos. ....	78
Quadro 15 – Definições para o verbete negro com destaque para novos sentidos. ....	78
Quadro 16 - Principais discussões na leitura dos prefácios. ....	98
Quadro 17 – Conceitos do verbete negro nos dicionários selecionados. ....	103
Quadro 18 – Definição do verbete preconceito/racismo. ....	107
Quadro 19 – Recortes das Entrevistas. ....	110
Quadro 20 – Conceito do verbete branco nos dicionários selecionados. ....	112
Quadro 21 – Conceitos para o verbete negro coletados durante a pesquisa-ação. ....	126

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEE/MT	Conselho de Estado de Educação De Mato Grosso
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
COHAB	Companhia de Habitação Popular do Estado
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
HIL	História das Ideias Linguísticas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
OCs	Orientações Curriculares
OCD/MT	Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso
PIB	Produto Interno Bruto
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I – O ESPAÇO ESCOLHIDO E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO</b> ....	16
1.1 Várzea Grande: cidade que acolhe a Escola Vanil .....	16
1.2 A Escola Estadual Profª. Vanil Stabilito e sua História.....	19
1.3 O Sistema Educacional das Escolas Estaduais de Mato Grosso: os ciclos de formação humana .....	21
1.4 Da Turma Escolhida e Suas Condições: a turma do 8º ano A .....	25
1.5 O Imaginário Sobre o Sujeito-Professor .....	26
1.5.1 Caminhos, percursos e escolhas: o ser professora de Língua Portuguesa.....	27
<b>CAPÍTULO II - O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA HOMOGÊNEA</b> .....	31
2.1 As Políticas Públicas para o Ensino de Língua Portuguesa no Estado de Mato Grosso .....	31
2.2 Um Novo Olhar Sobre os Dicionários .....	34
2.2.1 A construção da proposta.....	35
2.2.2 Entre a teoria e a prática: a educação racial e a escola.....	37
2.3 O Estudo do Dicionário Pela Perspectiva da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas (HIL).....	42
2.3.1 A escola e seu imaginário sobre o dicionário: alguns apontamentos.....	46
<b>CAPÍTULO III – OS DICIONÁRIOS E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: O FUNCIONAMENTO E A CIRCULAÇÃO DOS SENTIDOS DO VERBETE NEGRO</b> ....	53
3.1 Do Arquivo de Leitura e da Constituição do Corpus .....	55
3.2 As Primeiras Leituras, os Primeiros Gestos de Interpretação .....	60
3.3 Os Dicionários e os Sentidos do Verbetes Negro .....	81
3.3.1 Os prefácios e suas leituras .....	82
3.3.2 O verbete negro: “sentidos” em construção.....	101
3.3.3 A circulação dos sentidos do verbete negro e a Educação Étnico-Racial .....	115
3.4 Escola Quilombola Tereza Conceição Arruda: sentidos em (re)formulação.....	120
3.4.1 Percursos de aprendizagem dos educandos: algumas anotações .....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	132
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135

<b>ANEXOS .....</b>	<b>147</b>
<b>APÉNDICES .....</b>	<b>153</b>

## INTRODUÇÃO

Atualmente, os desafios em sala de aula são diversos e influenciam direta e indiretamente o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Dentre os desafios encontrados, temos os relacionados ao ensino da leitura e escrita que podem ser considerados uns dos mais desafiadores para os professores de Língua Portuguesa, tendo em vista o clamor social para que as Escolas formem leitores competentes. Além dos desafios próprios do processo de ensino-aprendizagem, temos ainda os conflitos gerados no cotidiano escolar, muitas vezes, motivados pela não aceitação das diferenças sociais, étnicas, religiosas, etc. existentes. Diante disso, buscando melhorar a formação de leitores e trabalhar a temática racial, desenvolvemos a pesquisa-ação: *O Verbetes Negro e sua Inter-Relação na Construção dos Sentidos Étnico-Raciais: Um Estudo dos Dicionários*.

Iniciamos nossa pesquisa-ação com a inquietação sobre os usos do dicionário em sala de aula e os sentidos que esses usos produzem. Apesar de os dicionários não se fazerem presentes somente nas escolas, é nas escolas que eles são utilizados como instrumentos de ensino de língua. Sendo assim, a sua elaboração, utilização e circulação estão atreladas a uma determinada concepção de língua.

Com vistas a romper com a prática que considera os dicionários como suportes pedagógicos destinados a sanar dúvidas, sejam elas relacionadas à grafia das palavras ou aos seus significados, desenvolvemos ações pedagógicas para que passássemos a enxergá-los como o local que amplia nossos questionamentos, nossas inquietações, nossas dúvidas, ou seja, como instrumentos discursivos que, para Nunes, (2010, p. 6-7) precisam ser analisados desde a sua elaboração:

Considerar o dicionário como um objeto discursivo significa compreendermos que “o dicionário não é algo que estaria na mente das pessoas desde que elas nascem, mas, sim, algo que é produzido por práticas reais em determinadas conjunturas sociais, ou seja, o dicionário é produzido sob certas condições de produção dos discursos. E as palavras não são tomadas como algo abstrato, sem relação com os sujeitos e as circunstâncias em que eles se encontram, mas sim como resultantes das relações com os sujeitos e as circunstâncias em que eles se encontram, mas sim resultantes das relações sociais e históricas, relações essas que são complexas e, por vezes, contraditórias.

Por esse viés, o objetivo do trabalho foi o de realizar uma leitura discursiva do verbete negro em dicionários monolíngues de Língua Portuguesa, acrescida de outras materialidades linguísticas, com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental (EF), em uma unidade da rede pública de ensino do estado, a Escola Professora Vanil Stabilito. A leitura configurou-se como uma possibilidade de desenvolver atividades com os alunos, para que, afetados pelo funcionamento da língua e por seu caráter polissêmico e não transparente, produzissem novos gestos de interpretação, tanto em relação ao verbete negro quanto em relação à temática étnico-racial que circula na sociedade.

A presente dissertação é, portanto, o fechamento (mesmo que imaginário) da pesquisa-ação desenvolvida. E, para delinear o trajeto percorrido e os desdobramentos decorrentes em sua execução, organizamos esta dissertação em três capítulos, conforme pontuamos a seguir.

No primeiro capítulo, apresentamos as condições de produção em sentido estrito e em sentido lato. Desta forma, situamos o leitor sobre o local de onde falamos, destacando a história do município de Várzea Grande-MT, a história do bairro e da Unidade Escolar onde a pesquisa-ação foi desenvolvida, os sujeitos envolvidos: alunos e professora e o Sistema de Ensino do Estado de Mato Grosso.

No segundo capítulo, discutimos sobre o referencial teórico da Análise de Discurso que embasa o trabalho, enfatizando as políticas públicas para o Ensino de Língua Portuguesa no Estado de Mato Grosso; o processo percorrido na construção da Proposta; o estudo do Dicionário pela perspectiva da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas (HIL); e os gestos de Autoria e Leitura<sup>1</sup> do verbete negro construídos pelos educandos. No curso de desenvolvimento do trabalho, busquei<sup>2</sup> também ressignificar meu fazer pedagógico e o ensino da leitura e escrita em minhas aulas de Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo, analisamos as atividades pedagógicas realizadas com os educandos, enfocando os conceitos de interdiscurso, memória discursiva, leitura e autoria no processo de ler o verbete negro nos dicionários. As atividades analisadas nesse capítulo foram desenvolvidas em três etapas: a introdutória, destinada à apresentação e à divulgação do projeto aos alunos participantes e à comunidade

---

<sup>1</sup> A grafia de alguns vobábulos como Autoria, Leitura, Escola, entre outros é uma escolha estilística. Ainda que não se tratem de substantivos próprios, optamos por dar ênfase a esses termos no corpo desta dissertação.

<sup>2</sup> Optamos pelo uso da primeira pessoa do discurso em determinados momentos, principalmente, naqueles em que se trata do percurso pessoal da pesquisadora.

escolar. A segunda etapa foi voltada para o desenvolvimento de atividades com os dicionários e demais materialidades linguísticas sobre os sentidos do verbete negro, além da temática das relações étnico-raciais que, por sua vez, está relacionada com os sentidos do verbete. E a etapa final, que contou com uma aula em campo em uma escola quilombola e o percurso de escrita, elaboração e circulação do livreto produzido pelos educandos sobre o estudo discursivo do verbete negro.

Destacamos que este trabalho demonstra a busca por uma nova significação ao dicionário monolíngue de Língua Portuguesa – incorporado às aulas de Língua – não somente como um instrumento de consulta ou pesquisa, mas como um instrumento discursivo, de ensino de leitura, conforme propõe a teoria da Análise de Discurso de linha francesa (AD).

## CAPÍTULO I – O ESPAÇO ESCOLHIDO E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

*[...] não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia.*

(Eni Orlandi)

A concepção de língua da Análise de Discurso de linha francesa considera, como parte essencial do processo de compreensão e interpretação dos sentidos, os elementos extralinguísticos, a saber, o sujeito e a história. Dessa forma, para o analista compreender os sentidos de um discurso, é imprescindível que ele conheça as condições desse discurso, bem como os sujeitos envolvidos no ato, conforme explícita Orlandi (2017, p. 17):

As condições de produção incluem, pois, os sujeitos e a situação. A situação por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico ideológico mais amplo.

Buscando compreender essas condições de produção, neste primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos a cidade, o bairro e a Escola onde o projeto de pesquisa e ensino foi executado. Destacamos, também, alguns apontamentos sobre o sistema de Ensino adotado para o nível fundamental, no Estado de Mato Grosso, a identificação dos sujeitos-alunos envolvidos na pesquisa e a atuação pedagógica da professora da turma.

### 1.1 Várzea Grande: cidade que acolhe a Escola Vanil

Os primeiros habitantes da região, atualmente denominada Várzea Grande, foram os índios da Etnia Guanus, que eram considerados pacíficos e hospitaleiros, conforme relata o historiador Tavares (2011, p. 13), em sua obra Várzea Grande História e Tradições:

[...] encontramos a grande Etnia Guanus, composta por diversos grupos, contando com uma população em torno de cinco a seis mil membros, bastante unidas em seus aldeamentos, ocupando as proximidades de onde hoje se localiza Corumbá (antigo:

Albuquerque), na margem direita do rio Cuiabá, em áreas da atual Várzea Grande, sul de Nossa Senhora do Livramento, cercanias de Santo Antônio do Leverger. Eram definidos como silvícolas pacíficos e hospitaleiros, os quais mantiveram contatos comerciais com os brancos até meados do século XIX.

No entanto, a fundação do povoado de Várzea Grande ocorreu somente em 15 de maio de 1867. Nasceu da iniciativa do presidente da província da época, José Vieira Couto Magalhães, em construir um campo de prisioneiros paraguaios, devido à guerra do Paraguai, à margem direita do Rio Cuiabá. Dessa forma, firmou-se um povoado no entorno da Igreja de Nossa Senhora da Guia, padroeira do município.

[...] a decisão tomada pelo então Presidente da Província Dr. José Couto de Magalhães, para dar proteção aos prisioneiros de guerras de origem paraguaia, criando um local para colocá-los em segurança. Assim, em 15 de Maio de 1867, criou o Chamado historicamente “Campo Concentração” de Prisioneiros Paraguaio na varzearia existente após a margem do Rio Cuiabá, distante do acesso dos cuiabanos, colocando à disposição dos prisioneiros um corpo de guarda, executado por soldados provinciais, para vigiá-los e protegê-los de possíveis ataques dos cuiabanos, revoltos com as atrocidades praticada pelo soldados paraguaios sob o comando de seu governantes Francisco Solano Lopez. (TAVARES, 2011, p. 37).

No ano de 1948, o deputado Licínio Monteiro criou o Município de Várzea Grande, por meio da Lei nº 126. O novo município agora desmembrado de Cuiabá buscava se tornar a cidade industrial do Estado de Mato Grosso.

A Várzea do Boiadeiro sempre mostrou vocação para ser cidade de grande porte, e parecia haver nos primeiros moradores uma exagerada autoconfiança em relação ao futuro da pequena vila, que viria transformar-se na cidade industrial de Mato Grosso. (TAVARES, 2011, p. 44).

Após sua emancipação política, o município se tornou um grande polo industrial, pois ocorreram incentivos fiscais e doações de terras, para que as indústrias se instalassem na região e isto fez com que o município se tornasse o 2º maior município do Estado de Mato Grosso em número de habitantes e o 3º maior PIB do Estado. No entanto, nas últimas décadas a economia do município passou a ser movimentada pelos demais setores econômicos (terciário e primário), devido à ausência de políticas públicas voltadas ao setor industrial. Desta forma, na atualidade, a cidade de Várzea Grande tem sua economia baseada em três setores:

o comércio, a indústria e a agricultura de subsistência, conforme dados do plano diretor da cidade<sup>3</sup> (2019):

A partir da década de 1970, com o incentivo a industrialização com a doação de áreas e a isenção de impostos o município de Várzea Grande começa a perceber a instalação de indústrias como o frigorífico SALADEIRO, SADIA OESTE a MATOVEG, indústria de óleos vegetais, curtumes, cerâmicas e madeireiras, transformando-se assim na chamada cidade industrial. Passado o período de industrialização a diminuição dos incentivos fiscais e a abertura de novas fronteiras, o município de Várzea Grande viu seu lema de cidade industrial se esvaziando com o fechamento e transferência de suas indústrias para outros municípios. Com a mudança econômica a cidade como um organismo vivo se reinventa se transformando no maior polo de empresas prestadoras de serviço da região.

De acordo com o último censo do IBGE (2010)<sup>4</sup>, sua população é estimada em 284.971 habitantes, com uma densidade demográfica de 240,98 hab./km<sup>2</sup>. A média do rendimento mensal dos trabalhadores formais do município, 19,8% da população, é de 2, 3 salários mínimos, já o percentual da população com rendimento mensal de até ½ salário mínimo chega a 32,4%.

No quesito educação, o município ainda não atende a toda a sua demanda pela Educação Básica, pois a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade ainda é de 95,9%. Apresenta um IDEB<sup>5</sup> de 5,4 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) e de 4,4 nos anos finais. Ainda de acordo com os dados do IBGE, foram realizadas no Ensino Infantil (EI), no ano de 2018, 10.820 matrículas, no EF 38.237 matrículas e no Ensino Médio (EM) 10.989. Atuam, no sistema educacional do município, 489 docentes na Educação Infantil, 1.819 no Ensino Fundamental e 793 no Ensino Médio, distribuídos em 271 instituições escolares.

O índice de desenvolvimento humano no município é de 0,734 com uma taxa de mortalidade infantil em 13,90 óbitos por mil nascidos vivos. Apenas 47,8% dos domicílios da cidade possuem esgotamento sanitário adequado e 14% da cidade possui urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio fio).

---

<sup>3</sup> O Plano Diretor da cidade é um planejamento que visa o desenvolvimento urbano e rural do município de forma sustentável, elaborado de forma participativa, e transformado em Lei, devendo ser revisto no prazo máximo de 10 anos.

<sup>4</sup> Os dados aqui apresentados são de acordo com o censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010 e demais projeções dos anos seguintes.

<sup>5</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Pelos dados apresentados, notamos que a cidade ainda precisa investir em políticas públicas que contemplem a saúde, a educação, o saneamento básico e o lazer, para que seus munícipes mais carentes tenham seus direitos sociais constitucionais assegurados e implementados.

A seguir, destacaremos a história da Escola Estadual Professora Vanil Stabilito local em que foi realizada a pesquisa-ação descrita nesta Dissertação. Ressaltamos que a história da Escola é entrelaçada com a do bairro, conhecido como a COHAB<sup>6</sup> Nossa Senhora da Guia.

## **1.2 A Escola Estadual Prof<sup>a</sup>. Vanil Stabilito e sua História**

A Escola Estadual Prof<sup>a</sup>. Vanil Stabilito está localizada a rua João Augusto de Figueiredo, nº 10, Bairro Cohab Nossa Senhora da Guia, em Várzea Grande-MT, cuja mantenedora oficial é a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Foi criada pelo Decreto Lei nº 1.179/81, para prestar atendimento aos moradores do recente grupo habitacional.

Conforme relatos dos moradores mais antigos<sup>7</sup>, a localidade onde hoje está o bairro, no passado, era uma típica área de cerrado. Existia apenas uma casa de propriedade do senhor Amarílio, que era o proprietário de toda a área que hoje corresponde ao bairro. As terras da área foram, então, vendidas para a Companhia de Habitação do Estado, extinta COHAB, por razão de interesse público para a construção do bairro.

De acordo com os relatos dos primeiros moradores contemplados na nova Cohab, a princípio, o bairro não possuía a infraestrutura básica como a rede de água e esgoto. Convém ressaltar que, atualmente, o bairro ainda não possui rede de esgoto e que o problema com a falta de água foi minimizado nos últimos anos. Além da falta de infraestrutura, os moradores também sofriam com a falta de instituições públicas que fornecessem os serviços básicos tais como educação e saúde. A falta de uma escola no bairro fazia com que os seus moradores fossem obrigados a buscar por escolas centrais. Devido às reivindicações dos moradores do bairro, a

---

<sup>6</sup> COHAB - O bairro Nossa Senhora da Guia foi criado pela Companhia de Habitação Popular do Estado, por isso é conhecido como Cohab Nossa Senhora da Guia.

<sup>7</sup> As informações sobre o bairro Cohab Nossa Senhora da Guia, bem como, sobre a implantação da Escola Prof<sup>a</sup>. Vanil Stabilito no bairro, foram apresentadas durante um curso de formação continuada sobre a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar no ano de 2011, pelo Prof. Adevanir Aparecido Pereira.

Escola Estadual Prof<sup>a</sup>. Vanil Stabilito foi inaugurada pelo, então, governador da época Júlio José de Campos, em 20 de julho de 1980<sup>8</sup>. O nome atribuído à unidade escolar foi uma homenagem do governador a sua primeira professora.

A princípio, a Escola atendeu à demanda do Ensino Fundamental/séries iniciais, no entanto, com o crescimento das regiões circunvizinhas e com o processo de redimensionamento entre as redes públicas municipal e estadual de educação, a Escola passou a atender, atualmente, o Ensino Fundamental (EF)/séries finais, o Ensino Médio (EM) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Instituição Educacional vem passando por um processo de transformação em todos os segmentos. Após o processo de redimensionamento, encontrava-se desacreditada como instituição de ensino na comunidade circunvizinha, pois tinha elevados índices de violência entre os educandos, altas taxas de reprovação e desistência, estrutura física depredada, dentre outros problemas. No entanto, com a união dos seus membros, representados pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) e das Equipes Gestoras da última década, apoiando projetos pedagógicos voltados às reais necessidades educacionais dos alunos da escola, esse passado vem se transformando em resultados positivos, tais como: maior participação das famílias dos educandos nas atividades pedagógicas; diminuição dos casos de violência física e patrimonial; e diminuição do índice de reprovação e abandono. Mas os desafios ainda são muitos.

De acordo com o Sistema Integrado de Gestão Educacional da Secretaria Estadual de Educação<sup>9</sup> (SIGEDUCA), no ano letivo de 2019, a E.E. Prof<sup>a</sup>.Vanil Stabilito atendeu a 478 alunos no Ensino Fundamental – 2º e 3º ciclos, 71 alunos na Educação de Jovens Adultos – Fundamental e Médio e 276 alunos no Ensino Médio.

Atualmente, a Escola oferta a modalidade Regular de Ensino, sendo o Ensino Fundamental (3ª fase do 2º ciclo, 1ª, 2ª e 3ª fases do 3º ciclo), nos períodos matutino e vespertino e o Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), nos períodos vespertino e noturno. Há também, no período noturno, a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no 2º segmento 2º ano do EF e 1º ano do EM. A faixa etária dos alunos atendidos pela Escola varia de 10 a 16 anos no Ensino Fundamental Regular; de 16 a 55 no Ensino

---

<sup>8</sup> Diário oficial da fundação da Escola - Anexo A.

<sup>9</sup> Os dados foram acessados no endereço: <http://sigeduca.sAlunomt.gov.br/ged/hwmgrturma.aspx?0,0,9,HWMGrhLotTurma.aspx%3f0%2c0> com a senha pessoal da mestranda.

Médio Regular; de 16 a 55 no Ensino Fundamental da EJA; e de 18 a 57 no Ensino Médio EJA.

Os alunos que frequentam a Escola são provenientes da Cohab Nossa Senhora da Guia e dos bairros adjacentes tais como: Jardim Icarai, São Simão, Ouro Verde, Novo Mato Grosso, Cohab São Gonçalo, dentre outros. São bairros carentes, que não possuem grandes opções de áreas de lazer públicas ou para práticas esportivas, e, muitas vezes, não possuem também a infraestrutura adequada, como: água encanada e saneamento básico.

Quanto à estrutura física, a Unidade Escolar possui os seguintes ambientes: secretaria, biblioteca, laboratório de informática com 21 computadores funcionando, sala dos professores, sala de coordenação, doze salas de aula climatizadas, banheiros feminino e masculino e banheiros para pessoas com deficiência, banheiros para os professores, cozinha com despensa, refeitório (pátio coberto) e uma quadra sem cobertura (a grande demanda da Escola frente aos governantes).

O quadro de educadores – professores, técnicos administrativos educacionais e apoios administrativos educacionais – é, em sua maioria, efetivo. Os educadores sempre são incentivados a realizar cursos de qualificação, de modo que, atualmente, a Escola possui, em seu quadro de docentes, dois professores doutores, sete mestres; e outros em processo de qualificação, sendo três no mestrado e um no doutorado.

Atualmente, o Ensino Fundamental da Escola é organizado de acordo com as diretrizes do ciclo de formação humana, de acordo com as orientações da Secretaria Estadual de Educação e do Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, conforme explicitaremos na sequência.

### **1.3 O Sistema Educacional das Escolas Estaduais de Mato Grosso: os ciclos de formação humana**

Em busca por melhores índices de permanência e aprovação, o Estado de Mato Grosso, em 1996, implanta o Projeto Terra em 22 escolas estaduais. Esse era o projeto piloto que conduziria a Rede Estadual de Ensino para a organização em ciclos. Com base na proposta, em 1998 implantou-se o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que organizou os dois primeiros anos da alfabetização em ciclos e, em 1999, foi implantada a Escola Ciclada em todo o Ensino Fundamental

da Rede Estadual de Educação. A Escola Ciclada, em Mato Grosso, nasceu, portanto, com o objetivo de tornar a educação, ofertada pela rede estadual de ensino, mais inclusiva e com novas formas de ensinar:

Como consequência dessa cultura escolar fragmentada, instituída ao longo de décadas, temos em Mato Grosso elevados índices de repetência (19,5%) e evasão (14,9%), alcançando, em 1997, um total de 34,4% de fracasso escolar. Esses índices mostraram a necessidade de assumirmos novos compromissos, a serem conquistados com mudanças profundas ligadas à renúncia de paradigmas orientados pelo tecnicismo, linearidade, padronização e controle, até então predominantes no sistema seriado. (MATO GROSSO, 2002, p. 12-13).

No ano de 2006, ainda em busca de superar a cultura trazida com a escola seriada, a rigidez das séries, os altos índices de repetência e a evasão, o Estado implantou o ensino organizado em Ciclos de Formação Humana em sua rede. Almejou-se, com essa política educacional, uma escola inclusiva, centrada no ser humano e nas suas fases de desenvolvimento: infância, pré-adolescência e adolescência, pois, conforme afirma Arroyo (2007, p. 01):

[...] o processo de formação do ser humano passa por tempos diferentes: tempo da infância, da adolescência, juventude, vida adulta. É uma questão de reconsiderar a ideia que sempre esteve presente, de que a formação do ser humano é um processo de construção que passa por temporalidades diferentes. É recuperar algo que fazemos na vida familiar. Nós não tratamos da mesma maneira uma criança de dois anos, uma de três, um pré-adolescente de dez, ou um adolescente de catorze. Nós tratamos nossos filhos de acordo com seus tempos, de acordo com seus ciclos. A ideia de ciclo é ciclo da vida, é tempo da vida, temporalidade da formação humana.

A Escola por ciclos de formação humana tem como elementos norteadores a formação global do sujeito aluno, respeitando o seu tempo e suas características individuais, a aprendizagem significativa, relacionando o contexto histórico e social vivenciado pelo educando às práticas educacionais, o agrupamento dos educandos por idade, a organização curricular e didática por área de conhecimento e o combate a reprovação/repetência. Com isso, os educandos são organizados em turmas, por ciclos, de acordo com suas idades, para construir suas identidades como sujeitos históricos e adquirirem saberes do mundo globalizado.

Os ciclos são compostos por três anos cada, subdivididos nas seguintes etapas: infância, que compreende o primeiro ciclo, destinado aos educandos com idade entre 06 a 09 anos; pré-adolescência, que compreende o segundo ciclo destinado aos alunos com idade entre 09 a 10 anos; e adolescência que compreende o terceiro ciclo, destinado aos educandos com idade entre 12 a 15 anos, conforme regulamentado pela Resolução 262/2002 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso:

Art. 6º - O regime escolar por ciclos de formação é organizado em função dos tempos de formação humana da infância, da pré-adolescência e da adolescência - na oferta do ensino fundamental - e da juventude - na oferta do ensino médio - ministrado aos alunos com observância regular da relação idade – etapa da educação básica.

§ 1º - No caso do ensino fundamental, sua composição observará a organização de 3 ciclos, cada um deles com duração de três anos, organizados em fases anuais, correspondentes às seguintes temporalidades da formação humana:

- a) 1º ciclo: infância (entre 6 e 9 anos de idade);
- b) 2º ciclo: pré-adolescência (entre 9 e 12 anos de idade);
- c) 3º ciclo: adolescência (entre 12 e 15 anos de idade).

A Escola por ciclos de formação humana também encontra amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN nº 9394/96) em seu artigo 23 que preceitua:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

No âmbito estadual, o Ciclo de Formação Humana foi regulamentado pelas Resoluções nº 262/2002, 118/01 e 150/99 – CEE/MT.

No ano de 2016, completou dez anos da implantação do Ciclo de Formação Humana, no Estado de Mato Grosso. Após esse período, a sociedade foi convocada a discutir sobre a sua qualidade, por meio de audiências públicas, realizadas nos municípios polos do Estado<sup>10</sup>, com a alegação de que os dados sobre a proficiência dos educandos da Escola organizada por ciclos de formação humana eram baixos e

---

<sup>10</sup> As audiências públicas ocorreram nos municípios de Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Cuiabá, Rondonópolis, São Félix do Araguaia, Sinop e Tangará da Serra.

de que a sociedade apresentava críticas contundentes a essa forma de organização pedagógica, conforme evidencia o documento produzido pós audiências:

Diante dos resultados obtidos, entendemos que o Ciclo de Formação Humana não conseguiu alcançar seus objetivos, principalmente devido à negligência dos governos que não trataram o Ciclo de Formação Humana como política de Estado. (AL/MT, 2016, p. 09).

É importante salientarmos que a implantação da Escola por ciclos de formação humana, no Estado de Mato Grosso, não veio acompanhada de mudanças que alicerçariam a nova concepção pedagógica tais como: mudança na rede física, nos turnos de funcionamento das Unidades Escolares, nas horas remuneradas de trabalho dos docentes e a ausência destas mudanças comprometeu o fazer pedagógico das instituições educacionais, gerando descontentamentos tanto por parte dos educadores como por parte dos educandos e de suas famílias, conforme reflexão que trazemos abaixo:

Tem-se como dificuldade adicional a implantação dos ciclos, quer por concepção, quer por empiria, a resistência a eles pelo fato de terem sido estabelecidos sem levar em conta o direito-legítimo-de divergência e o fato de que as condições de operação das escolas vigentes antes de sua implantação não foram substancialmente alteradas, particularmente as jornadas de trabalho docente. (ALAVARSE, 2009, p. 47).

Atualmente, conforme dados do Censo Escolar de Mato Grosso, divulgados pelo Inep<sup>11</sup> referentes ao ano letivo de 2019, o Estado ainda apresenta 4,9% do número de alunos matriculados com distorção idade-série<sup>12</sup> nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 10,2% nas séries finais do Ensino Fundamental. Embora os números representativos do fracasso escolar dos educandos, no Ensino Fundamental no Estado, tenham declinado, ainda há um longo processo de construção pedagógica a ser percorrido, respeitando a individualidade dos educandos e suas fases de desenvolvimento humano no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>11</sup> Os dados aqui apresentados estão disponíveis no Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 divulgado no portal do INEP.

<sup>12</sup> De acordo com Resumo Técnico do Estado de Mato Grosso, Considera-se em situação de distorção idade-série todos os alunos que possuem idade superior à idade recomendada para a série frequentada - a idade de 6 anos é considerada a idade ideal/recomendada para ingresso no 1º ano do ensino, ensino fundamental.

Dessa forma, é salutar, para a pesquisa-ação aqui apresentada, que os educandos participantes sejam considerados quanto a sua faixa etária, a aprendizagem de cada um, o número de educandos matriculados na turma, conforme abordaremos no próximo item.

Também se faz importante explicarmos que, nesta Dissertação, o projeto pedagógico desenvolvido será nominado ou como 'projeto' ou como 'pesquisa-ação' em detrimento do termo 'projeto de intervenção'. A escolha pelo termo 'pesquisa-ação' deu-se por entendermos que, durante o processo de execução das atividades pedagógicas, fomos sujeitos participantes da pesquisa e também pesquisadores sobre a nossa prática pedagógica, ou seja, caminhamos juntos na busca por novos sentidos do verbete negro.

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos [...]. (PIMENTA, 2005, p. 523).

Compreendemos que a pesquisa desenvolvida dessa maneira possibilitou atividades práticas e reflexivas que ampliaram o conhecimento pedagógico dos envolvidos e o fortalecimento das discussões étnico-raciais dentro da Unidade Escolar.

#### **1.4 Da Turma Escolhida e Suas Condições: a turma do 8º ano A**

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), uma das habilidades que se espera de seus educandos é que sejam capazes de “ler, produzir e interpretar textos em diferentes gêneros do discurso, usando as modalidades orais e escritas, de forma adequada às exigências do contexto”.(PPP, 2019, p. 19). Os desafios para desenvolvermos habilidades como essas em nossos educandos são vários. Podemos começar, relatando que alguns educandos, atualmente, estão chegando ao final do 2º e 3º ciclo do Ensino Fundamental sem terem concluído o processo de alfabetização, pois muitos ainda não leem, e aqueles que leem, não tem o hábito da leitura, não frequentam a biblioteca escolar, não fazem parte de famílias leitoras. Esses estudantes, muitas vezes, não têm incentivo dos familiares para que frequentem as aulas de reforço escolar. Além desses fatores rotineiros, temos também a pressão

institucional por resultados nos exames nacionais de rendimento escolar, tais como a Prova Brasil. Ou seja, há sempre uma cobrança muito grande dos professores de Língua Portuguesa para que tenham uma solução, de forma rápida, que resolva ou minimize as dificuldades de escrita e leitura dos alunos.

A turma escolhida para o desenvolvimento da proposta foi o 8º ano A (EF), do período matutino, do ano letivo de 2019. Cabe destacar que a maioria dos educandos cursou o 6º e o 7º ano na própria Escola. No início das atividades, a turma, composta por 12 alunos e 15 alunas, apresentava estudantes com faixa etária entre 13 e 15 anos, com diferentes níveis de aprendizagem, conforme atas de resultado final do ano de 2018<sup>13</sup>. Desse modo, figuram alunos com nível de aprendizagem abaixo do básico, básico, proficiente e alunos considerados avançados no processo de aprendizagem. Ou seja, alunos que leem, mas não conseguem entender informações básicas nos diferentes tipos de textos; alunos que não conseguem organizar o texto usando os elementos coesivos; alunos que não localizam informações implícitas nos textos<sup>14</sup>; e alunos que desempenham os itens exemplificadores listados acima sem apresentar dificuldades. Outra característica da turma é que nela não há matrícula de aluno com deficiência.

### **1.5 O Imaginário Sobre o Sujeito-Professor**

Em nossa sociedade, os professores ocupam posições sociais consideradas de destaque, pois há um imaginário social de que os mestres são os legítimos detentores do conhecimento científico. Para Furlan & Megid (2009, p. 13), “As imagens apresentadas em torno do professor como detentor do conhecimento, como autoridade da sala de aula, são determinadas histórica e ideologicamente”. O sujeito-professor é interpelado pelo imaginário construído sobre o seu papel na sociedade e desenvolve sua prática pedagógica, muitas vezes, desconsiderando as condições de produção atreladas a sua prática, com a ilusão, de que suas ações rotineiras são escolhas suas e não da instituição escolar a qual é subordinado. A

---

<sup>13</sup> De acordo com o sistema de avaliação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, os alunos são avaliados com os seguintes conceitos: AB (abaixo do básico), B (básico), P (proficiente), A (avançado)

<sup>14</sup> Os descritores aqui apresentados, a título de exemplificação, fazem parte da ficha avaliativa dos educandos, conforme diário eletrônico usado pelos docentes.

instituição escolar é que autoriza o sujeito-professor a ser considerado aquele que tem legitimidade de ensinar e o aluno aquele que precisa aprender:

Consideramos, conforme dissemos, que existe um sentido dominante, entre outros possíveis, que circula na sociedade, segundo o qual o professor é detentor de um saber legitimado pela instituição escolar, sendo assim, ele estaria autorizado a produzir e fazer circular sentidos. (SOUZA & PACÍFICO, 2011, p. 71).

A atividade docente é perpassada pelo uso da língua(gem), principalmente o trabalho do professor de Língua Portuguesa, que ainda é considerado por alguns como o guardião da língua, o responsável por ensinar o ler e o escrever corretamente. Este imaginário sobre as posições sociais inscritas na sociedade constitui os dizeres dos falantes que, antecipadamente, criam imagens dos sujeitos envolvidos no discurso, conforme enfatiza Orlandi (2003, p 40) “Em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva). O que significa no discurso são estas posições”.

As relações sociais são relações simbólicas, na relação com a língua, o sujeito ao dar sentido ao seu redor, também se significa num processo cíclico. O processo educacional é composto por sujeitos históricos que criam imagens de seus interlocutores e, estas imagens, nas instituições educacionais, são responsáveis pela manutenção das relações de poder existentes na Escola e na sociedade.

### **1.5.1 Caminhos, percursos e escolhas: o ser professora de Língua Portuguesa**

Após duas décadas dedicadas à docência, considerei que era o momento de buscar novos conhecimentos para aprimorar minha prática pedagógica. Atualmente, os desafios em sala de aula são diversos e precisamos nos qualificar cada vez mais para atendermos às necessidades educacionais de nossos alunos.

Tomei conhecimento do Mestrado Profissional – Profletras, em 2013, ano de sua implantação na UNEMAT, unidade de Cáceres. No entanto, por motivos diversos, somente no ano de 2017 fiz a inscrição, participei da seleção e fui aprovada para cursar o mestrado em 2018/2019.

O primeiro contato que tive com a área educacional ocorreu no ano de 1996, na cidade de Jaciara-MT. Nessa época, tinha terminado minha primeira graduação, que não é específica para a Educação. No entanto, como a legislação da época

permitia, fui convidada por meus antigos professores da Educação Básica a atuar como professora. Durante esse período (1996-1998), fui professora de História, Geografia e também de Língua Portuguesa.

Como estava atuando na Educação Pública e me identifiquei com a profissão, iniciei o curso de Letras, no ano de 1998, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus de Rondonópolis, que ficava, em média, 70 quilômetros de onde morava e trabalhava. A partir do meu ingresso como acadêmica do curso de Letras, minha atuação como docente passou a ser somente na Área de Linguagens, ou seja, assumia as aulas de Língua Portuguesa e complementava, às vezes, com aulas de Artes, pois era uma professora contratada.

No ano de 1999, foi realizado um concurso pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MT), mas eu ainda não havia concluído a graduação em Letras, portanto, não preenchia os requisitos para concorrer ao cargo de professora. Sendo assim, fiz o concurso para o cargo de Técnica Administrativa Educacional, sendo empossada em 2000. Segui estudando e atuando somente como Técnica Educacional até o ano de 2001, quando fiz outro concurso, publicado pela SEDUC/MT, desta vez, para o cargo de professora no município de Várzea Grande-MT. Fui aprovada novamente e fui empossada como professora em 14/05/2002, na Escola Estadual Professora Vanil Stabilito.

Nos primeiros meses, passei por um processo de adaptação muito significativo tanto pessoal quanto profissional. Meus alunos da “cidade grande” tinham outras problemáticas sociais, existenciais e educacionais. Meus colegas professores, alguns desanimados com a profissão, outros amedrontados pela violência patrimonial e física dentro da Unidade Escolar, estavam todos resistentes a “uma nova política pública educacional implantada de forma repentina” (de um ano letivo para o outro na Escola, no entanto, as discussões já ocorriam na Rede): a Escola Ciclada. Eu, como já mencionei, me vi diante destas condições desafiadoras, alunos em situação de vulnerabilidade, alunos com dificuldades de leitura (e, aqui, defino leitura de forma simplista, apenas como decodificação). Diante desse cenário, retornei para a Universidade na expectativa de encontrar soluções práticas para minhas aulas de Língua Portuguesa. Cursei a pós-graduação *lato sensu*: Língua Portuguesa Teoria e Prática (2003-2005) e desenvolvi o trabalho de conclusão de curso, filiado à teoria da Linguística Textual. Após esse percurso, segui minha vida profissional, realizando cursos de formação, leitura de periódicos educacionais e

incorporei a minha prática pedagógica alguns projetos educacionais, sempre buscando a formação do aluno como leitor.

No ano de 2010, iniciei um curso de formação de professores com base na Lei 10.639/03, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso. Nesta formação, como trabalho de conclusão de curso, foi exigido um projeto em que trabalhássemos a temática étnico-racial no ambiente escolar. Então, elaborei o projeto “Africanidades” para trabalhar com meus alunos, mas, como era um projeto que precisaria de um semestre para ser desenvolvido, meu professor achou melhor reformulá-lo. Sendo assim, para concluir o curso em que estava matriculada, elaborei um novo projeto que tinha por objetivo capacitar os educadores da Escola para o trabalho com o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Nesse período, mais especificamente no final do ano de 2010, a Seduc-MT lançou um edital em que propunha financiamento para as escolas estaduais que desenvolvessem projetos de relevância na temática étnico-racial. Então, reestruturei o projeto “Africanidades”, ampliando algumas pesquisas e incorporando mais atividades pedagógicas, e o inscrevi para concorrer ao financiamento. O projeto “Africanidades” foi um dos contemplados com o financiamento, o que possibilitou um trabalho em equipe com a participação de todos os sujeitos envolvidos: professores, funcionários, alunos e demais membros da comunidade escolar.

No ano de 2012, devido à aceitação da comunidade escolar e a melhoria na qualidade da educação ofertada, efeito do trabalho alicerçado no projeto “Africanidades”, inscrevi um novo projeto, desta vez pautado na Lei 11.645/08, o projeto “Brasilidades Indígenas”. Novamente, a Unidade Escolar foi uma das contempladas com o financiamento. Para a execução do novo projeto, ampliamos algumas parcerias com outros órgãos governamentais, a exemplo da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A proposta pedagógica de ambos projetos era trabalhar tais temáticas, no sentido de contemplar a exigência da legislação e, também, deveria abranger, paralelamente, os demais conteúdos curriculares. Outro ponto que a proposta pedagógica do projeto propunha era que todo o material a ser produzido para as mostras deveria ser elaborado pelos alunos, respeitando o percurso e aprendizagem adquirida pelos educandos. Após a execução dos projetos, foi publicado em um livro, lançado pela Seduc/MT, um relato de experiência sobre o projeto “Africanidades”.

Desde então, a temática étnico-racial sempre foi contemplada em minhas aulas, no entanto, ainda temos muito o que aprender e ensinar, por isso, quando retornei para a Academia (2018), como aluna do curso de Mestrado, vislumbrei novamente a oportunidade de trabalhá-la, mas com outro enfoque, o da Análise de Discurso (AD).

Em meu curso de especialização, já tinha me encontrado com a AD, por meio da obra *Análise de Discurso Princípios e Procedimentos*, da autora Eni P. Orlandi. Naquela época, após a leitura dessa e de outras obras, fiz a opção por desenvolver um trabalho voltado para a Linguística Textual.

Estar cursando um Mestrado Profissional, direcionado ao exercício da docência, é algo significativo para mim, pois tenho a oportunidade de confrontar algumas práticas até então solidificadas, com novas formas de se pensar o ensino de Língua na Educação Básica. Esta busca por novas formas de ensinar nasceu da minha inquietação ao observar que, apesar de meus alunos estudarem por anos a Língua(gem), ainda não conseguiam apresentar o desempenho considerado satisfatório para os parâmetros escolares. Tal observação levou-me a questionar o processo de ensino adotado e suas concepções. Também me motivou a pensar o ensino da Língua Portuguesa, além das concepções de língua baseadas nos documentos oficiais, iniciando, assim, em minha prática, o ensino de Língua Portuguesa amparado no referencial teórico da Análise de Discurso.

## **CAPÍTULO II - O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA HOMOGÊNEA**

*[...] o dicionário tem sua historicidade ele se reproduz, se transforma, se renova e se atualiza.*

(José Horta Nunes)

### **2.1 As Políticas Públicas para o Ensino de Língua Portuguesa no Estado de Mato Grosso**

Para compreendermos as implicações sociais e históricas que as políticas públicas sobre o ensino de Língua Portuguesa trazem para o sujeito-cidadão brasileiro, precisamos compreender também o processo de construção/constituição das instituições escolares em nosso país e como ele está ligado ao discurso religioso e ao ideal capitalista de cidadão modelo, conforme atesta Di Renzo (2014, p. 334):

Compreender as condições de produção nas quais se constitui a escola brasileira nos possibilita dar visibilidade aos efeitos de um Estado capitalista na formulação das políticas linguísticas; permite-nos apreender uma ética linguística, que não somente define língua, sujeito, ciência, como também legitima determinadas relações que configuraram um certo modo de produzir conhecimento sobre a linguagem.

Nesta perspectiva, as instituições de ensino eram/são muito mais que um local de ensino-aprendizagem, elas se tornam um local de reprodução da ideologia dominante e, conseqüentemente, de disciplinarização dos sujeitos para a vida em sociedade e no mundo do trabalho. Atrelado ao processo de constituição das Escolas brasileiras funciona também o processo de formulação e implantação de políticas destinadas ao ensino de Língua Portuguesa que solidificam e institucionalizam as práticas sociais, fazendo com que os sujeitos se silenciem e se tornem o sujeito de direitos e deveres marcados pela tensão entre a repetição e a diferença. Di Renzo (2014, p. 334-335) afirma que:

Conhecer o modo como a língua e o seu ensino se espacializou pelo Brasil afora, é compreender as condições de produção que constituiu o sujeito-cidadão nacional a partir de uma ética e de uma ideologia que estão na base da constituição dos sujeitos e das suas práticas de linguagem.

Como resultado deste processo histórico, temos um imaginário de que a língua oficial brasileira possui um sentido literal em sua significação, único e homogêneo, conforme preceitua as gramáticas e dicionários, portanto, é fácil ensiná-la, pois encontra-se estabilizada. O ideário de língua homogênea, de acordo com Pasinato (2019, p. 160), “foi construído em torno do império, de uma língua única que corresponde à língua que o rei falava”.

De acordo com Silva (2012, p. 96), “para a AD, a língua também é estrutura, mas uma estrutura que não é totalmente autônoma, que está sujeita a falhas e é capaz de equívocos, de deslizes”. Quando consideramos a língua como um sistema estável, autônomo, pensamos também um ensino de Língua Portuguesa que exclui os sujeitos envolvidos no processo, bem como, as relações históricos-sociais. Essa relação está bem apresentada por Fernandes e Souza (2013, p. 63-64):

Desse modo, a língua portuguesa é tida pelo Estado como homogênea e, com o uso do dicionário e da gramática, a busca dessa homogeneidade é instituída na sociedade pelas instituições de ensino, o que determina a circulação dos sentidos através desses instrumentos tecnológicos visando tanto a unidade da língua quanto da sociedade, ambos os instrumentos sendo considerados como uma estrutura una e indivisa, o que mostra a tentativa de controle dos sentidos e, em consequência, dos sujeitos.

Embora o processo de imposição da Língua Portuguesa como língua oficial do Brasil colônia, adotasse a política de difusão de uma língua homogênea, com sentidos literais, os usos rotineiros impactaram este processo, que não se deu de forma pacífica, mas resultante de um processo histórico-social e linguístico de confronto entre o colonizador e os colonizados, entre os que aqui chegaram por vontade própria ou forçados a isso.

[...] na construção do imaginário social a história da constituição da língua nacional está estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define assim na relação com a formação do país, da nação, do Estado. (ORLANDI, 2002, p. 21).

Quando se nega ao sujeito-aluno o direito a sua subjetividade e a sua identidade no processo de ensino de língua, reforça-se o ideário capitalista de cidadão, pois há o apagamento das diferenças, das significações e dos deslizes,

uma vez que, conforme explica Di Renzo (2005, p. 03), “o que tem feito as políticas linguísticas através dos programas de ensino de língua, é a legitimação de um território único de significação como garantia de unidade nacional”.

Atualmente, no Estado de Mato Grosso, o documento norteador das políticas públicas de Ensino de Língua são as Orientações Curriculares da Área de Linguagens. De acordo com o documento, o Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica, nas instituições educacionais, deve ter o texto como unidade básica de ensino:

Em Língua Portuguesa, o trabalho é orientado pelo texto, unidade básica de estudo que se refere às atividades discursivas em uso, sejam elas orais, escritas e/ou multimodais, pertencentes aos variados gêneros discursivos. Como objeto dialógico, o texto se realiza enquanto significado na leitura, uma vez que é na interação que ele existe e coexiste. Nessa perspectiva, o leitor não apenas constrói os sentidos da leitura, mas é também construído por esses sentidos. Daí a importância de se desenvolver um trabalho de reflexão não apenas sobre o código (língua), mas principalmente sobre o discurso posto em funcionamento nas situações sociais de uso da língua e suas formas de materialização. Assumir uma concepção sociointeracionista de linguagem permite ao professor, num movimento dialético, oportunizar o contato frequente do estudante com a leitura e a produção de textos e, na dinâmica desse processo, desencadear uma relação linguística viva. (OC: ÁREA DE LINGUAGENS/MT, 2012, p. 13-14).

Embora as Orientações Curriculares contemplem o ensino de língua ‘orientado pelo texto’, é preciso salientar que a concepção de língua proposta nesta política linguística traz a língua como um objeto que tem uma realização concreta (situações de enunciação com um sujeito real) e é heterogênea, pois, para cada momento de interação, dependendo do contexto, será usada uma forma de comunicação. Para essa política de língua, o importante no processo de aprendizagem é:

Ensinar o aluno a interagir por meio da língua é ensinar o aluno a produzir textos, orais e escritos, que atendam à necessidade de interlocução proposta naquela situação de uso da linguagem. Mas significa, também, ensinar o aluno a buscar referências em textos do gênero que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, as marcas que o constituem, bem como sua estrutura composicional. Tais compreensões são garantidas pela leitura atenta e responsiva do leitor que sabe o que está buscando. A partir desse conhecimento prévio, o aluno terá melhores condições de produzir seu texto, garantindo, assim, maior domínio do gênero e da linguagem. (COSTA-HÜBES, 2011, p. 13).

Há, por parte desta política de ensino de Língua, um apagamento do sujeito-aluno e, conseqüentemente, das condições de produção inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, tornando-o um ato repetitivo, sem significação. Di Renzo (2005, p. 04) afirma que “a língua que se ensina na escola é higienizada da sua relação com a história”. Para a autora, o sujeito-aluno não se reconhece nas práticas linguísticas ensinadas na escola, portanto, para ele a língua ensinada é outra, distinta da que ele fala.

Ainda que as políticas públicas priorizem o Ensino de Língua pautado no texto, considerando a interação entre os sujeitos, na prática, o que geralmente ocorre é o ensino de língua com base na metalinguagem, com práticas repetitivas e sem significação. Para mudarmos essa realidade, precisamos desconstruir tais ditames e abordarmos o estudo da Língua Portuguesa considerando os aspectos sócio-históricos e linguísticos envolvidos no processo, pois, conforme afirma Mariani (1998, p. 105-106), “é sabido que alunos são sistematicamente reprovados na sua própria língua materna porque não reproduzem satisfatoriamente o comportamento linguístico esperado”. Isso ocorre, haja vista, muitos educandos não reconhecerem o ensino, por meio de metalinguagens como algo relacionado a suas atividades languageiras e nem se reconhecem nas práticas sociais adotadas pelas instituições escolares.

Em face disso, a proposta desenvolvida e apresentada nesta dissertação busca ressignificar o ensino de Língua Portuguesa, em uma instituição educacional pública, considerando os sujeitos e as condições de produção do processo educacional.

## **2.2 Um Novo Olhar Sobre os Dicionários**

Para pensarmos o ensino de Língua nos ambientes escolares não devemos nos esquecer de que somos sujeitos históricos interpelados constantemente a darmos sentidos/significados a tudo aquilo que nos rodeia, direta ou indiretamente. Conforme Orlandi (2002, p. 21), “o sujeito, ao significar, se significa. Desse modo é que podemos dizer que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo”. Damos sentido a algo, quando conseguimos interpretá-lo em suas nuances.

Os sentidos trazidos pelos dicionários são tidos como óbvios, como adequados, são os que são verdadeiros, pois a imagem que se criou dos dicionários como o local de tirar ou sanar as dúvidas, o lugar da escrita correta, etc. referenda esse pensamento.

O dicionário é visto geralmente como um objeto de consulta, que apresenta os significados das palavras com a certeza do saber de um especialista e eventualmente com a legitimidade de autores reconhecidos que abonam as definições. Ele se mostra, desse modo, como uma obra de referência, à disposição dos leitores nos momentos de dúvida e de desejo de saber. Trata-se de um dos lugares que sustentam as evidências dos sentidos, funcionando como um instrumento de estabilização dos discursos. (NUNES, 2006, p. 11).

Compreender os dicionários como um instrumento linguístico e histórico é atrelá-los ao processo de construção das nações, no caso específico do Brasil, esse instrumento tecnológico foi essencial na construção e representação da língua nacional desde o início do processo de colonização, sendo representado, a princípio, pelas listas dos viajantes, pelos relatos dos missionários e demais sujeitos envolvidos no processo. Para Orlandi (1997, p. 01), “A história da língua, da produção de objetos que representam para a sociedade o conhecimento sobre ela, assim como dos que a praticam (os cidadãos) estão inextricavelmente ligados”.

### **2.2.1 A construção da proposta**

Conforme anunciamos anteriormente, no trabalho que desenvolvemos, o dicionário não foi considerado como fonte do saber absoluto inquestionável e imutável, mas como um instrumento pedagógico de ensino, construído de forma discursiva e histórica, considerando o sujeito, a história e a língua de forma constitutiva. Segundo Collinot e Mazière, citadas por Silva (2012, p. 84), os dicionários se mostram como:

Um lugar no qual podemos questionar as evidências de sentido, as certezas, as falhas e equívocos, compreender os processos históricos de sua produção, explicitar como o saber a língua e o saber sobre a língua se ligam na formulação dos verbetes, enfim, observar os modos de dizer de uma sociedade e os discursos em circulação em certas conjunturas históricas.

Para entendermos os dicionários dessa forma, precisamos considerar a língua como não sendo opaca, os sentidos não sendo únicos e nem presentes nas palavras, mas dependentes das condições de produção (de forma estrita e ampla) nas quais os objetos discursivos foram produzidos, dos sujeitos e suas filiações às formações discursivas e, conseqüentemente, às formações ideológicas.

Conforme o PPP da Escola Estadual Professora Vanil Stabilito, a disciplina de Língua Portuguesa deve preparar os educandos para que sejam proficientes na leitura, interpretação e produção de textos de forma oral ou escrita e atendendo às exigências contextuais pertinentes ao gênero discursivo solicitado. As dificuldades para que esses objetivos sejam alcançados no processo de ensino-aprendizagem são diversas, já que lidamos com problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, como a falta de material pedagógico de suporte para as aulas, a omissão e ausência das famílias no acompanhamento da vida escolar dos educandos. Além desses problemas estruturais presentes na educação escolar brasileira, há também uma grande pressão institucional por resultados nos exames nacionais de rendimento escolar, tais como a Prova Brasil. Ou seja, há sempre uma cobrança muito grande para que os professores de Língua Portuguesa apresentem uma fórmula (rápida), que solucione ou minimize as dificuldades de leitura e escrita iniciadas no processo de alfabetização.

Nesse contexto, foi construído o projeto de intervenção *Os Dicionários e a Inter-relação na Construção de Sentidos na Educação Étnico-racial*. Com o projeto, buscamos trabalhar a leitura e a escrita dos educandos, no entanto, com um novo enfoque para essa prática. Em vez de trabalhar a leitura como um ato de decodificação ou do resgate dos sentidos deixados no texto pelo autor, transformando as atividades em meros atos repetitivos, trabalhamos a leitura de forma discursiva, considerando a história, a memória discursiva do sujeito-aluno e as condições de produção envolvidas no processo, na perspectiva de que a língua não é transparente e os sentidos não são óbvios, pois, de acordo com Mariani (1998, p. 111), “ler é interpretar, ou seja, é produzir sentidos relacionados com outros sentidos, num processo nem sempre perceptível para o sujeito”.

Para a realização da pesquisa, selecionamos alguns dicionários monolíngues de Língua Portuguesa, para serem utilizados não como objetos de pesquisa, mas como instrumentos linguísticos discursivos, que representam os dizeres de uma sociedade, em uma determinada época. Petri e Scherer (2016, p. 63) enfatizam que “é preciso ler os dicionários como objetos discursivos para compreender o funcionamento dos processos de produção de sentidos”.

Desta forma, entendemos que a análise dos dicionários na perspectiva discursiva possibilita o questionamento dos sentidos postos como evidentes, pois é

possível analisarmos os processos históricos de suas constituições, desestabilizando os sentidos considerados imutáveis e produzir novas interpretações, novas leituras.

Em nossa sociedade, as escolas são concebidas como os espaços autorizados pelo Estado a ensinarem a Língua Portuguesa, sendo assim, são consideradas as detentoras dos saberes, do que é certo e do que é errado. A esse respeito, em estudo sobre a instituição escolar, Di Renzo (2005, p. 68) afirma que: “É na Escola que todo o conhecimento sobre a língua será absorvido, pois ela é lugar de legitimação da língua”.

### **2.2.2 Entre a teoria e a prática: a educação racial e a escola**

Trabalhar a escrita e a leitura com os alunos do Ensino Fundamental II é uma das prioridades dos professores de Língua Portuguesa. Isso se deve a fatores do cotidiano escolar, como: cobrança da sociedade para que a Escola forme leitores competentes; exames nacionais que testam as competências linguísticas dos educandos; e cobrança interna das Escolas, que solidificam o discurso de que a “obrigação” de ensinar os alunos a ler e escrever com competência é tarefa do professor de Língua Portuguesa. Além das exigências relacionadas ao ensino de língua, de acordo com o documento norteador do processo de ensino-aprendizagem de Mato Grosso, as Orientações Curriculares da Educação Básica, cabe a este profissional, em seu cotidiano como educador, a seguinte postura:

Para um professor que tenha se constituído como educador, “passar pelas mãos do professor” significa mergulhar no mundo dos educandos, perceber que cada um deles é um universo de criatividade, sensibilidade, potencialidade e afetividade e que cada um deles tem uma história, uma identidade e, portanto, um jeito singular de relacionar-se com o mundo, com o novo com o conhecimento, o que lhe confere necessidades e capacidades cognitivas específicas, às quais o educador buscará responder. (OC/MT, 2012, p. 44).

Desse modo, pensar a leitura e a escrita dos educandos é uma tarefa árdua, que não só envolve o fazer pedagógico do professor, mas, também, a colaboração da Unidade Escolar, da família e da sociedade.

A Escola Ciclada, organizada por ciclos de formação humana, implantada no Estado de Mato Grosso, tem como um dos seus eixos norteadores o currículo que

possibilita a prática interdisciplinar e contextualizada dos conhecimentos nas áreas e entre as áreas. O currículo, assim concebido, oportuniza também ao professor trabalhar os conteúdos de forma flexível, com autonomia e criatividade.

Nessa sistemática curricular, as aulas de Língua Portuguesa, além de se tornarem momentos de experiências com novas metodologias, de aplicação de novos conceitos teóricos e de resignificação dos instrumentos de ensino, tais como os dicionários, também se tornam momentos de se discutir a temática étnico-racial, como pressupõe a Lei Complementar 10.639/03, que institui a obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Currículo Nacional.

Em referência ao tema, Di Renzo (2005, p. 55) afirma que “É na escola que aprendemos a língua, a história e a geografia da nação, mas, sobretudo, aprendemos como ser e pensar nacionalmente”. Por esse viés, estudarmos as culturas africana e afro-brasileira, por meio da linguagem, é discutirmos a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. Para Orlandi (2003, p. 38),

As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos relação de sentidos. Segundo esta noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

A proposta de leitura e escrita, desenvolvida neste trabalho, dispôs-se a dar visibilidade aos diferentes sentidos atribuídos ao vocábulo negro, por meio de diferentes dicionários, de diferentes épocas. Desta forma, por meio da pesquisa, buscamos promover o ensino de língua, tomando como referência para estudo as diversidades culturais e as relações raciais presentes na Escola. Quanto a isso, as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais-MT enfatizam que:

As orientações aqui propostas procuram responder às lacunas e distorções no currículo escolar no que se refere à abordagem da educação das relações étnico-raciais. Historicamente, as escolas centraram seus currículos num padrão eurocêntrico, privilegiando dessa forma a cultura de origem branca. Sendo muitos elementos da história e cultura afro-brasileira e indígena silenciados ou abordados de forma equivocada. (OCD/MT, 2012, p. 76).

Para que se promova uma educação de qualidade, com respeito às diversidades culturais e raciais dos africanos e dos afro-brasileiros, faz-se necessário compreender em que consistem as desigualdades presentes no processo de ensino-aprendizagem, e como elas se (re)constroem no ambiente escolar.

Uma escola cidadã é aquela que respeita os diferentes sujeitos sociais, mas, para que isso se consolide no Brasil, e haja a construção de novos sentidos acerca das relações étnico-raciais no país, precisamos de uma educação que não faça apenas recomendações sobre o currículo, mas que exija, no cotidiano escolar, ações pedagógicas efetivas que visem à construção de novos sentidos sobre os africanos e afro-brasileiros.

Conhecemos a história dos africanos e dos afro-brasileiros sempre pelo olhar do colonizador. Esse olhar, por décadas, silenciou as raízes culturais dos africanos e seus descendentes, pois o discurso do colonizador sempre buscou embranquecer o povo brasileiro, cristalizando a ideia de que há uma supremacia racial, conforme afirma Pacífico e Lopes (2019, p. 256):

A história sobre o negro e o preconceito racial constituem o país em que vivemos, uma vez que a sociedade brasileira foi se formando segundo um modo de produção escravista em que o negro foi por séculos, colocado em uma posição de inferioridade e, muitas vezes, violentamente segregado da/pela sociedade.

Para a AD, a memória discursiva mantém e ao mesmo tempo atualiza os sentidos, desta forma, é importante discutirmos nas instituições escolares que memórias da teoria do embranquecimento ainda reverberam na sociedade contemporânea e quais as implicações desta manutenção/atualização de sentidos nas relações raciais. Essas discussões, segundo Silva, citado nas OCD/MT (p. 83), devem ser pautadas pelo currículo da unidade escolar:

É importante que o currículo escolar considere a diversidade cultural, de saberes e conhecimentos, como forma de produzir e contrapor-se ao etnocentrismo, pois entende-se que as narrativas contidas nos currículos, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, e os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são.

É preciso mostrar aos educandos que os africanos e os afro-brasileiros representam, na formação da sociedade brasileira, muito mais do que o processo de escravidão, pois de acordo com Pacífico e Lopes (2019, p. 256) da mesma forma que há atualização, por meio da memória discursiva, dos africanos e afro-brasileiros como escravos, a mesma memória, também atualiza a resistência deste povo a escravidão:

[...] ao mesmo tempo que não podemos apagar a historicidade do que pode e deve ser dito sobre escravidão, violência contra os negros, preconceito, também, pelo mesmo efeito da memória, não podemos silenciar os sentidos de força, tradição e luta da cultura afro, que conquistou espaço pelo mundo todo.

Pensar o ensino das relações étnico-raciais pelo viés da AD é questionar sobre a história dos africanos e afro-brasileiros, sobre quais discursos foram silenciados, quais foram reproduzidos, atualizados.

As OCD/MT colocam como eixos temáticos para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental (2012, p. 89-90):

- O/A negro/a e o/a indígena na história do Brasil e de Mato Grosso;
- Espaços e territórios quilombolas e indígenas;
- A diversidade cultural dos povos indígenas em Mato Grosso;
- Diversidade cultural e religiosa no Estado e no país;
- Contribuições negras e indígenas na linguagem local e nacional;
- Religiosidade e mitologia indígena e Africana na composição cultural brasileira, considerando o sincretismo religioso.

A Lei 10.639/03 foi promulgada com o intuito de atender à luta dos remanescentes africanos e afro-brasileiros que durante séculos teve sua história apagada e silenciada dentro da história da formação da sociedade brasileira. A flexibilização e a implantação da temática nos currículos escolares foi um grande avanço, no entanto, ainda há um longo processo a ser construído, pois as atividades efetivamente desenvolvidas nas unidades escolares, na maioria das vezes, são esporádicas e alusivas a uma data específica. Também se nota, muitas vezes, que as atividades caricaturizam todo o legado cultural e social construído por este grupo, pois a abordagem ao tema pauta-se, quase sempre, por textos escritos com o olhar do colonizador e não dos descendentes dos africanos e afro-brasileiros. Para Pacífico e Lopes (2019, p. 250) há, por parte das escolas, um silenciamento sobre

os sentidos que circulam em nossa sociedade sobre o preconceito racial. Desta forma, as autoras citando Bourdieu enfatizam que:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que compõem o currículo, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

A educação para as relações étnico-raciais tem como fundamento a educação que contempla os direitos humanos. Desta forma, o currículo que busca resistir contra as diferentes formas de autoritarismo, guerras, extermínios, exploração da pessoa humana tem como objetivo “fortalecer a educação para a aprendizagem de valores humanos, dentre os quais a ética, o respeito, a cidadania, a solidariedade, a justiça e o protagonismo social, visando à vivência de uma cultura de direitos humanos.” (OCD/MT, 2012, p. 21).

Para que essa nova forma de educar se efetive, precisamos (re)significar nosso fazer pedagógico, transformando-o em momento de reflexão, de modo que isso construa/aperfeiçoe o senso crítico dos estudantes, o exercício pleno da cidadania, o combate ao preconceito social e cultural, e que se construa novos gestos de interpretação e, conseqüentemente, novos sentidos.

Neste sentido, nossa proposta de trabalho com os dicionários busca trabalhar a leitura e a escrita do verbete negro, de forma discursiva, utilizando os dicionários monolíngues de Língua Portuguesa e outras materialidades linguísticas, estabelecendo relações de sentidos e propiciando uma discussão sobre os significados atribuídos ao verbete negro, para que se fortaleça a Educação Étnico-racial na Escola e se promova uma educação que contemple a diversidade racial do nosso país.

Quase sempre os dicionários são utilizados como detentores da verdade absoluta “com o efeito de um pré-construído, como um lembrete de uma realidade já estabelecida e certa” (ORLANDI, 2000, p. 102). Quando utilizamos os dicionários com a ideia de que os verbetes ali conceituados trazem sentidos únicos, transparentes e neutros, não deixamos espaço para questionamentos ou reflexões, para deslizes ou para a construção de outros sentidos.

No próximo item, faremos uma discussão teórica sobre os dicionários, enfocando a abordagem teórica da Análise de Discurso e a leitura discursiva desses instrumentos linguísticos.

### **2.3 O Estudo do Dicionário Pela Perspectiva da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas (HIL)**

O dicionário faz parte do cotidiano escolar como instrumento pedagógico de suporte às aulas de Língua Portuguesa e demais disciplinas. Estamos tão acostumados com essa “funcionalidade” que não paramos para pensar como tais instrumentos são constituídos, institucionalizados e como foram concebidos o seu funcionamento, ou seja, abstraímos as suas condições de produção, considerando a língua como dominável, estável, com os sentidos sendo encontrados nas palavras, efeito de um processo formativo pelo qual passamos enquanto professores e que muitas vezes repassamos aos nossos alunos.

Para que ocorra uma ruptura dessa forma de se utilizar os dicionários, necessitamos enxergá-los sob uma nova perspectiva e com um novo enfoque sobre o ensino de língua, nas quais as dúvidas, a incompletude dos sentidos façam parte da proposta de ensino, pois:

Abordar o dicionário como objeto histórico e 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 a língua. (SILVA, 2012, p. 78-79).

Para a AD, nem os discursos nem os materiais didáticos que circulam nas Escolas são neutros. Isso ocorre, pois tanto os sujeitos que produzem os materiais didáticos quanto o próprio processo de ensino são mediados por sujeitos, constituídos pela língua e pela história.

Os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem- alunos, professores, autores de livros didáticos - têm a ilusão de que são fontes de seus dizeres e sentidos, mas isso não acontece: a possibilidade dos dizeres é marcada sempre pela história dos próprios dizeres, por tudo o que já foi falado por todos os outros. (FURLAN; MEGID, 2009, p. 12).

Ao pensarmos tais instrumentos como objetos discursivos, notamos que muito mais que objetos de consultas, os dicionários, assim como as gramáticas, são

responsáveis pelo processo de gramatização das línguas e também contribuem para a implementação da política de língua adotada pelo/no país, pois:

Uma nação se garante pela exumação do seu patrimônio cultural e de tudo o que já se produziu, ajuntando aquilo que se produz numa organização que vise sua identificação, preservação e transmissão. Para assegurar essa perpetuação é que a nação investe fortemente nos aparatos linguísticos como gramáticas e dicionários, ferramentas intrinsecamente respaldadas na equação “uma língua=uma nação”, pois é no ensino fortemente centrado na cultura que se constrói uma base sólida de identidade cultural, como aconteceu nos Estados-nações tradicionais. (DI RENZO, 2005, p. 40).

Em nossa sociedade, todas as relações sociais mediadas pela linguagem são também relações de poder. Tais relações, que são materializadas pela linguagem e que se realizam no sujeito, para a AD, são importantes para a compreensão dos sentidos.

O processo discursivo encontra-se materializado por diferentes relações de força e de poder pelas quais o sujeito é afetado ao produzir o discurso. Dito de outro modo, o que o sujeito diz, o que ele anuncia, promete, denuncia, isto é, todo o seu dizer, é determinado pelo lugar social que ele ocupa, afetado pelas relações de força, sendo constitutivo do seu discurso. (SILVA, 2012, p. 95).

Na busca pela (re)significação do uso dos dicionários em sala de aula, a partir do verbete negro, buscamos também entender qual é o papel do professor e da instituição escolar frente aos usos do dicionário no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Di Renzo (2005, p. 29), “para explicitar o processo de gramatização de uma língua não basta apenas conhecer suas gramáticas e dicionários, mas perceber como estes instrumentos jogam, postos em relação com o currículo e os objetivos da escola”.

A Escola, enquanto instituição, solidifica o que é permitido ao professor como prática pedagógica e o que é permitido aos alunos enquanto aprendizes. Quando o professor utiliza o dicionário como um material pedagógico que traz um sentido único, estático, com conceitos neutros, nega-se toda a história de constituição deste material linguístico, bem como, dos sujeitos envolvidos em sua produção e dos próprios alunos que os utilizam como fonte de aprendizagem, cristalizando o ideal de homogeneização da língua produzido nas instituições de ensino:

Quando se produz um dicionário ou uma gramática, pensa-se também na presença desses objetos, no espaço escolar, no ensino da língua, da leitura e da escrita, ou seja, na função desses instrumentos na escola, no processo de formação dos alunos. (SILVA, 2012, p. 22).

Para Orlandi (2006, p. 15), existem três formas de funcionamento do discurso que se dá entre os interlocutores: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. De acordo com a autora, no discurso lúdico a polissemia é aberta, controlada no polêmico e contida no autoritário. A autora enfatiza também que:

O exagero do discurso autoritário é a ordem no sentido militar, o do polêmico é a injúria e o exagero do lúdico é o *non sense*. Em nossa sociedade atual, o discurso autoritário é dominante, o polêmico é possível e o lúdico é ruptura. (ORLANDI, 2012, p. 32).

O discurso praticado na escola, denominado pela AD como discurso pedagógico, é caracterizado, na maioria das vezes, como um discurso autoritário. A predominância de um tipo de discurso sobre os demais influencia as relações sociais e, conseqüentemente, a forma como a linguagem é concebida nos ambientes escolares.

Auroux (1992, p. 65) considera “o dicionário um dos pilares do nosso saber metalinguístico e uma das tecnologias que conduz, descreve e instrumentaliza as línguas”. Além disso, para o autor, os dicionários têm uma função prática “que é a mesma da gramatização das línguas nacionais: a normatização dos idiomas”. Silva (2012, p. 72), citando Orlandi ressalta que:

[...] o trabalho de instrumentalização das línguas não deixa intactas as línguas, mas se volta sobre elas, afetando seu funcionamento e sua “evolução” o que significa reconhecer que existe uma estreita relação entre a prática da língua e a prática científica sobre ela.

Embora os dicionários façam parte da segunda revolução tecnológica, conforme afirma Auroux (1992, p. 35), o seu uso, ao longo dos anos, muitas vezes, se deu mais como um instrumento pedagógico de suporte e não como um objeto discursivo. Quando o dicionário assume o papel de objeto de consulta, conseqüentemente, acredita-se que os dicionários tenham os conceitos prontos e acabados para as palavras. Da mesma forma, tem-se a crença, equivocada, de que eles contêm todas as palavras de uma língua. Para Nunes (1996, p. 359), retomando os conceitos de “língua fluída” e “língua imaginária” de Orlandi: “A língua construída pelo dicionário não é a língua “fluída”, a

língua efetivamente praticada pelos sujeitos, é uma representação dessa língua; portanto, é uma “língua imaginária” fixada na história”. O dicionário visto desta forma traz, na realidade, uma visão utópica da língua, como se ela fosse una, indivisível, com os conceitos prontos e acabados.

Nossa proposta de pesquisa-ação buscou ressignificar o dicionário nas aulas de Língua Portuguesa, trazendo-o como um objeto discursivo ligado intrinsecamente à história e à sociedade, para que novos efeitos de sentidos fossem produzidos pelos educandos, novos gestos de interpretações e a quebra de paradigmas que o concebiam somente como um objeto de pesquisa com significado único e absoluto, pois, de acordo com Silva (2012, p. 73), “os instrumentos linguísticos se renovam, se ampliam e se atualizam, por serem históricos”. Essa forma de se pensar a leitura do dicionário na escola “desloca a imagem do dicionário como simples objeto de consulta e propõe uma leitura polêmica, atenta às diferenças entre as posições de definição, aos não-ditos, às contradições, às discursividades dos exemplos”. (NUNES, 2010, p. 19).

Na perspectiva teórica da leitura discursiva dos dicionários, o educando deve perceber que a leitura do dicionário depende da sua história de leitor, e também de sua relação com os sentidos das palavras. Nas palavras de Orlandi (2003, p. 32), “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas palavras”. Nessa lógica, conforme afirma Nunes (2010, p. 12), a leitura dos dicionários, como objetos discursivos, não pode ser qualquer uma, pois é preciso:

[...] saber que há certos sentidos que aparecem e se sedimentam, se estabilizam, mas ao mesmo tempo é saber que eles sempre estão sujeitos a serem outros, sempre estão sujeitos aos equívocos, aos deslizamentos de sentido, às contradições entre diferentes posições de leitura.

Com essa perspectiva, procuramos compreender o funcionamento do verbete negro, tomando como materialidade de pesquisa os dicionários monolíngues de Língua Portuguesa – de diferentes autores, épocas etc. – e quais as implicações que os sentidos do verbete trazem para as relações raciais dos educandos na atualidade, haja vista que ler os dicionários discursivamente é revisitar memórias discursivas e atualizá-las.

Assim, buscamos compreender, no decorrer da pesquisa, quais sentidos foram silenciados, quais foram solidificados, quais foram apagados por meio das

lacunas, dos exemplos citados para o verbete, bem como da posição sujeito/lexicógrafo. De acordo com Silva (1996, p. 151), o dicionário é “um mundo construído pela ciência da linguagem com a própria linguagem”.

Conforme delineamos, a leitura do verbete negro foi embasada na teoria da Análise de Discurso e considerou as condições de produção, os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, a sua historicidade. Ao referir-se à leitura, Orlandi (2012, p. 13) explica que o processo de leitura é um ato complexo, pois envolve não só habilidades do leitor, que se resolveria de forma pragmática, pois “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”.

A proposta de novo olhar para o dicionário, como objeto discursivo, também reformula o conceito de ensino, pois “[...] na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história”. (ORLANDI, 2003, p. 25).

### **2.3.1 A escola e seu imaginário sobre o dicionário: alguns apontamentos**

Circula nas escolas um imaginário que os dicionários são materiais de consulta e que sua função principal é a de esclarecer dúvidas ora sobre o significado de um termo “pouco usado”, ora para esclarecer a grafia correta de uma palavra. Além destas informações, os dicionários costumam trazer na definição dos verbetes: a classificação gramatical, a divisão silábica, a pronúncia, exemplos de uso do verbete, plural, feminino do verbete, dentre outros dados. Para Guimarães e Zoppi-Fontana (2010, p. 30),

Diferentemente das gramáticas, que ganham prestígio nos meios escolares e em concursos (como foi dito em 1.1), os dicionários exercem um papel mais restrito, limitando-se muitas vezes apenas a consultas ortográficas e as constatações da presença de uma determinada palavra ou de uma informação linguística nessa obra, assegurando-lhes legitimidade (supõe-se que o dicionário contém todas as palavras de uma língua). Visto que uma das suas primeiras funções foi a pedagógica, ela se sobressai, minimizando o papel dos dicionários como objeto social e cultural, portanto, elaborado numa perspectiva histórico-social, que representa a relação dos falantes com a língua e os diferentes modos de produzir conhecimento sobre ela.

Historicamente, os dicionários surgiram a partir de listas, que posteriormente evoluíram para os glossários, conforme afirma Nunes (2006, p. 46): “Os glossários,

que se multiplicam a partir do século VI, se desenvolvem com a prática de decodificação e interpretação de textos gregos e latinos na escola”. A princípio, esses instrumentos linguísticos tinham por finalidade a implementação das atividades comerciais da idade média, no entanto, quando analisamos os dicionários como instrumentos linguísticos, percebemos que, além de ser um instrumento de registro de uma língua, ele também é um instrumento de registro da história de uma sociedade, pois representa o modo como esta sociedade se constitui.

Mesmo que esses glossários contenham informações sobre as palavras de uma determinada língua, o “fato dicionário” (Marcel Cohen, 1962) só ocorre, no ocidente, no século XVI (época da grande erudição do Renascimento e da invenção da imprensa), quando se tenta fazer uma descrição sistematizada do léxico. [...] O interesse pela elaboração de dicionários já não é, mais a doutrinação religiosa, mas uma preocupação cultural: registrar o uso de algumas línguas em extinção e facilitar a aprendizagem de línguas estrangeiras. (GUIMARÃES & ZOPPI-FONTANA, 2010, p. 28).

Para Nunes (2006, p. 45), o processo histórico-discursivo dos dicionários é denominado de dicionarização. De acordo com o autor, só é possível conhecermos a história dos dicionários quando consideramos suas técnicas básicas de elaboração, tais como as primeiras listas de palavras:

Os viajantes e colonos podem ser considerados precursores de um discurso lexicográfico no Brasil. Os relatos, que aliam ciência, política, literatura, religião, etc., são discursos fundadores que estabelecem determinados lugares de interpretação. (NUNES, 2006, p. 60).

Em nosso imaginário os dicionários são instrumentos que nos trazem a ideia de completude, de normatização da língua. Isso nos leva a pensar que a língua seja algo transparente e dominável, portanto, passível de ser ensinada nas escolas com objetividade e clareza, sem equívocos. De acordo com o fascículo 4 do material do *Pró-letramento - Alfabetização e Linguagem: Organização e uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura*, o dicionário é considerado:

Um tipo de livro muito especial, porque nele está registrada uma grande quantidade de palavras da língua, palavras que usamos e que já não usamos mais, palavras que são usadas em algumas regiões do país e não em outras, palavras muito usuais e palavras muito raras. É

muito interessante ver a surpresa de algumas crianças quando elas descobrem que estão no dicionário palavras que elas não podem ou não devem pronunciar — os palavrões, palavras relacionadas ao seu corpo, sua sexualidade, etc. (PRO-LETRAMENTO/MEC, 2008, p. 34).

Ao analisarmos os dicionários, pelo viés da AD, notamos que eles são elaborados e construídos de acordo com os valores de uma determinada época, com objetivos pré-determinados, com posicionamentos do sujeito lexicógrafo, bem como, levando em consideração o público leitor a quem a obra se destina.

A elaboração dos instrumentos linguísticos [...] está associada ao mesmo tempo a fatores técnicos e as condições históricas e políticas em que são elaborados. Os dicionários do século XX não tinham mais como objetivo consolidar a língua portuguesa falada no Brasil, mas sim perpetuar a ideia de completude da língua. (SILVA, 2012, p. 80).

Ao utilizarmos o dicionário como material linguístico de ensino da escrita e da leitura, rompemos com antigos paradigmas que entendem esse material pedagógico apenas como um aporte de consultas sobre a grafia correta das palavras, sobre seus significados e usos, sobre suas pronúncias, sobre a separação das sílabas ou para a consulta de palavras consideradas difíceis ou pouco usadas, ou seja, um instrumento pedagógico de suporte ao ensino de Língua. A essa forma de pensar, está atrelada a crença de que o dicionário traz a verdade absoluta e cristalizada em suas definições. Convém ressaltar que essa crença não é apenas dos usuários, mas também dos lexicógrafos, como bem afirma Villar (2011, p. 22):

Ficou claro, também, que era um erro o que vinham fazendo os lexicógrafos, vale dizer, trabalhar na descrição das unidades léxicas como se estas apresentassem sentidos constantes, partilhados por todos os falantes. Na verdade, as relações de sentido nas línguas não são nem estáveis nem predizíveis, não havendo, mesmo, maneira de saber como cada um de nós lida com os significados e como os representa internamente.

Embora os dicionários exerçam uma função pedagógica, não se deve desconsiderar de que há um processo histórico-social na construção e circulação desse instrumento linguístico e que, por isso, ele não deve ser considerado o detentor de todas as respostas.

[...] entende-se que ele determina que formas e usos linguísticos são aceitáveis ou não em grupos sociais de prestígio. Daí ser considerado como um recurso para o ensino, o qual pela tradição de nossas escolas é visto como um reforço da verdade, nunca como questionamento. Em outras palavras, o dicionário não é considerado em seus aspectos discursivos, como um objeto construído sócio-historicamente, logo, refletindo, através das palavras, as relações de poder de cada época. (GUIMARÃES & ZOPPI-FONTANA, 2010, p. 31).

Para Nunes (2006, p. 15), ler o dicionário de acordo com o método da AD e da História das Ideias Linguísticas (HIL<sup>15</sup>) nos “leva a observar e a compreender o modo como ele produz sentidos em certas conjunturas, levando-se em conta sua materialidade discursiva”. Sendo assim, reiteramos que, neste trabalho, tomamos o dicionário não como um recurso de suporte ao ensino de língua, mas como um dos instrumentos discursivos essenciais para o ensino da leitura e da escrita, conforme a perspectiva da Análise de Discurso.

Ressaltamos, ainda, que os questionamentos sobre o uso dos dicionários nas escolas não são feitos somente pela AD. Estudos desenvolvidos pela lexicografia pedagógica também questionam sobre os diferentes usos dos dicionários, principalmente, aqueles destinados às escolas.

No caso do ensino da língua materna, o desenvolvimento da lexicografia pedagógica está associado, em primeiro plano, a duas razões essenciais:

- a) à falta de consciência da escola de que o dicionário é um lugar de lições sobre a língua;
- b) ao fato de que o dicionário de língua é pouco e mal explorado pelos professores. (KRIEGER, 2011, p. 104).

Para a lexicografia pedagógica, assim como existem livros didáticos direcionados aos diferentes níveis de ensino, os dicionários a serem selecionados para as instituições educacionais devem, também, levar em consideração o nível de aprendizagem dos educandos.

O princípio fundamental que norteia a lexicografia pedagógica é o seguinte: na elaboração de dicionários pedagógicos, devem ser levados em conta as reais necessidades e as habilidades dos usuários, o que significa que devem ser produzidos dicionários

---

<sup>15</sup> De acordo com Di Renzo (2005, p. 17), a HIL tem por objetivo (re)construir a história da constituição do saber metalinguístico sobre a Língua Portuguesa, a partir de uma posição histórica sobre a produção do conhecimento.

diferentes para aprendizes com níveis diferentes de competência linguística. (WELKER, 2011, p. 109).

Tal proposta também é referendada pelo PNLD Dicionários, instituída no ano de 2001 e reformulada, em 2006, pelo Ministério da Educação (MEC).

[...] os dicionários mais indicados para o uso escolar serão aqueles cuja proposta lexicográfica não só se mostra compatível com essas atividades como é pensada para propiciar o seu desenvolvimento; e, entre eles, são ainda mais adequados os que foram concebidos e elaborados para atender a essas demandas específicas. Como uma dessas demandas é exatamente a da adaptação do que se quer ensinar/aprender ao nível de ensino e aprendizagem visado, podemos acreditar que os dicionários orientados para faixas específicas serão mais eficazes em seus propósitos pedagógicos. (RANGEL, 2012, p. 18).

De acordo com esse posicionamento, nem todos os dicionários deveriam ou poderiam ser utilizados em sala de aula, mas somente aqueles que fossem direcionados ou conceituados como pedagógicos ou didáticos, portanto, autorizados institucionalmente para serem utilizados pelos alunos e professores, nas aulas de Língua Portuguesa. A esse respeito, vejamos Welker (2011, p. 105):

Os dicionários pedagógicos são um tipo especial de obras de referência. Sua característica é que eles pretendem levar em conta as habilidades (e, portanto, também as dificuldades) e as necessidades de consulta dos aprendizes de línguas. Assim dicionários comuns – quer gerais quer especiais, como o *Aurélio* ou um dicionário de sinônimos ou técnico – não são dicionários pedagógicos, mesmo quando consultados por aprendizes, e quando se estudam tais dicionários (analisando seu conteúdo ou pesquisando seu uso) **não** se está no âmbito da lexicografia pedagógica.

Para Dias e Bezerra (2006, p. 19), a função pedagógica dos dicionários obscurece “o papel dos dicionários como objeto social e cultural, portanto, elaborado numa perspectiva histórico-social, que representa a relação dos falantes com a língua e os diferentes modos de produzir conhecimento sobre ela”. Para a seleção do material a ser utilizado nas escolas públicas, o MEC, por meio do PNLD Dicionários 2012, estabeleceu princípios e critérios norteadores subdivididos em critérios de exclusão e critérios classificatórios. Se pensarmos discursivamente sobre a distribuição destes dicionários, notamos a presença do discurso autoritário funcionando de maneira institucionalizada, por meio das políticas públicas, dizendo

qual dicionário é referendado como ideal para a educação pública no país, bem como qual a concepção de língua e linguagem é adotada. De modo, que se faz necessário promover uma discussão a respeito, pois, como afirma Orlandi (2002, p. 112-113):

O dicionário é um *lugar-textual* em que, na relação da língua (nacional) com o Estado e com a ciência, se administram os gestos de interpretação. Não sendo por acaso que esse lugar-textual funcione, precipuamente, em um *lugar-social*, uma instituição, fundamental na prática das políticas da língua: a escola.

Com base nessa premissa, em nossa pesquisa-ação, todos os dicionários analisados foram considerados como instrumentos discursivos, que trazem informações sobre o léxico da Língua Portuguesa, que registram a constituição da língua e que consideram os seus aspectos sociais, históricos e gramaticais, auxiliando, dessa forma, o ensino de língua ofertado aos educandos. De acordo com Nunes (2008, p. 116),

Em lexicografia, costuma-se distinguir no texto do dicionário a *macroestrutura* (conjunto de entradas e subentradas) e a *microestrutura* (os domínios que compõem o verbete: marcação gramatical, definição, exemplos, etimologia, dentre outros). A leitura discursiva, ao tomar tais formas textuais para análise, procura compreendê-las não em sua transparência, mas na relação com os discursos que as constituem.

Desenvolver uma leitura discursiva dos dicionários implica considerarmos que há fatores em sua elaboração que devem ser considerado, tais como: a opção pela predominância da norma culta; qual sujeito lexicógrafo está autorizado a ser autor da obra; quais os silenciamentos a obra contemplará; quais conceitos serão permitidos; bem como, qual o público destinatário da obra. Portanto, por essa abordagem, não podemos mais classificar os dicionários como um suporte ao ensino de Língua Portuguesa e, sim, como um instrumento linguístico. Como afirma Nunes (2010, p. 161), “A análise discursiva do dicionário questiona as evidências dos sentidos das definições e objetiva compreender os processos históricos de constituição desses sentidos”.

A seguir, apresentaremos as atividades desenvolvidas em sala de aula, durante a execução da pesquisa-ação, bem como, a constituição do corpus, os conceitos mobilizados da teoria da Análise de Discurso para análise do corpus e os

efeitos de sentidos produzidos com a leitura discursiva do verbete negro, nos dicionários monolíngues de Língua Portuguesa.

### CAPÍTULO III – OS DICIONÁRIOS E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: O FUNCIONAMENTO E A CIRCULAÇÃO DOS SENTIDOS DO VERBETE NEGRO

*[...] os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser. Além disso, eles jogam com a ausência, com os sentidos do não sentido.*

(Eni Orlandi)

Nosso objetivo principal na pesquisa-ação foi o de realizar uma leitura discursiva do verbete negro, compreendendo o funcionamento dos sentidos trazidos nos dicionários monolíngues de Língua Portuguesa e suas implicações nas relações étnico-raciais no ambiente escolar e na sociedade. Com esse propósito, nossas atividades foram divididas em três momentos. Para uma melhor visualização dos desdobramentos das etapas executadas, apresentamos um quadro com a relação das atividades desenvolvidas na pesquisa-ação e suas subdivisões, conforme segue.

Quadro 01 – Cronograma das atividades do projeto de intervenção.

Etapa Introdutória - Contextualização do projeto	1º momento	1. Apresentação do projeto aos alunos e à comunidade escolar.
		2. Construção do mural.
	2º momento	3. Atividades com tiras sobre o uso dos dicionários e sua organização.
		4. Definição do verbete negro pelos alunos.
		5. Dinâmica da cor.
Etapa na Trilha dos Dicionários - Atividades com os dicionários selecionados para a pesquisa e demais materialidades linguísticas	1º momento	1. Leitura dos prefácios dos dicionários selecionados para a pesquisa.
		2. Leitura do verbete negro nos dicionários.
		3. Discussão sobre as definições do verbete negro feitas pela família dos educandos, por alunos da Escola de outras turmas e por funcionários/ professores da Escola.
		4. Apresentação das pesquisas/ leituras sobre o verbete negro feita pelos alunos.
	2º momento	5. Roda de conversa sobre o conto Negrinha.

		6. Roda de conversa sobre propagandas com a temática racial.
Fechamento da pesquisa-ação		1. Aula em campo na Comunidade Quilombola Mata Cavallo.
		2. Discussão sobre a aula em campo e sobre a definição do verbete negro coletada na Comunidade Escolar Professora Tereza Conceição de Arruda.
		3. Escrita dos textos para o Livreto sobre o percurso de aprendizagem com a pesquisa
		5. Conceituação do verbete negro, pelos alunos, para o livreto.
		6. Noite de autógrafos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Lembramos aqui que, rotineiramente, os dicionários são usados em diferentes ambientes sociais, sejam eles de âmbito formal ou informal, por diferentes sujeitos, de diferentes classes ou níveis sociais. No entanto, poucos são os usuários que os enxergam como um objeto discursivo. A maior parte dos consulentes vê o dicionário como um objeto que contém todas as palavras da língua, inclusive as mais difíceis. Esse posicionamento dá ao dicionário a característica da completude, dos sentidos únicos, estabilizados, considerando a língua como algo transparente, dominável e, ao mesmo tempo, apaga qualquer reflexão sobre a constituição, a institucionalização e o funcionamento desses objetos discursivos. Negar a leitura dos dicionários como objetos discursivos é, igualmente, negar as várias formas que a língua tem para se significar no mundo. É considerá-la um sistema fechado, com significados prontos, desligada do contexto histórico social.

Por outro lado, observar o dicionário como um discurso é quebrar antigos paradigmas cristalizados nas aulas de Língua Portuguesa, é retirar deste material linguístico o lugar de subproduto, que só tem utilidade em momentos de dúvidas. Para isso, é preciso tomá-lo como “um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem e de constituição da identidade do sujeito na e pela língua.” (SIVERIS; PETRI, 2010, p. 40).

### 3.1 Do Arquivo de Leitura e da Constituição do Corpus

Para o desenvolvimento do projeto na Escola Vanil Stabilito, a técnica responsável pela biblioteca fez um levantamento dos dicionários do acervo da biblioteca escolar, que conta com uma quantidade considerável de dicionários, em torno de 350 exemplares. No entanto, os dicionários disponíveis são utilizados, na maioria das vezes, pelos alunos, geralmente, em aulas de Língua Portuguesa; poucas vezes, pelos professores; e, raramente, pelos funcionários e comunidade adjacente.

A escolha dos dicionários como corpus central da pesquisa-ação deu-se por razões pedagógicas que envolveram o meu fazer pedagógico como professora e a visão que os educandos tinham sobre os dicionários. Selecionamos os dicionários históricos, baseando-nos em fatores linguísticos e acontecimentos históricos. Dessa forma, foram selecionados: o Dicionário da Língua Portuguesa (1789), por ser considerado o primeiro dicionário da Língua Portuguesa; o Dicionário da Língua Brasileira de (1832), por ser um dicionário constituído no período da escravidão no Brasil; e o Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1913), que, além de ser apresentado como um dicionário inovador, conforme consta em seu texto de abertura, foi elaborado no período pós escravidão. Quanto aos demais dicionários, foram escolhidos por fazerem parte do cotidiano escolar dos educandos, representarem a língua falada atualmente e trazerem os sentidos que circulam na sociedade brasileira sobre as relações raciais, de acordo com as escolhas feitas pelos sujeitos lexicógrafos das obras.

Sendo assim, selecionamos da biblioteca da escola 11 dicionários e um minidicionário. Tínhamos como critérios que os dicionários não fossem iguais e que tivessem exemplares em número suficiente para os alunos do grupo, para que as atividades não ficassem comprometidas. Dessa maneira, escolhemos dicionários, de acordo com os PNLD/2006 e 2012<sup>16</sup>, classificados para serem usados no Ensino Fundamental, Médio e Educação Básica.

Constituímos o arquivo de leitura para o trabalho com três dicionários históricos, disponibilizados por meio de arquivo digital. Do conjunto de dicionários da biblioteca, foram escolhidos onze dicionários e um minidicionário, totalizando 15 dicionários, especificados a seguir:

---

<sup>16</sup> Programa Nacional do Livro Didático: Dicionários.

Quadro 02 – Dicionários Históricos utilizados na pesquisa.

<b>1. Título</b>	<b>Dicionário da Língua Portuguesa</b>
Autor	Antônio de Moraes e Silva
Organizador	xxx
Ano de publicação	1789
Local de publicação	Lisboa/Portugal
Editora/Edição	Simão Thaddeo Ferreira / 1ª ed.
PNLD/Ano	xxx
Público-alvo	Público em geral
<b>2. Título</b>	<b>Dicionário da Língua Brasileira</b>
Autor	Luiz Maria da Silva Pinto
Organizador	xxx
Ano de publicação	1832
Local de publicação	Ouro Preto
Editora/Edição	Typographia de Silva / edição única
PNLD/Ano	xxx
Público-alvo	Público em geral
<b>3. Título</b>	<b>Novo Dicionário da Língua Portuguesa</b>
Autor	Antônio Candido de Figueiredo
Organizador	xxx
Ano de publicação	1913
Local de publicação	Lisboa
Editora/Edição	Livraria Clássica / 2ª ed.
PNLD/Ano	xxx
Público-alvo	Público em geral

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 03 – Dicionários Contemporâneos utilizados na pesquisa.

<b>4. Título</b>	<b>Dicionário da Língua Portuguesa de Evanildo Bechara</b>
Autor	Evanildo Bechara
Organizador	xxx
Ano de publicação	2011
Local de publicação	Rio de Janeiro
Editora/Edição	Nova Fronteira/1ª ed.
PNLD/Ano	2012
Público-alvo	Alunos do Ensino Médio

<b>5. Título</b>	<b>Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa</b>
Autor	xxx
Organizador	Paulo Geiger
Ano de publicação	2011
Local de publicação	Rio de Janeiro
Editora/Edição	Lexikon Editora Digital Ltda/1ª ed.
PNLD/Ano	2012
Público-alvo	Alunos do Ensino Médio
<b>6. Título</b>	<b>Dicionário Houaiss Conciso</b>
Autor	xxx
Organizador	Mauro de Salles Villar
Ano de publicação	2011
Local de publicação	São Paulo
Editora/Edição	Moderna
PNLD/Ano	2012
Público-alvo	Alunos do Ensino Médio
<b>7. Título</b>	<b>Dicionário UNESP Do português contemporâneo</b>
Autor	Francisco S. Borba
Organizador	xxx
Ano de publicação	2011
Local de publicação	Curitiba / Paraná
Editora/Edição	Piá/ 1ª ed.
PNLD/Ano	2012
Público-alvo	Alunos do Ensino Médio
<b>8. Título</b>	<b>Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Domingos Paschoal Cegalla</b>
Autor	Domingos Paschoal Cegalla
Organizador	xxx
Ano de publicação	2005
Local de publicação	Jaguaré / São Paulo
Editora/Edição	Companhia Editora Nacional/1ªed.
PNLD/Ano	2006
Público-alvo	Alunos da Educação Básica

<b>9. Título</b>	<b>Aurélio Júnior: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa</b>
Autor	xxx
Organizadoras	Marina Baird Ferreira e Margarida dos anjos
Ano de publicação	2011
Local de publicação	Curitiba
Editora/Edição	Editora Positivo/ 2ª ed.
PNLD/Ano	2012
Público-alvo	Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental
<b>10. Título</b>	<b>Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa</b>
Autor	xxx
Organizador	Paulo Geiger
Ano de publicação	2011
Local de publicação	Rio de Janeiro
Editora/Edição	Lexikon / 3ª ed.
PNLD/Ano	2012
Público-alvo	Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental
<b>11. Título</b>	<b>Moderno Dicionário Escolar</b>
Autor	Douglas Tufano
Organizador	xxx
Ano de publicação	2005
Local de publicação	São Paulo
Editora/Edição	Moderna /2ª ed
PNLD/Ano	2006
Público-alvo	Alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental
<b>12. Título</b>	<b>Dicionário Global Escolar Silveira Bueno da Língua Portuguesa</b>
Autor	Silveira Bueno
Organizador	xxx
Ano de publicação	2009
Local de publicação	São Paulo
Editora/Edição	Global editora/ 3ª ed.
PNLD/Ano	xxx
Público-alvo	Alunos do Ensino Fundamental

<b>13. Título</b>	<b>Dicionário Didático de Língua Portuguesa</b>
Autor	xxx
Organizador	Rogério de Araújo Ramos
Ano de publicação	2012
Local de publicação	São Paulo
Editora/Edição	Edições SM LTDA/ 3ª ed.
PNLD/Ano	2012
Público-alvo	Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental
<b>14. Título</b>	<b>Saraiva Jovem: Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado</b>
Autor	xxx
Organizadores	Rogério Carlos Gastaldo de Oliveira; Kandy Sgarbi Almeida Saraiva
Ano de publicação	2010
Local de publicação	São Paulo
Editora/Edição	Saraiva /1ª ed.
PNLD/Ano	2012
Público-alvo	Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental
<b>15. Título</b>	<b>Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras</b>
Autor	Xxx
Organizador	Evanildo Cavalcante Bechara
Ano de publicação	2011
Local de publicação	São Paulo
Editora/Edição	Companhia Editora Nacional/ 3ª ed.
PNLD/Ano	2012
Público-alvo	Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A leitura discursiva dos dicionários nos foi apresentada na Disciplina Gramática e Ensino, do Mestrado Profletras. No curso das aulas, vimos que poderíamos trazer este instrumento linguístico para nossas aulas, mas com uma nova abordagem, ou seja, pela teoria da AD em articulação com a História das Ideias Linguísticas. Também nos chamou a atenção a quantidade de dicionários disponíveis na biblioteca da escola, que segundo a técnica responsável não eram muito utilizados.

Quanto à escolha do verbete negro para ser lido, estudado, compreendido, analisado, deu-se por observarmos algumas situações de interação entre os educandos da Escola. Embora todos saibam que o preconceito racial é proibido, na

prática, essa proibição não tem grandes efeitos nas relações entre os sujeitos na ambiência da escola. Por diversas vezes, como educadores, presenciamos atitudes preconceituosas de nossos educandos referentes à questão racial.

Além dos dicionários, outros textos constituíram nosso arquivo de leitura três tirinhas sobre a organização, o uso e os sentidos instaurados pelos dicionários, selecionadas em diferentes sites da internet: a primeira, do personagem Armandinho, e de autoria de Alexandre Beck; a segunda, de Rafael Marçal; e a terceira, de Will Leite. Ainda formaram o nosso arquivo, o conto Negrinha, de Monteiro Lobato e quatro propagandas que abordam a temática racial, também selecionadas da internet.

Convém destacar, a posição que adotamos para a constituição do corpus deste trabalho, haja vista que a turma participante do projeto era composta por 31 alunos. Desta forma, o corpus discursivo está composto por recortes das respostas e das participações dos alunos, assim como toda a relação estabelecida entre os sujeitos no espaço em que se desenvolveu a pesquisa-ação. Partimos do pressuposto de que na AD o foco não deve ser o conteúdo do texto, mas sim os sentidos que eles retomam e atualizam. Assim sendo, levamos em consideração que não há interpretação para a AD, se não considerarmos as condições de produção (sala de aula de uma Escola Pública) que se envolveram no fazer das atividades propostas, bem como, os sujeitos envolvidos (alunos/professora/comunidade escolar). Isto posto, enfatizamos que, por meio de um processo interpretativo, agrupamos trechos significativos das atividades que compartilham sentidos similares ou sentidos diferentes, no entanto, sem a pretensão de classificá-los como certos ou errados, mas com o propósito de os analisarmos discursivamente. Passamos, agora, a análise das atividades.

### **3.2 As Primeiras Leituras, os Primeiros Gestos de Interpretação**

Em busca por despertar o interesse dos educandos e da comunidade escolar sobre os dicionários, e aguçar a curiosidade sobre a temática a ser trabalhada, elaboramos, para a fase introdutória, atividades pedagógicas que partiam do conhecimento dos educandos e de suas vivências, na Escola e na vida em sociedade.

E, para uma melhor clareza e entendimento do percurso realizado, dividimos a etapa introdutória da pesquisa-ação em dois momentos:

✓ O primeiro foi destinado a apresentação do projeto aos alunos da turma escolhida, 8º ano A (período matutino), posteriormente, à direção, à coordenação e aos demais educadores da Escola (professores e funcionários). Não tivemos a oportunidade de apresentar o projeto aos pais dos alunos, pois a data de início do projeto<sup>17</sup>, não coincidiu com as reuniões de pais e mestres agendadas pela coordenação. Sendo assim, enviamos aos pais um termo explicativo<sup>18</sup> sobre o trabalho.

✓ Para o segundo momento, elaboramos e desenvolvemos quatro atividades com os educandos: atividades com tirinhas sobre a apresentação e forma de organização dos dicionários; questionário sobre os usos e os conhecimentos que os alunos tinham sobre os dicionários; elaboração de uma definição para o verbete negro; e uma dinâmica sobre a cor dos educandos.

Optamos por realizar a descrição, bem como, as análises das atividades de acordo com a divisão explicitada no parágrafo anterior, pois acreditamos que dessa maneira, o leitor compreenderá todo o caminho percorrido pelos educandos e por mim, educadora, durante o desenvolvimento da pesquisa-ação. Sendo assim, passemos agora ao relato e análise das atividades referentes ao primeiro momento.

Com o intuito de mostrar aos educandos e a comunidade escolar os objetivos do projeto e as atividades que seriam desenvolvidas com a turma, iniciamos o processo de apresentação da proposta, com a preparação dos slides que seriam usados. Além dos objetivos da proposta, das atividades que seriam desenvolvidas, a apresentação também trazia, o modo como o trabalho seria realizado, bem como, os espaços que seriam utilizados na Unidade Escolar (sala de aula, biblioteca, laboratório de informática) e fora da Unidade Escolar (aula em campo no município de Livramento-MT). Na oportunidade, todos também assistiram ao vídeo *Com a palavra, o dicionário*<sup>19</sup>.

Durante a apresentação aos educandos, alguns se pronunciaram dizendo que era importante estudar sobre as relações étnico-raciais, pois já tinham presenciado colegas sendo racistas. Um aluno da turma (WH) disse que não achava que tinha “tanto” preconceito na Escola. Depois de assistirem ao vídeo, alguns alunos me disseram que estavam curiosos para entenderem como trabalharíamos a leitura com os dicionários, pois “leitura a gente faz com textos”.

---

<sup>17</sup> Primeira semana do mês de abril de 2019. No projeto, tínhamos como proposta trazer os pais dos alunos a Escola e apresentar o projeto.

<sup>18</sup> Apêndice A.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jNRyloeZ9ak>. Acesso em: 03 mar. 2019.

Na apresentação aos membros da comunidade escolar, discorreremos também sobre as orientações curriculares que recomendam à Escola a formação de leitores, sobre a filiação teórica do projeto, os objetivos almejados e o corpus da pesquisa. Ao final da exibição do vídeo *Com a palavra, o dicionário*, um dos professores que assistia a apresentação disse: “eu conheci várias pessoas negras que estudaram e são bem sucedidas, não entendo porque os negros precisam de cotas, pois muitos negros não usam as cotas, preferem ter acesso à Universidade sem cotas”. Os demais educadores discordaram do professor. Para encerrar a discussão, alertamos que uma discussão tão importante quanto o sistema de cotas não pode se basear apenas nos dados das pessoas que conhecemos e sim com dados provenientes de pesquisas rigorosas.

Durante a apresentação, alguns professores se pronunciaram quanto ao uso dos dicionários como instrumento de leitura e escrita, pois, para eles, os dicionários sempre foram objetos de consulta. Notamos que este lugar de sentidos postos e imutáveis dados aos dicionários faz parte da concepção de língua e de ensino adotados nas instituições de ensino e, conseqüentemente, nas formações dos educadores, como exemplifica o excerto abaixo:

Assim como nós utilizamos o dicionário no nosso dia-a-dia, é interessante que a criança aprenda, na escola, a usar o dicionário – e o use cotidianamente – para procurar o significado de palavras que ela não conhece, para se certificar de que o significado de certa palavra é aquele que ela imaginava, para verificar como se escreve uma palavra conhecida, para conhecer novas palavras, e até mesmo para fazer algum jogo lúdico e poético com as palavras. (BRASIL/MEC, 2008, p. 36).

Com essas considerações, encerramos a fase da apresentação e, já em sala de aula com os educandos, iniciamos a construção de um mural com o propósito de divulgarmos a pesquisa-ação<sup>20</sup> realizada na Escola. Assim sendo, decidimos expor no mural alguns dados sobre o projeto, tais como: os objetivos, a turma participante, a fundamentação teórica e o cronograma das atividades a serem feitas. Os alunos também fizeram ilustrações, conceituações de palavras e escreveram frases a partir das impressões que eles tinham sobre os dicionários.

Pela observação das imagens/ilustrações produzidas pelos alunos, notamos que a maioria delas eram semelhantes à capa de um minidicionário, distribuído aos

---

<sup>20</sup> Durante a execução da pesquisa-ação o mural era atualizado com exemplos das atividades desenvolvidas.

alunos em um período anterior e que são disponibilizados para os alunos usarem em sala de aula<sup>21</sup>. Na lista de materiais do início do ano, a Escola também solicita um dicionário/minidicionário de Língua Portuguesa aos alunos. Geralmente, os estudantes adquirem esse minidicionário, pois dizem que ele é o “mais barato”. Dos alunos que participaram da construção do mural, apenas uma aluna escreveu frases sobre os dicionários, “clichês” com outras frases que envolviam o campo semântico, tais como dúvidas, conhecimento, etc. Alguns (05 alunos) fizeram uma ilustração, chamando o livro desenhado de Dicionário, pois a ilustração ou era da bandeira brasileira ou foram coloridas com a cor verde, como a da obra citada acima. Uma aluna fez uma ilustração de um dicionário de Inglês, outra fez a capa igual a de um minidicionário de Inglês, que é usado nas aulas de língua estrangeira, e escreveu apenas a palavra “Dicionário”. Outra aluna fez somente a ilustração de um livro e o nomeou de “livro de estudo de casa”; além das ilustrações sobre os dicionários, dois alunos escreveram o significado das palavras: mística e empatia.

Quando os educandos foram indagados sobre a forma como representaram os dicionários, comentaram que se lembraram do minidicionário que possuem, que é, como dissemos, o mesmo minidicionário que há na Escola, “o minidicionário da bandeira”; quanto às palavras mística e empatia, disseram que procuraram estas palavras porque as viram na internet. Embora o termo dicionário tenha remetido os alunos a um mesmo material lexicográfico, ele significou de forma diversa para cada um dos estudantes, pois:

A memória discursiva faz com que o sujeito, na sua relação com o social e o histórico, se filie a determinadas redes de sentido. Esses sentidos, construídos e ditos por alguém, em algum lugar, em diferentes momentos, mesmo muito distantes, estão na base do dizível, que torna possível todo o dizer. Dito de outro modo, o que já foi dito em outros lugares, independentemente, e já esquecidos, é o que determina o que dizemos. Trata-se assim de uma memória estruturada pelo esquecimento. (SILVA, 2012, p. 90).

Concordamos com Mariani (1998, p. 112), ao afirmar que “não se tem como prever totalmente o sentido que o sujeito-leitor pode construir e atribuir àquilo que foi objeto da leitura”. A seguir, algumas imagens referentes à apresentação do projeto aos alunos, e à comunidade escolar e da construção do mural.

---

<sup>21</sup> Minidicionário Escolar - Língua Portuguesa - Editora: Todolivre.

Figura 01 – Momentos da apresentação do projeto à turma do 8º ano A.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 02 – Momentos da apresentação do projeto à Comunidade Escolar.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 03 – Construção do mural trabalho finalizado.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Destacamos, a partir de agora, o segundo momento da parte introdutória da pesquisa-ação. Acrescentamos que as atividades elencadas para este momento tinham por finalidade, além de despertar o interesse dos educandos sobre os dicionários, promover as primeiras discussões sobre a temática racial. As atividades organizadas para esta etapa são: atividades com tirinhas sobre a apresentação e forma de organização dos dicionários<sup>22</sup>; questionário sobre os usos e os conhecimentos que os alunos tinham sobre os dicionários; elaboração de uma definição para o verbete negro, pelos educandos; e uma dinâmica sobre a cor dos educandos.

A escolha das tiras visa romper com a tradição, ainda presente nas aulas de Língua Portuguesa, de se privilegiar o texto verbal em detrimento dos demais textos que podem ser constituídos por imagens, por imagens e escrita, por vídeos, por áudios, dentre outros. Para Bolognini (2009, p. 40),

Trabalhar com a materialidade da linguagem é considerar que ela é formada por objetos simbólicos materiais (som, imagem, cor). O pressuposto básico é o de que os objetos simbólicos não têm sentido próprio. Os sujeitos fazem gestos de interpretação ao se depararem com eles, produzindo, assim, o que Orlandi denomina de Efeitos de Sentido.

Conforme explicita Orlandi (2012, p. 63-64), a escola ao longo dos anos, na construção do sujeito-leitor, privilegia os textos verbais e, com isso, desconsidera as outras formas de linguagens e a prática de leitura que o sujeito-leitor tem fora da Escola.

O objetivo da atividade era criar condições para os alunos compreenderem o modo como os dicionários são organizados, bem como, o deslocamento dos sentidos (nos verbetes) decorrentes dos fatores históricos, sociais e linguísticos. Para a realização da atividade, foi disponibilizada uma cópia da atividade para cada educando.

Após a leitura e discussão das tirinhas, os alunos responderam aos questionamentos propostos e, para finalizarmos a atividade, os educandos realizaram a leitura das respostas que deram às questões, em uma roda de conversa. Para a primeira tira<sup>23</sup>, elaboramos 04 questões; para a segunda<sup>24</sup> 01 e para a terceira<sup>25</sup> mais 04 questões. Em seguida, explicitaremos algumas respostas

---

<sup>22</sup> Apêndice B.

<sup>23</sup> Tira: Dicionário do personagem Armandinho de autoria de Alexandre Beck.

<sup>24</sup> Tira: Uma dúvida quase eterna... De autoria de Rafael Marçal.

<sup>25</sup> Tira: Dicionários, de autoria de Will Leite.

referentes às questões alusivas a primeira tira, em que buscamos saber dos educandos quais seus conhecimentos sobre os dicionários e sobre seu o funcionamento enquanto objeto discursivo. Participaram desta atividade, todos os 31 alunos da turma.

Em relação a primeira questão sobre a possibilidade de o dicionário ficar desatualizado, 61,30% (19) dos alunos responderam afirmativamente e justificaram com respostas, tais como:

Aluno ES - *“sim Porque a humanidade ta sempre mudando os significados das palavras e adicionando novas palavras”*

Aluna ML - *“Sim, pois com o tempo pode surgir novas palavras, e algumas palavras já existentes podem alterar seu significado atual.”*

Aluno JG - *“Sim, pois com o tempo vão surgindo novas palavras e também porque a língua vai mudando rapidamente”*

De acordo com Nunes (2010, p. 13-14), assim como as sociedades evoluem e se atualizam, alguns sentidos também se modificam. Dentre os fatores que contribuem para essas modificações, temos o processo de desatualização que a conceituação de algumas palavras sofre, frente aos discursos em circulação. Compactuam da mesma opinião Pontes e Santiago (2009, p. 108), ao afirmarem que:

[...] o dicionário é uma obra aberta, suscetível de modificações em sua constituição, pois as palavras nascem, desaparecem, transportam-se de uma língua para outra, movimentam-se de uma área científica para outra, modificam-se continuamente, uma vez que representa a cultura e o conhecimento de um povo. Por isso, é necessário que se renove continuamente o dicionário, para registrar palavras novas empréstimos.

O restante da turma, 38,70% (12 alunos) respondeu que não, pois os dicionários não se desatualizam, vejamos:

Aluno VH - *“Não por que o dicionário Não Pode ser Mudado As palavras”*

Aluna MC - *“Não, porque com a maioria das vezes a palavra não muda”*

Aluno SN - *“Não logico que não porque o dicionário é para atualiza as pessoas”*

Percebemos que nesse recorte reverbera o funcionamento do conceito da imutabilidade dos dicionários, sendo assim, a língua em funcionamento aqui não é a língua fluída, mas a língua imaginária.

Para a segunda questão, com referência às palavras terem sempre o mesmo significado/sentido, os educandos, em sua totalidade, responderam “não” e justificaram com respostas como as seguintes:

Aluno EO - *“Não. Porque as Palavras vão ganhando novos significados”*

Aluna KE - *“Não, porque ao passar dos anos as palavras vão ficando com outro significado”*

Aluna ML - *“Não, elas podem ter outro significado/ sentido se analisar-mos com atenção como ela está sendo apresentada”*

Sobre o conceito da palavra justiça, nas questões 3ª e 4ª da primeira tira, alguns alunos relacionaram o questionamento do personagem da tirinha, Armandinho, com os diferentes tipos de “justiça”, tais como: justiça social, agir com honestidade, que não há mais justiça no meio político, porque há muita injustiça no mundo, a palavra justiça não significa a mesma coisa, pois ninguém aplica a justiça, a igualdade entre as pessoas, a justiça que a sociedade não pratica, dentre outras.

Para Nunes (2010, p. 13-14), “As definições do ponto de vista discursivo, não são neutras, elas são sempre efetuadas a partir de uma posição discursiva que pode não coincidir com a posição que ocupa o leitor”. Quando o leitor real não se comporta de acordo com a projeção feita pelo lexicógrafo do seu leitor-imaginário, surgem interpretações distintas daquelas concebidas no dicionário pesquisado.

A segunda tira aborda a forma de organização dos dicionários, que é adotada em todos os dicionários que fazem parte do corpus da presente pesquisa (ordem alfabética das palavras). Notamos, pelas leituras das respostas, que alguns alunos não fizeram a leitura da linguagem verbal e não-verbal<sup>26</sup> presentes na tirinha, pois não conseguiram associar a imagem à forma de organização os dicionários, ou seja, à ordem alfabética. Exemplificam essa constatação, as respostas transcritas abaixo:

Aluna MJ - *“Lendo o dicionário e vendo seu significado - galinha”*

Aluno HV - *“Olhando o significado de ovo no dicionário. A galinha bota o ovo e depois nasce o pintinho”*

Aluna MC - *“Por que ela leu o dicionário. Cientista afirma que a galinha surgiu antes do ovo”*

---

<sup>26</sup> Na tira há a imagem de uma galinha segurando um dicionário (Dicionário de A-Z) e afirmando: Eu não falei que a galinha vinha antes do ovo?

Para Orlandi (2012, p. 13), “Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando”. Os sentidos atribuídos pelos alunos à tirinha não se relacionaram com o fato de que, no dicionário, que é um instrumento organizado em ordem alfabética, a palavra galinha aparece primeiro que a palavra ovo.

A terceira tira trata dos sentidos, das definições trazidas pelos dicionários e dos lexicógrafos. Buscamos, com as atividades de leituras desenvolvidas com os educandos, levá-los a estabelecer relações entre as materialidades linguísticas apresentadas e os dicionários, para que possibilitasse a eles a construção de novos gestos de interpretação.

Os alunos compreenderam que a indignação do hipopótamo da tirinha diz respeito às poucas informações que tem sobre ele no dicionário, haja vista ser um animal muito maior que o homem. Também acharam que a definição dada sobre o hipopótamo no dicionário não era suficiente para quem não o conhece. Já sobre o homem, acharam a definição suficiente para defini-lo. E disseram que acrescentariam, à definição proposta, informações como: *“animal racional capaz de realizar inventos para melhorar sua qualidade de vida possui uma inteligência elevada se comparada a outros animais. Domina o planeta, e possui sentimentos bastante complexos. Primeiro animal racional a pisar na lua.”* Aluna (ML). Os educandos interpretaram que as tiras se aproximam entre si, pois todas estão relacionadas ao dicionário, embora tratem cada uma de um determinado assunto.

Na sequência, desenvolvemos uma atividade em formato de questionário<sup>27</sup>, sobre os usos que os educandos faziam do dicionário. Elaboramos, para essa atividade, 14 questões, indagando-os sobre quais os momentos que o utilizam, com quais objetivos, se eles sabem como os dicionários são feitos, se sabem quem são os autores dos dicionários, se já leram o prefácio de algum dicionário, se sabem a diferença entre dicionário, minidicionário e enciclopédia, etc.

Essa atividade tinha por objetivo instigar os educandos a criarem um novo olhar sobre o dicionário, isto é, não como um objeto de verdades absolutas, de sentidos cristalizados, mas um objeto que suscita dúvidas, questionamentos, deslizos de sentidos, ou seja, uma nova maneira de enxergar e utilizar os dicionários na/pela Escola, pois:

---

<sup>27</sup> Apêndice C.

Do ponto de vista do leitor cotidiano, os dicionários são considerados bons ou ruins de acordo com as necessidades imediatas de consulta, e conforme se encontrem ou não as palavras buscadas, mas poucas vezes suas definições são questionadas. A escola também não se preocupava, até muito recentemente, com a leitura dos dicionários em sala de aula; eles eram apenas consultados em caso de dúvidas ou para se saber os sentidos supostamente “corretos” das palavras. Assim, não se ensinava o dicionário, pelo contrário, era o dicionário que “ensinava” como uma autoridade pouco questionada. (NUNES, 2010, p. 7- 8)

Ao discutirmos a realização da atividade, acordamos que, naquele momento, os educandos iriam responder às questões com base nos conhecimentos que já tinham, e as questões que suscitassem dúvidas iríamos pesquisar na aula seguinte. No entanto, em determinados momentos, percebemos que alguns alunos usavam a internet como suporte de pesquisa para responder às perguntas. Na aula em que discutimos sobre as questões do questionário, alguns educandos se mostraram surpresos, quando disse a eles que os dicionários não servem apenas para procurarmos palavras desconhecidas ou para vermos o significado das palavras difíceis.

Optamos por apresentar, primeiramente, um quadro resumo das respostas e, na sequência, as questões e suas respectivas respostas no intuito do leitor ter uma melhor compreensão da atividade desenvolvida. Dessa atividade, participaram 28 alunos.

Quadro 04 – Resumo do questionário respondido pelos estudantes.

<b>Abordagens das Perguntas</b>	<b>Respostas dos alunos</b>
<b>1) Dicionário em casa</b>	Poucos alunos têm dicionário em casa.
<b>2) O que é e para o que serve o dicionário.</b>	Para procurar palavras desconhecidas e difíceis. É um livro para pesquisar palavras.
<b>3) Como o dicionário é organizado.</b>	Para a maioria, por ordem alfabética.
<b>4) Como e quando consultam o dicionário.</b>	A maioria dos educandos respondeu que pesquisam por ordem alfabética e quando precisam saber o significado das palavras ou a forma correta de escrevê-las.
<b>5) Quem faz o dicionário e porque o faz.</b>	1) A maioria respondeu que não sabe quem faz os dicionários, e que servem para ajudar as pessoas a saberem o significado das palavras. 2) Os que disseram saber responderam que os dicionários são feitos pelos lexicógrafos, escritores, cientistas e peritos e que eles fazem para ajudar, informar as pessoas.

<b>6) A diferença entre um dicionário monolíngue e bilíngue.</b>	Poucos responderam e explicaram que o dicionário monolíngue traz uma língua e o bilíngue duas línguas.
<b>7) A diferença entre um dicionário e uma enciclopédia.</b>	A maioria respondeu que não sabia a diferença. Os afirmaram saber a diferença pesquisaram o significado de dicionário e enciclopédia.
<b>8) O que faz um lexicógrafo. Onde encontrar informações sobre esse profissional.</b>	A maioria respondeu que não sabe o que faz um lexicógrafo e que procuraria informações sobre este profissional na internet.
<b>9) Consulta a dicionários online e o que acham deste tipo de dicionário.</b>	A metade dos alunos participantes da atividade respondeu que sim, pois os consideram práticos. Entretanto, um educando justificou não os achar seguro.
<b>10) Funções ou utilidades de um dicionário.</b>	Para os alunos, as funções e utilidades de um dicionário são: ordem alfabética, conceitos das palavras, a forma correta de escrita das palavras e as informações sobre as palavras.
<b>11) Os dicionários são todos iguais ou existem dicionários diferentes.</b>	Para todos os alunos que participaram da pesquisa, os dicionários não são todos iguais.
<b>12) Como atribui significado/sentido as palavras quando n tem um dicionário.</b>	Os educandos responderam que indagam as pessoas, colocam um significado que acham correto, inventam um significado ou falam algo que ouviram sobre a palavra, relacionam a palavra com algo que conhecem e pesquisam no google.
<b>13) Leitura do prefácio.</b>	A maioria dos alunos respondeu que não tem o hábito de ler essa parte do dicionário.
<b>14) Diferença entre dicionário enciclopédia e minidicionário.</b>	A maioria dos educandos respondeu que não sabe a diferença entre esses instrumentos discursivos. Os que responderam que sabiam, justificaram com conceitos pesquisados na internet.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A aplicação do questionário nos permitiu observar como os educandos manuseavam os dicionários, quais informações achavam pertinentes sobre ele, enfim, nos permitiu analisar como o dicionário era utilizado no processo de ensino-aprendizagem, conforme explicitaremos a seguir.

### **Pergunta 01 - Você tem algum dicionário? Qual?**

Quando perguntamos se eles tinham algum dicionário, apenas sete alunos responderam positivamente. Destes sete alunos, três citaram que possuem o

dicionário Aurélio, um o dicionário de Inglês/Português, um não soube informar qual dicionário possuía e dois não informaram qual dicionário têm. Doze informaram que não têm nenhum tipo de dicionário em casa, e nove que possuem apenas um minidicionário de Língua Portuguesa.

### **Pergunta 02 - Para você o que é um dicionário? Para o quê ele serve?**

Para a maioria dos alunos, um dicionário é um livro para pesquisar as palavras desconhecidas, as palavras difíceis, para ver o que as palavras significam, enfim, é um livro que serve para encontrar o significado das palavras desconhecidas, conforme afirmaram os seguintes educandos:

Quadro 05 – Respostas de estudantes para a pergunta 02.

Aluna DS	“Para mim um dicionário é importante porque quando não sabemos o significado de alguma palavra é só pesquisar no dicionário. O dicionário serve para fazermos pesquisas”
Aluno VH	“Para min É tipo o GOOGLE Para min Achar as Palavras Para O que ele Serve ele Serve para encontrar as palavra que Você não Sabe o Significado”
Aluno HV	“Um livro cheio de palavras e conceitos. Para saber como é escrita a palavra, quantas sílabas tem, e saber os conceitos”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### **Pergunta 03 – Você sabe como os dicionários são organizados?**

A maioria dos alunos respondeu que os dicionários são organizados em ordem alfabética (dezesesseis alunos), somente (cinco alunos) responderam que não sabiam e (oito alunos) justificaram que o lexicógrafo participa da organização e que o dicionário é organizado com palavras atuais.

### **Pergunta 04 – Como e quando você consulta um dicionário?**

Os educandos (dezesesseis alunos) responderam que pesquisam no dicionário por ordem alfabética e que sempre consultam o significado das palavras ou a forma correta de escrevê-las. O restante dos educandos (doze alunos) respondeu à questão dizendo que: “somente quando precisam”, “quando a professora manda”, “nunca”, “um dia sim um dia não”, etc.

### **Pergunta 05 – Você sabe quem faz os dicionários e por que os faz?**

Dos educandos participantes da atividade do questionário dezenove alunos responderam que não sabem quem faz os dicionários, no entanto, alguns embora afirmasse que não sabem que é o profissional responsável pela elaboração do dicionário, justificaram que sabem para que serve:

Quadro 06 – Respostas parciais de estudantes para a pergunta 05.

Aluno VH	“quem fas o dicionário eu não sei ele é feito para ajudar as pessoas saberem os significados das palavras”
Aluna MC	“Eu não sei quem faz, mais porque faz é para agente saber o que significa”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os educandos que responderam saber quem é o profissional responsável pela elaboração indicaram os seguintes profissionais: lexicógrafo, escritores, cientistas e peritos.

Quadro 07 – Respostas completas de estudantes para a pergunta 05.

Aluna ML	“Pessoas peritas no assunto, que pesquisaram muito. Eles fazer para informar as pessoas sobre o significado de alguma palavra e como ela é escrita corretamente”
Aluno HV	“Dicionarista. Para ajudar as pessoas e principalmente os estudantes”
Aluno MJ	“Escritores, cientistas, fazem para que as pessoas saibam usar vocabulários diferenciados”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### **Pergunta 06 – Você sabe qual a diferença entre um dicionário monolíngue e um dicionário bilíngue? Explique.**

Onze disseram que sabiam a diferença e explicaram que os dicionários monolíngues tinham somente uma língua e os bilíngues traziam duas línguas; os demais alunos responderam que não sabiam a diferença.

### **Pergunta 07 – Você sabe a diferença entre um dicionário e uma enciclopédia?**

Dezenove alunos responderam que não sabem a diferença e nove alunos responderam que sabiam a diferença e explicaram com as seguintes respostas:

Quadro 08 – Respostas de estudantes para a pergunta 07.

Aluna MJ	“o dicionário é a reunião de todos os vocabulários de uma língua, com os significados em ordem alfabética. A enciclopédia é a coleção de livros que contém todos os conhecimentos da humanidade”
Aluno AL	“O dicionário informa o significado das palavras enciclopedia traz textos informativos sobre assuntos”
Aluna DS	“Um dicionário define-se como o conjunto de vocábulos duma língua ou de termos próprios duma ciência ou arte, dispostos, em geral, alfabeticamente, e com o respectivo significado, ou a sua versão em outra língua. Uma Enciclopédia é uma obra em que se encontram, mais ou menos aprofundados, todos os ramos do conhecimento humano, incluindo, portanto, aquilo que está em qualquer dicionário”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### **Pergunta 08 – Você sabe o que faz um lexicógrafo? Se não sabe como você buscaria saber sobre esta profissão?**

Vinte e quatro alunos responderam que não e, segundo eles, buscariam a informação primeiramente na internet, destacando que, para a maioria, pesquisar na internet é fazer uma busca no Google. Dos alunos que citaram a internet como local de pesquisa, apenas uma aluna se referiu ao dicionário online. Além da internet, os alunos disseram que buscariam o significado ou informações sobre o que um lexicógrafo faz nos dicionários, ou procuraria outras pessoas. Cinco educandos responderam que sabem o que faz um lexicógrafo e justificaram com as seguintes respostas:

Quadro 09 – Respostas de estudantes para a pergunta 08.

Aluna BS	“Ele faz dicionários”
Aluna NC	“para mim, eles escrevem dicionários, ou juntão palavras”
Aluno HV	“Dicionarista”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### **Pergunta 09 – Você alguma vez já consultou um dicionário online? O que você acha deste tipo de dicionário?**

Os alunos que responderam que já consultaram um dicionário online (quatorze alunos) ressaltaram a praticidade dos mesmos, no entanto, uma aluna ressaltou que não acha este tipo de dicionário muito confiável como os dicionários impressos:

Quadro 10 – Respostas de estudantes para a pergunta 09.

Aluno WH	“Sim, bem útil e prático”
Aluna MJ	“Sim, acho ele um pouco melhor do que os dicionários de capa dura, porque nem todos os dicionários têm as mesmas palavras e o online têm”
Aluna ML	“Sim. Não é muito confiável, pois qualquer um pode mudar seus dados”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os demais alunos responderam que nunca consultaram um dicionário online, mesmo aqueles que possuem celular com acesso à internet.

### **Pergunta 10 – Quais as funções ou utilidades que você acha importantes para um dicionário?**

Os alunos responderam que as funções ou utilidades que acham importantes no dicionário são: a ordem alfabética, os conceitos das palavras, a forma correta de se escrever as palavras, as informações sobre as palavras novas que o dicionário traz.

### **Pergunta 11 – Para você os dicionários são todos iguais ou existem dicionários diferentes?**

Por unanimidade, os educandos responderam que os dicionários são diferentes pelos seguintes motivos, dentre outros:

Quadro 11 – Respostas de estudantes para a pergunta 11.

Aluno JG	“existe dicionários diferentes, cada dicionário tem o seu jeito de mostrar ou falar o significado das palavras”
Aluna MJ	“São todos diferentes, pessoas novas vão escrevendo palavras novas e os vocabulários vão mudando, algumas ficam”
Aluna DS	“Não para mim os dicionários são diferentes porque as vezes você pesquisa a mesma palavra em dicionários diferentes e elas quase não tem o mesmo significado.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### **Pergunta 12 – Como você atribui sentidos/ significados às palavras, quando você não tem um dicionário para pesquisa?**

Os educandos responderam que quando não conseguem pesquisar o significado das palavras no dicionário, eles perguntam às pessoas, colocam um

significado que acham correto para a palavra, perguntam a uma pessoa mais velha, inventam um significado ou falam algo que já ouviram sobre a palavra, relacionam a palavra com algo que conhecem e pesquisam no google.

### **Pergunta 13 – Você já leu o prefácio de algum dicionário?**

A maioria dos alunos respondeu que nunca leu o prefácio dos dicionários (vinte e três alunos) e justificou que, geralmente, abre o dicionário na palavra que está pesquisando. Os demais que responderam que já leram (cinco alunos) falaram que leram a lista de abreviaturas.

### **Pergunta 14 – Você sabe a diferença entre um dicionário, um minidicionário e uma enciclopédia?**

Quase a totalidade de educandos (vinte e dois alunos) respondeu que não sabe a diferença entre os três objetos discursivos. Os demais alunos (seis alunos) disseram saber a diferença e argumentaram com as seguintes respostas:

Quadro 12 – Resposta de estudantes para a pergunta 14.

Aluno JG	“Um dicionário é bem maior que um minidicionário, ele geralmente tem muitas mais palavras que um mini tem, e a diferença de um dicionário e uma enciclopédia é que a enciclopédia é um site on-line onde qualquer pessoa pode colocar o significado da palavra, e um dicionário é feito por pesquisadores que estudaram para isso”
Aluno AL	“o dicionário informa o significado das palavras o mini-dicionário também, mas uma versão menor, a enciclopédia traz textos informativos sobre assuntos”
Aluno HV	“Dicionário: reunião de todos os vocábulos de uma língua, com o significado e em ordem alfabética. Minidicionário: pequeno dicionário que podemos levar no nosso bolso para qualquer lugar, e que contém os vocábulos. Enciclopédia: Coleção de livros que procuram conter todos conhecimentos da humanidade”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Percebemos, pelas respostas aos questionamentos propostos, que os educandos têm como ideia cristalizada que o dicionário é feito para procurar o significado das palavras ou a escrita correta das mesmas. Esse pensamento foi construído durante todo o percurso escolar dos educandos e, muitas vezes, referendado pelos educadores, ao considerarem o dicionário como um suporte para as aulas de língua, conforme reflexão a seguir:

Acreditamos que as formas de pensar dos professores e dos alunos sobre dicionário originam-se de suas próprias experiências; da incorporação de ideias de lexicógrafos tradicionais; da metodologia usada pela escola; de textos didáticos adotados em sala de aula. Sem dúvida, as crenças dos professores sobre dicionário influenciam as práticas de ensino voltadas para o uso desse instrumento em sala de aula. Como consequência, obviamente, influenciam o processo de aquisição de novos conhecimentos pelo aluno e reforçam as crenças que ele já traz. (PONTES; SANTIAGO, 2009, p. 107).

Nunes (2010, p. 16) ressalta que é preciso que as escolas mudem a forma de uso dos dicionários, e que possibilitem aos alunos leituras significativas desses instrumentos linguísticos, ao afirmar que:

Na escola se poderia despertar o gosto pela escrita da palavra em suas várias formas, dando margem para que o sujeito se situe diante das várias possibilidades de produzir discursos sobre as palavras, ou seja, para que a relação com as palavra, e os discursos que as sustentam, faça sentido para eles e para que aquilo que eles produzam se inscreva na história.

A Escola, ao inovar em metodologias e perspectivas de leituras discursivas dos dicionários, retira estes objetos linguísticos do local de subutilização e os transforma em instrumentos discursivos que auxiliam no processo de leitura e escrita dos alunos, conforme afirma Silva (2017, p. 122):

Considerando a importância da língua como meio de comunicação e acervo de cultura, o estudo do léxico se torna um poderoso instrumento para que o aluno desenvolva um domínio progressivo da leitura, da escrita e da oralidade, o que pode potencializar sua autonomia nos estudos e em suas interações sociais. Por isso, é importante o emprego adequado do vocabulário para produzir sentidos, descrever com clareza e confiança suas colocações nos diferentes contextos comunicativos. Nesse sentido, o uso do dicionário é uma ferramenta pedagógica de grande valor para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, pois possui recursos importantes para reforçar os conteúdos e as propostas de abordagem do ensino do léxico em sala de aula.

Na terceira atividade<sup>28</sup> da fase introdutória, para iniciar a escrita de definição do verbete negro, organizamos atividades para os alunos pensarem sobre o tema e iniciar com uma primeira versão. Destacamos que essa atividade foi a norteadora das demais atividades do projeto, pois, no percurso, ela foi

---

<sup>28</sup> Definição do verbete negro pelos alunos.

revisitada, revista, reelaborada e, ao final, retomada para que as definições fossem atualizadas. Nunes (2010, p.15) destaca que “a escrita da palavra resulta de uma relação muito singular dos sujeitos com a palavra e não se restringe a uma ou outra forma de dicionário ou autoria”. Acreditamos que a definição por parte dos educandos, naquele momento, nos possibilitaria, ao final, percebermos se houve atualização dos sentidos, retomadas, ou mesmo a criação de novas significações para o verbete negro. Sendo assim, discutimos com os educandos que elaboração da definição para o verbete negro seria de forma individual e que todos elaborariam uma definição ao menos com uma palavra. Explicamos que, após aquele momento, iríamos fazer uma reflexão sobre os conceitos elaborados e uma análise, identificando se os conceitos elaborados eram semelhantes ou opostos, se as definições / conceituações<sup>29</sup> apresentadas pelos pares, estavam de acordo com o que eles pensavam sobre o vocábulo.

De acordo com Petri e Siveris (2010, p. 47-48), as atividades que levam os educandos a atribuírem sentidos às palavras sem a consulta aos dicionários “desconstroem o sentido único das palavras, muitas vezes, já cristalizado no dicionário”. Após o momento em que os educandos fizeram as conceituações/definições, todos os conceitos foram escritos e expostos para a turma.

Nas primeiras definições apresentadas, um grupo de educandos relacionou o vocábulo negro como a cor das pessoas, mas atrelado a fatores morais tais como a honestidade, o caráter, o valor do ser humano. Vejamos:

Quadro 13 – Definições para o verbete negro com destaque para valores morais.

Aluno JP	“Negro é uma cor relacionada a uma cor escura, mas não define o caráter”
Aluna BS	“1- Uma pessoa que não tem caráter que não tem coração, uma pessoa que faz o mal para outra pessoa. 2- Uma pessoa negra uma pessoa que sofre preconceito na sociedade por causa da cor da pele. As pessoas tem que ver que se a pessoa é negra não quer dizer que ela vai matar, que ela é ladrona...”
Aluna MJ	“Algo ou alguém de pele ou cor escura. Pessoas que sofrem racismo, pessoas que antigamente já foram escravizadas”
Aluno MC	“A palavra negro pra mim é que geralmente se refere a pessoa que tem a pele escura que se assemelha a cor do carvão”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

<sup>29</sup> As palavras definição e conceituação serão usadas como sinônimos no presente trabalho.

Do grupo que realizou a definição do vocábulo negro relacionado à cor da pele, apenas três educandos ressaltaram características positivas para as pessoas consideradas negras, com as seguintes respostas:

Quadro 14 – Definições para o verbete negro com aspectos positivos.

Aluna NC	“Negro: ser (Humano) com pele escura, pessoa que tem sentimentos, nasce em varios paizes, falante de uma lingua (nativa) ou outras, pessoas de etinia negra são pessoas iguais a nós, só muda a cor da pelé, é um ser que respira, come, fala, dorme, trabalha etc, é um ser Humano diferente e unico”
Aluno VH	“meu vocabulo é de pessoa Negra pessoa de pele Escura pessoa inteligente e de alto intima essas pessoas São também altos”
Aluno RE	“Eu definiria que a palavra negro é uma cor muito Rara e preciosa negro é uma cor muito forte e Bonita e os negro tem sangue Puro negro é força de vive não importa o que as outras Pessoas fala do negro so sei que os negro tem sangue Poro na Rocha força habilidade o que el nunca desiste do que quer sempre luta”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Uma parcela dos alunos, além de definirem o vocábulo negro como a cor de uma pessoa, também atribuíram outros sentidos ao vocábulo nos seguintes termos:

Quadro 15 – Definições para o verbete negro com destaque para novos sentidos.

Aluno WH	“1- Pessoa ou humano de cor de pele negra, mais escura, que seculos atras, vieram da Afria como escravos. 2- Uma cor escura, Preto. 3- Algo escuro”
Aluna ML	“Tipo de cor da pele de um indivíduo. Cor não apenas da pele, mas também pode estar relacionada a cor de objetos, roupas, pelagem de alguns animais, cor do cabelo, etc.”
Aluna KE	“Pode ser a pele escura ou o modo de falar xingar, por exemplo: – você tem o vocabulário negro, você xinga demais. Pode ser também alguém deprimido, porque lembra a cor preta”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para a AD, a memória discursiva atualiza sentidos frente a um acontecimento. A atividade de conceituação do verbete negro pelos educandos retomou sentidos da memória discursiva dos educandos que foram confrontados com o imaginário social que nossa sociedade tem sobre o negro. Desta forma, há conceitos sobre o caráter, sobre a índole, sobre o processo de escravidão, sobre o preconceito, sobre a classificação como seres humanos e sobre a resistência das

peças negras. Pacífico e Lopes (2019, p. 266) salientam que os sentidos sobre os negros “reverberam a memória discursiva sobre a negritude e o modo como o negro é discursivizado ainda na sociedade contemporânea”. Abaixo, apresentamos imagens feitas da aula, em que foi feita a discussão sobre os conceitos elaborados para o verbete negro, pelos educandos.

Figura 04 – Roda de conversa sobre os conceitos para o verbete negro.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Para finalizar a etapa introdutória, realizamos uma dinâmica com os alunos, denominada Dinâmica da Identificação. Expliquei que cada um deles se olharia em um espelho e definiria sua cor com pelo menos uma palavra. Essa dinâmica serviria para a elaboração de alguns questionamentos sobre as relações sociais existentes na sociedade e nos núcleos sociais que os educandos conviviam.

Os alunos sentaram em um grande círculo para iniciarmos a dinâmica. A princípio, alguns alunos se mostraram tímidos, com vergonha de ser o primeiro a se definir, então solicitei que eu pedisse para dois alunos “tirarem no par ou ímpar” para ver quem seria o primeiro ou primeira aluna a se definir. Assim foi feito, e a primeira definição que tivemos foi de uma aluna que se definiu como parda. Além dela, mais quinze educandos se definiram como pardos, um como leite com café, outra como morena, um como marrom e três como branco. Durante a dinâmica, alguns aproveitaram e ainda se descreveram fisicamente, ressaltando o tipo de cabelo, a cor dos olhos, o formato do rosto e o formato do nariz.

Após todos se definirem, perguntei aos educandos se alguém sentiu vontade de se definir como negro ou negra e eles responderam que não. Perguntei também se na Escola tem alunos que eles consideram negros, e eles citaram as crianças

haitianas atendidas na Escola. Enquanto discutíamos, alguns alunos conversavam entre si, sobre o que é ser negro e, para alguns, ser negro é sinônimo de ser escravo, de alguém que não será reconhecido pela sociedade ou que será discriminado em algum momento de sua vida. A respeito, Pacífico e Lopes (2019, p. 256) enfatizam que o processo de negação e inferiorização do negro em nosso país é histórico e construído por séculos na sociedade. E este imaginário reverbera nesta posição: de nenhum aluno se considerar negro.

Assim, considerarmos os dicionários como objetos discursivos, é compreendermos que os sentidos que neles se solidificaram, ao longo dos anos, como se fossem verdades incontestáveis, produzem efeitos na sociedade e, muitas vezes, os efeitos produzidos influenciam e influenciarão as relações sociais da vida em sociedade. Ao retomarem em suas memórias discursivas o negro como escravo ou como alguém inferior em nossa sociedade, os educandos negam a sua identificação como negro, acreditando que assim estarão protegidos de qualquer infortúnio. Apresentamos a seguir fotos da execução da dinâmica.

Figura 05 – Momentos da dinâmica “Qual a sua cor?”



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Com estas considerações, encerramos a descrição e análise da parte introdutória da pesquisa-ação. Passaremos agora a analisar a segunda etapa, na qual aprofundaremos o estudo do verbete negro nos dicionários selecionados como corpus da pesquisa.

### 3.3 Os Dicionários e os Sentidos do Verbetes Negro

A partir deste momento, iniciamos a segunda etapa da pesquisa-ação, designada “Na trilha dos dicionários”. Nessa etapa, além de atividades organizadas estritamente para compreender os dicionários selecionados, planejamos outras que constituíram o arquivo de leitura do nosso projeto. Dessa forma, esta etapa foi constituída por dois momentos.

✓ O primeiro momento refere-se à leitura dos prefácios das obras, ao planejamento de atividades relacionadas à leitura do verbete negro nos diversos dicionários, atividades de definição do verbete negro por alunos de outras turmas, por pais e funcionários da Escola e, em seguida, apresentação da pesquisa sobre o verbete negro para os demais alunos da Escola.

✓ O segundo momento refere-se ao desenvolvimento de uma roda de conversa sobre o conto Negrinha e sobre algumas propagandas com a temática racial<sup>30</sup>, como um exercício de compreensão sobre os gestos de interpretação do verbete negro.

Nosso objetivo, ao realizarmos a leitura dos prefácios com os educandos, foi o de apresentar essa parte do dicionário, haja vista a afirmação que fizeram no questionário (realizado na etapa anterior) de que não tinham o hábito de ler o prefácio e também promover discussões com os alunos sobre os dicionários e suas condições de produção, a partir dos prefácios. Entendemos, assim como Nunes (2003, p. 12), que:

Os prefácios constituem material fundamental para a análise da posição do lexicógrafo. Lá o autor se coloca, construindo as imagens dos leitores e as do dicionário: o plano do dicionário, a relação do dicionário com a língua, a nomenclatura, os procedimentos lexicográficos, o contexto em que o dicionário se insere (dicionário de língua nacional, dicionário de regionalismo, etc.).

Foi o momento, também, de realizarmos uma leitura discursiva do verbete negro a partir das definições trazidas pelos dicionários, buscando compreender quais sentidos foram apresentados e como foram apresentados, conforme Nunes (2003, p. 12-13),

---

<sup>30</sup> O conto Negrinha e as propagandas utilizadas serão anexadas e descritas no momento de análise das atividades desenvolvidas.

A análise do texto dicionarístico (dos verbetes) permite explicitar a posição do lexicógrafo, questionando-se a evidência ou a neutralidade das definições, e relacionando-as com o lugar que o lexicógrafo ocupa em uma formação social.

A partir dessa etapa, as atividades foram desenvolvidas em grupos, para que houvesse maior interação entre os educandos durante as pesquisas. Além do espaço da biblioteca, utilizamos também o laboratório de informática, que foi reestruturado e tínhamos 20 máquinas disponíveis.

Com 30 alunos matriculados e frequentes, formamos seis grupos com 05 alunos. Acordamos que cada grupo teria um líder<sup>31</sup>. Decidimos ainda que, em um primeiro momento, o aluno ou aluna que quisesse ser líder se candidataria, no entanto, os próprios alunos fizeram a sugestão para que eu indicasse os líderes e sorteasse os demais componentes dos grupos. Sendo assim, os grupos foram formados, conforme a solicitação dos educandos.

### 3.3.1 Os prefácios e suas leituras

Ao tomar os prefácios para estudo com os alunos, referenciamos-nos em Nunes (2006, p. 33), ao dizer que “os prefácios constituem material fundamental para a análise das condições de produção do discurso e da posição do lexicógrafo”.

Para isso, explicitamos que consideramos prefácio neste trabalho “todos os textos introdutórios de cada uma das obras do *corpus*, ainda que esses textos não sejam intitulados como “prefácios”, conforme (GIACOMINI, 2007, p. 34).

Mazière, citada por Nunes (2006, p. 184), explica que os prefácios foram introduzidos no fim do século XVII e meados do XVIII “fundando a relação entre a legitimidade político social do autor e a legitimidade linguística do objeto”. De acordo com Nunes (2006, p. 184), o período de instrumentalização das línguas nacionais, foi o grande apogeu dos prefácios:

É um momento de legitimação desse instrumento linguístico e das fontes nas quais se apoia o lexicógrafo. O discurso do prefácio instaura, portanto, a relação do lexicógrafo com os leitores, fazendo a mediação entre estes e um corpo de autores considerados como representativos da “boa língua” portuguesa.

---

<sup>31</sup> Pessoa responsável por organizar as atividades com os alunos do grupo, cobrar os prazos de entrega de atividades e estudos e organizar as apresentações, dentre outras funções.

Os dicionários são objetos culturais, desta forma, são produzidos em um determinado período, por sujeitos específicos e também para um público leitor específico (mesmo que este seja pensado, a priori, de forma imaginária), portanto, os sujeitos envolvidos são sujeitos afetados ideologicamente. Para Silva (2012, p. 170) os prefácios são “um conjunto de “coisas a saber” necessárias para seguir em frente, para acessar o dicionário, porque o instrumento é um dos lugares que regula e unifica e institucionaliza as coisas a saber”.

Com o estudo dos prefácios dos dicionários selecionados, objetivamos criar condições para que os alunos compreendessem os dicionários como objetos discursivos e não como instrumentos destinados a pesquisa de palavras. Assim sendo, optamos por fazer uma breve retomada dos prefácios das obras que fazem parte da pesquisa-ação, para evidenciarmos a trajetória de aprendizagem percorrida pelos educandos. Juntamente com a apresentação dos prefácios, explicitaremos as discussões e análises realizadas, baseadas nos seguintes questionamentos: Quem fala neste prefácio, ou melhor, a fala de quem é representada neste prefácio? Como é apresentado o dicionário, qual é a imagem de língua que prevalece? Quem é o público leitor deste dicionário?

Dessa maneira, apresentamos aos educandos os dicionários que iríamos utilizar para a nossa pesquisa. Primeiramente, os três dicionários históricos: (I) Dicionário da Língua Portuguesa, de Antônio de Moraes Silva (1789), (II) Dicionário da Língua Brasileira, por Luiz Maria da Silva Pinto, Natural da Província de Goyaz (1832), e (III) Novo Dicionário da Língua Portuguesa – Cândido de Figueiredo (1913). Esses dicionários foram apresentados por meio de arquivo digital, baixados nos computadores do laboratório de informática e, também por datashow, em sala de aula. Cada grupo escolheu mais dois dicionários na biblioteca da escola<sup>32</sup>, além dos três citados anteriormente, para constituição do arquivo de leitura. Novamente, os alunos pediram que os dicionários da biblioteca fossem sorteados entre os grupos. Desta forma, separamos 11 dicionários e 1 minidicionário<sup>33</sup>, de diferentes autores e fomos até a biblioteca para o sorteio.

Pretendíamos iniciar a leitura dos prefácios pelo dicionário de Antonio de Moraes (1789), no entanto, não foi possível, pois o laboratório de informática da

---

<sup>32</sup> Todos os grupos desenvolveram atividades com os três dicionários históricos citados e mais dois dicionários contemporâneos selecionados no acervo da biblioteca da Escola.

<sup>33</sup> Os dicionários sorteados e utilizados na pesquisa-ação foram apresentados na introdução do capítulo III e estão listados na referência bibliográfica.

Escola teve uma pane no sistema de distribuição de energia e uma outra professora da Escola agendou o retroprojektor durante todo o mês. Diante destes imprevistos, iniciamos a leitura dos prefácios pelo Dicionário da Língua Brasileira (1832) com material fotocopiado para os alunos trabalharem nos grupos. Deste dicionário, selecionamos para serem lidos os seguintes textos introdutórios: folha de rosto, prólogo e explicação das abreviaturas.

Selecionamos essas partes, pois o Dicionário da Língua Brasileira (1832) traz em seu prólogo os motivos que levaram o autor a empreender na construção de um Dicionário com o título de Língua Brasileira. Inicialmente, o autor realça que apesar de existir inúmeras edições do Dicionário de Moraes e de outros *Lexicographos*, havia a necessidade de se ter um dicionário com as palavras e frases usadas aqui no Brasil, que não se resumiam apenas as que eram utilizadas pelos índios como alguns imaginavam.

Com tudo a reserva de quasi todos para se prestarem quando recebessem, me servio de despertador sobre as fallibilidades que occorrerão ate complemento da obra; e de que por esta maneira seria mui tenue o premio pecuniario d' um trabalho tanto mais arduo, e longo quando cumpria consultar todos os Vocabularios áo alcance, para com effeito dar o da Lingua Brasileira; isto é, comprehensivo das palavras e frases entre nós geralmente adoptadas, e não somente d'aquellas que proferem os Indios como se presumira. (PINTO, p. 05, 1832).

Conforme afirma Nunes (2006, p. 205), os dicionários monolíngues brasileiros surgiram no século XIX e funcionavam como complementos dos portugueses.

Tal fato decorreu de um conjunto de condições históricas. De início a independência e os movimentos separatistas que a acompanharam, ganharam relevância as diferenciações entre a língua portuguesa e a língua brasileira.

Nunes (2006, p. 225) ressalta, ainda, que no século XIX era forte o argumento de que a língua falada aqui apresentava diferenças significativas da língua portuguesa, falada em Portugal. De acordo com o autor, isso ocorria pois haviam:

a) elementos de língua portuguesa que passaram a ter uma significação diferente no Brasil; b) elementos provenientes de outras línguas (principalmente indígenas e africanas) que foram “incorporados” ao português.

O dicionarista Luiz Maria da Silva Pinto finaliza a apresentação de seu dicionário classificando-o como um dicionário portátil e ressaltando que dependendo da aceitação do mesmo, este serviria de base para um dicionário mais amplo.

Durante a leitura, os educandos me informaram que estavam com dificuldades de compreenderem o texto, pois haviam palavras que estavam escritas de forma “diferente”. Então, combinei com os educandos que providenciaria um aparelho de Datashow<sup>34</sup> e realizaria a leitura do primeiro prefácio com eles em sala, e que elaboraria um roteiro<sup>35</sup>, com algumas perguntas sobre o texto, para que tivessem uma melhor compreensão. Após a leitura realizada, passamos as discussões com base nos questionamentos informados anteriormente.

O segundo prefácio a ser lido foi o do Dicionario da Língua Portuguesa (1789), de Antonio de Moraes Silva. Explicamos aos educandos que este dicionário não fora lançado no Brasil, e sim em Portugal, apesar de seu autor ser brasileiro.

Nunes (2006, p.183-184) considera que o Dicionário de Moraes juntamente com o de Bluteau (1728) são os primeiros grandes dicionários da Língua Portuguesa.

O dicionário de Bluteau é um bilingue português-latim, em oito volumes e mais dois suplementos, que traz definições e comentários enciclopédicos em português e, ao final, do verbete, equivalentes em latim. É considerado por alguns o primeiro dicionário de língua portuguesa porque já traz as definições em português. O dicionário de Moraes é um monolíngue feito com base no dicionário de Bluteau, mas com definições concisas, sem os extensos comentários enciclopédicos que este último apresenta.

Do dicionário de Moraes, os alunos realizaram a leitura das seguintes partes: folha de rosto, dedicatória, prólogo ao leitor e explicação das abreviaturas. Na dedicatória do Dicionário da Língua Portuguesa (1789), temos uma exaltação da Língua Portuguesa falada em Portugal e, também, uma preocupação com os termos “estranhos” que estavam sendo usados e propagados entre os portugueses. Há uma preocupação de como se combater essa mazela, haja vista, que antes bastava uma simples consulta aos sábios da nação e tudo se resolveria, no entanto, naquele

---

<sup>34</sup> A gestão da Escola providenciou um novo Datashow para eu usar nas aulas.

<sup>35</sup> Apêndice D. Devido às dificuldades apresentadas pelos educandos com a leitura dos prefácios, optamos por elaborar um questionário com questões que abordavam sobre o conteúdo e posteriormente trabalhamos conforme orientações de Orlandi (1998, p.08) “não analisamos o sentido do texto, mas como o texto produz sentidos. Também não trabalhamos com a organização do texto. O que nos interessa é o que o texto organiza em sua discursividade, em relação a ordem da língua e das coisas”.

momento esse “controle” da língua não era mais uma tarefa simples, pois a nação estava em crescimento e os portugueses tinham cada vez mais contato com outras línguas. Agregado a esse fator, havia ainda a carestia, a escassez de obras em que se tinha contato com os “bons escritos portuguezes” e a falta de um bom “dicionário”. No entanto, com a publicação do Dicionário da Língua Portuguesa, de Antônio de Moraes e Silva, esses problemas começariam a ser resolvidos:

Restava porém a maior das dificuldades a vencer pela falta que havia de um bom Dicionário, que não só abrangesse, quanto sér pode, todos os vocábulos portuguezes, mas os explicasse, expondo a energia, a propriedade de cada hum, e o uso, que delle fizerão os Escritores Classicos, segundo o genio, e idiotismo da lingua. Este pois julgamos agora vai ser removido com a publicação do novo Dicionário da Língua Portuguesa, que pertendemos dar a luz; o qual por ser extrahido de quantos até agora tem apparecido, e concertado por sujeito, em quem concorrião as partes de bom entendimento, discrição, zelo, e constancia precisas para tão difficil e trabalhosa empreza, tem sido reputado no juizo das pessoas mais entendidas, senão absolutamente perfeito, aos menos o melhor de quantos ha, e todavia bastante para encher o importantíssimo fim, a que se dirige. (BOREL; BOREL E CIA., 1789, p. 04-05).

Na seção denominada *Prólogo ao Leitor*, continua a exaltação a Língua Portuguesa, aquela praticada pelos escritores clássicos, e a explicação de como o Dicionário foi elaborado. Há uma comparação explícita entre a obra de Moraes e a obra de D. Rafael Bluteau. Para Nunes (2006, p. 58), este dicionário teve um papel primordial na lexicografia brasileira, pois introduziu a tradição dos dicionários europeus no país e incorporou palavras indígenas no seu corpus, ou seja, “Ele exerceu um papel importante na consolidação de uma língua oficial do Brasil e serviu de base para a elaboração de vários dicionários posteriores”.

Durante a leitura, novamente a grafia de algumas palavras causaram estranhamentos aos alunos. Nesse momento, foram feitas intervenções nos grupos, com realização da leitura das palavras que suscitaram dúvidas. Alguns alunos também questionaram que o dicionário não era do dicionarista Antonio de Moraes Silva, e sim do padre D. Rafael Bluteau, fazendo referência a folha de rosto da obra. Diante disso, fizemos uma pausa na leitura e explicamos aos alunos a importância do vocabulário organizado pelo padre D. Rafael Bluteau e como o dicionário foi construído, conforme afirma verdelho (2003, p. 473):

O Dicionário da Língua Portuguesa é o primeiro dicionário moderno monolíngue publicado em Portugal. Não surge, todavia, de modo isolado. Como acabámos de observar trata-se de um empreendimento em que explicitamente se declara o Vocabulário de Bluteau como texto de fundamento e de referência predominante. Mas não é só o Bluteau, que nele se encontra repercutido, como se de herança única se tratasse. No percurso da elaboração lexicográfica do Moraes poderemos distinguir alguns vectores de influência que, de modo preponderante, determinaram a sua configuração e a qualidade do seu repositório lexicográfico. Entre eles, devem salientar-se: a tradição lexicográfica portuguesa; a influência da lexicografia estrangeira; e ainda a importante memória textual da língua portuguesa, literária e não literária, acumulada até ao final do séc. XVIII.

Após a leitura<sup>36</sup> e discussão do prefácio do Dicionário da Língua Portuguesa (1789), comunicamos aos alunos que iríamos suspender, temporariamente, a leitura dos prefácios dos dicionários históricos para realizarmos a leitura dos dicionários da biblioteca. Essa decisão foi tomada, pois o laboratório de informática da Escola ainda não tinha sido reparado e a parte introdutória do Novo Dicionário de Língua Portuguesa de Cândido Figueiredo (1913) demandaria uma grande quantidade de cópia para atender a todos os grupos.

Para a leitura dos prefácios dos dicionários da biblioteca, escolhidos para a pesquisa, o roteiro de leitura apresentado aos alunos consistiu na formulação de um texto em que seria destacado os seguintes pontos: o título do dicionário, o nome do dicionarista ou editor, a finalidade do dicionário, a organização, bem como outros assuntos considerados pertinentes pelos grupos.

Notamos que alguns alunos ainda mostraram dificuldades para manusear os dicionários e considerar os prefácios das obras como uma parte importante no trabalho com os dicionários. Ainda assim, todos os grupos realizaram a atividade proposta.

Para a descrição, primeiramente, abordaremos as obras apontadas como apropriadas para a Educação Básica (01), ao Ensino Médio (04) e, posteriormente, as destinadas ao Ensino Fundamental (07).

#### ➤ Dicionário classificado para a Educação Básica

1. O Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, de Domingos Paschoal Cegalla (2005), é composto pelos seguintes textos introdutórios: apresentação, como usar este dicionário, lista de abreviaturas, dicionário, pequena gramática da língua portuguesa, anexos

---

<sup>36</sup> A leitura foi orientada conforme as questões elaboradas como roteiro – Apêndice E.

(adjetivos pátrios dos estados brasileiros e de suas capitais, formas de tratamento, abreviaturas, siglas e símbolos, sistema internacional de medidas, continentes, países e capitais). De acordo com o texto de apresentação, a obra destina-se aos alunos da Educação Básica, prioriza a clareza e a concisão na definição dos verbetes, para facilitar o bom entendimento pelos estudantes.

Este dicionário destina-se especialmente aos estudantes brasileiros da Educação Básica e pode ser definido por sua principal característica: o equilíbrio entre a quantidade e a qualidade dos verbetes selecionados. Para isso, foi necessária uma pesquisa criteriosa, que possibilitasse a seleção destes verbetes dentro de um universo suficientemente eclético para contemplar o indispensável atendimento da língua culta e da coloquial, bem como os termos mais recentes introduzidos em nosso idioma, considerando as tecnologias atuais e o ambiente em que vivemos nos dias de hoje. (CEGALLA, 2005, p. 06).

Aos educandos foi solicitada a leitura das seguintes partes: apresentação, como usar este dicionário e a lista de abreviaturas.

#### ➤ Dicionários classificados para o Ensino Médio

1. O Dicionário da Língua Portuguesa, de Evanildo Bechara (2011), já traz, logo na capa, uma classificação indicativa de a obra é direcionada aos alunos do Ensino Médio. Tal informação é reforçada no prefácio da obra, com o acréscimo de que é um dicionário destinado à sala de aula:

O vocabulário é a janela da língua que se abre para os objetos e as ideias que povoam o mundo contemporâneo dos falantes. Inserido o dicionário nas atividades de sala de aula, oferece aos alunos do ensino médio oportunidade de lhes facilitar um aprendizado reflexivo e criador no mundo significativo das palavras. (BECHARA, 2011, p. 07).

De acordo com o autor, é uma obra compatível com a idade e com os conhecimentos inerentes aos alunos do ensino médio. Além dessas características, a obra prioriza a norma culta, no entanto, traz, nos verbetes apresentados no dicionário, os usos correntes entre os brasileiros, bem como os regionalismos.

Este dicionário foi feito especialmente visando a essa nova geração de jovens com características e habilidades próprias como o gosto pelas novas tecnologias pela conectividade permanente e a facilidade de uso dos equipamentos eletrônicos. (BECHARA, 2011, p. 08).

Além da parte intitulada de prefácio, na parte introdutória da obra, há ainda outras seções como: Comportamento e as redes sociais, Guia de uso, Saiba mais sobre este dicionário, Classes gramaticais, Regenciais Verbais, Regionalismos, Níveis de linguagem, Rubricas, Abreviações, Gramática Básica da Língua Portuguesa, Uso do hífen, Formas de tratamento, Etimologia, o estudo da origem das palavras e Modelos de conjugação.

Os Educandos estudaram, nesta parte introdutória, apenas as seções: prefácio, comportamento e as redes sociais, guia de uso e saiba mais sobre este dicionário.

**2.** A obra *Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* (2011) tem como público-alvo os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Foi organizada por Paulo Geiger e prefaciada pelo professor Deonísio da Silva.

Chama a atenção a forma de organização da obra, pois não apresenta sumário, mas notamos que é composta por informações iniciais, tais como: prefácio, proposta lexicográfica, princípios organizacionais, breve guia para o estudante, como usar este dicionário – um guia completo, abreviações usadas no dicionário, uma pequena gramática, paradigmas de conjugação, dicionário. Na parte final, após o dicionário, foi acrescentada a seção: gentílicos brasileiros.

O prefácio da obra apresenta o dicionário como um apoio, que possibilita ao seu leitor uma melhor compreensão do que ouve, do que lê, permitindo-lhe escrever um texto com qualidade, desde que se respeite o contexto.

O dicionário também apresenta no final as seguintes informações: Hierarquia Militar do Brasil, Mini Enciclopédia, Países do mundo, Nova grafia das palavras alteradas pelo novo Acordo Ortográfico e Tabela periódica.

Desta obra, os alunos fizeram a leitura das seguintes partes: prefácio, proposta lexicográfica e princípios organizacionais, breve guia para o estudante, como usar este dicionário – um guia completo, abreviações usadas no dicionário.

**3.** O *Dicionário Houaiss Conciso* (2011) também é destinado a alunos do Ensino Médio. A obra está subdividida em três partes: introdutória com as seções: palavras iniciais, chave de uso, como é este dicionário, quadros de transliteração, abreviações rubricas e sinais, gramática, conjugações dos verbos, o dicionário, e no

final uma enciclopédia e uma parte denominada Adendos, com informações diversificadas.

Em nossa pesquisa-ação, os educandos realizaram a leitura das seguintes partes: palavras iniciais, chave de uso, como é este dicionário, abreviações, rubricas e sinais.

No texto de apresentação do Dicionário Houaiss, Villar (2011, p. 11) reforça a qualidade do dicionário, que é baseada na concisão, clareza e precisão das definições. É um dicionário que visa atender à demanda dos estudantes do Ensino Médio, no entanto, conforme se explicita no texto, pode ser utilizado para outras demandas:

O dicionário segue a gramática de exposição lexicográfica dos dicionários Houaiss, baseada na preocupação com a concisão, clareza e precisão das definições. O texto concentrou-se nas demandas escolares do público-alvo deste dicionário do tipo 4, os alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio, inclusive o profissionalizante – embora não apenas naquelas, por, enfim, se tratar de obra de utilidade geral. (VILLAR, 2011, p.11).

4. O Dicionário Unesp do português Contemporâneo (2011) é uma obra destinada aos alunos do ensino médio (tipo 4<sup>37</sup>). É organizada da seguinte forma: introdução, organização dos verbetes, símbolos e abreviaturas, símbolos fonéticos, o dicionário (de A a Z), apêndices (afixos e elementos de composição, o novo acordo ortográfico, expressões latinas, siglas mais comuns, irregularidade verbal) e corpus.

É um dicionário formulado para ser um apoio aos professores e para estimular a pesquisa vocabular e a reflexão sobre o uso da língua diante do contexto em que cada verbete for introduzido:

O registro preferencial foi o coloquial tendendo para o tenso, mas sem deixar totalmente de lado nem o tenso nem o distenso por ser este último muito comum nas crônicas, nas peças de teatro, nas cartas, etc., e que é um traço da presença da oralidade na língua escrita contemporânea. (BORBA, 2011, p. 07-08).

---

<sup>37</sup> Os dicionários distribuídos pelo PNLD: Dicionários/2012 foram classificados e distribuídos de acordo com cada etapa de ensino: Tipo 1 - para o 1º ano do EF; Tipo 2 - para o período entre o 2º e 5º ano do EF; Tipo 3 - para o segundo segmento do EF; Tipo 4 - para o EM. (Brasil. MEC, 2012, p. 06)

Os alunos leram as seguintes partes: introdução, organização dos verbetes, símbolos e abreviaturas.

➤ Dicionário classificado para o Ensino Fundamental

1. O Aurélio Júnior: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2011) é destinado aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Pelo título da obra e o selo impresso na capa “para uso em sala de aula”, já se nota que é destinada às salas de aula das instituições escolares.

A obra foi dividida em: seção introdutória, o dicionário e a seção final. Na introdução, temos as seguintes divisões: Apresentação, Chave do dicionário, Nosso alfabeto e Alfabeto grego, O dicionário e o Uso das palavras, Abreviaturas, Resumo gramatical. Na seção final, são apresentadas as seguintes divisões: Numerais, Símbolos, Unidades de medida, Forma de tratamento, Coletivo de seres e de objetos, Vozes ou ruídos produzidos por animais, Unidades da Federação, Presidentes do Brasil, Os países e Mini Enciclopédia. Foram lidas, pelos educandos, os seguintes textos introdutórios: Apresentação, Chave do dicionário, o dicionário e o uso das palavras e abreviaturas.

De acordo com o texto de apresentação da obra, um dos principais objetivos do dicionário Aurélio Júnior (2011, p.04) é: “[...] apresentar uma descrição atual da língua portuguesa para estudantes já alfabetizados que buscam ampliar seu vocabulário e, conseqüentemente, sua cultura geral”. A obra é classificada como dinâmica e que acompanha as mudanças da língua e do mundo moderno, haja vista ser destinada ao jovem leitor.

Na apresentação, também é exemplificado que uma das referências utilizadas na construção do dicionário foi a pesquisa nos livros didáticos utilizados pelos educandos nesta fase do processo escolar, ou seja, um suporte para as aulas de Língua Portuguesa.

De acordo com o texto *O dicionário e o uso das Palavras* (2011, p. 16), os usuários acreditam que os dicionários só servem para se buscar o significado das palavras, no entanto, este conceito é errôneo, pois além de encontrarmos o significado das palavras, também encontramos nos dicionários como se escreve corretamente uma palavra, sua divisão silábica, sua classificação gramatical, seus

sinônimos, sua pronúncia, sílaba tônica, se a palavra pode ser escrita em um texto formal ou informal.

2. A obra Caldas Aulete Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (2011) é direcionada aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Está subdividida em três partes como as demais. Na abertura temos os seguintes temas: prefácio, o conceito e a proposta lexicográfica, como usar o dicionário, uma pequena gramática, paradigmas de conjugação e o dicionário. Na parte final, informações sobre: a hierarquia militar brasileira, elementos de composição, mini enciclopédia, formas de tratamento, coletivos, vozes e animais/ animais e vozes, correspondência entre letras gregas, latinas e hebraicas, algarismos arábicos e romanos, símbolos matemáticos, tabela de conversão de medidas, unidades do sistema internacional, equivalência Celsius e Fahrenheit, elementos químicos, presidentes do Brasil, quadro de países, gentílicos brasileiros, os 25 municípios mais populosos do Brasil, montanhas mais altas do mundo, rios mais extensos do mundo e povos indígenas do Brasil.

O Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete, nesta edição, foi organizado por Paulo Geiger e o prefácio da obra é de autoria do professor Evanildo Bechara.

No prefácio há uma exaltação da obra, pois se afirma que é uma versão brasileira do tradicional dicionário português. Além da exaltação da obra e da editora, o prefácio enumera a forma como a equipe lexicográfica organizou o dicionário e as informações que os verbetes apresentam com o intuito de evitar o “defeito da circularidade”:

Concebido para oferecer ao consulente um repertório generoso de quase trinta mil verbetes, além de locuções e derivadas, seus lexicógrafos dedicaram particular atenção à descrição de cada palavra no seu emprego corrente em obra literária ou em textos de jornais e revistas, acompanhando-a de formas derivadas mais usuais e das locuções e expressões idiomáticas frequentes. Para tanto esmeraram-se por apresentar definições claras e de imediata compreensão, evitando nelas o defeito da circularidade. (BECHARA, 2011, p. 08).

Os educandos realizaram a leitura das seguintes subdivisões: prefácio, o conceito e a proposta lexicográfica e como usar o dicionário.

3. O Moderno Dicionário Escolar (2005), de autoria de Douglas Tufano, é composto pelos seguintes temas: apresentação, um dicionário feito para você, como localizar as palavras neste dicionário, como aproveitar bem este dicionário, informações gramaticais, siglas e adjetivos correspondentes aos estados brasileiros, alguns numerais, abreviaturas usadas neste dicionário e o dicionário de A a Z.

Os educandos leram os seguintes textos introdutórios: apresentação, um dicionário feito para você, como localizar as palavras neste dicionário, como aproveitar bem este dicionário e abreviaturas usadas neste dicionário.

Embora não traga em sua capa, como nas obras do PNLD/2012, a indicação aos anos escolares ao qual é destinado, essa informação é explicitada na apresentação da obra, como direcionada aos alunos que estejam cursando os ciclos iniciais do fundamental:

O aluno que aprende a explorar de maneira inteligente o dicionário enriquece seu vocabulário e melhora sua capacidade de expressão. Daí a importância que os professores vêm dando, desde os ciclos iniciais, ao trabalho com dicionário em sala de aula.

Os alunos que se iniciam nessa tarefa ainda não estão, evidentemente, em condições de ler verbetes muito concisos, como os encontrados na maioria dos dicionários, escritos para leitores experientes, e não para iniciantes. (TUFANO, 2005 p. 04).

De acordo com Tufano (2005, p.04), a proposta do dicionário, que é classificado como dicionário pedagógico, é que os alunos possam ler o dicionário sozinhos e que sejam capazes de compreender os conceitos nele apresentados.

4. O Dicionário Global Escolar Silveira Bueno da Língua Portuguesa (2009) faz parte do acervo da biblioteca da escola. É uma obra que não foi distribuída pelo PNLD: Dicionários. É subdividida nas seguintes seções: apresentação, como usar este dicionário, abreviaturas e o dicionário. Chama a atenção, na capa da obra, a expressão “O Dicionário mais brasileiro da Língua Portuguesa”. Essa frase é retomada na contracapa da obra e também na apresentação, em que o autor explicita as características e o compromisso da obra com o português do Brasil: “O Dicionário Global Escolar Silveira Bueno da Língua Portuguesa oferece 34,6 mil verbetes, com vocábulos representativos do português usado no Brasil contemporâneo”. (BUENO, 2009). De acordo com o autor, a grafia e a classificação

gramatical dos vocábulos, presentes na obra, estão em consonância com o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP). Deste dicionário, os alunos realizaram a leitura das seguintes seções introdutórias: Apresentação, como usar este dicionário e abreviaturas.

**5.** O Dicionário Didático de Língua Portuguesa (2011) é destinado aos alunos do ensino fundamental, anos finais (6º ao 9º). Trata-se de uma obra formulada por vários colaboradores, tendo como editor responsável Rogério de Araújo Ramos. É subdividida em: apresentação, características do dicionário, exemplos de usos, índice de ilustrações, dicionário, apêndices que trazem, informações sobre ortografia e gramática da Língua Portuguesa.

O dicionário é apresentado como um instrumento de apoio ao processo educacional dos alunos do 6º ao 9º ano, tendo como base o léxico do português do Brasil, sendo uma obra prática e simples:

O dicionário oferece ao estudante recursos de sentido para que ele realize seus trabalhos diários de forma satisfatória, compreenda os textos escritos com que se depare e seja capaz de expressar seus conhecimentos de forma correta. (RAMOS, 2011, p. 03).

Os alunos realizaram a leitura das seguintes partes: apresentação, características do dicionário e exemplos de uso.

**6.** A obra Saraiva jovem Dicionário da Língua Portuguesa ilustrado (2010) é também destinada aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o PNLD: Dicionários/2012 é uma obra do tipo 3<sup>38</sup>. Apresenta as seguintes seções: apresentação, conhecendo o dicionário, abreviaturas utilizadas neste dicionário, dicionário, nova grafia de palavras alteradas pelo Novo Acordo Ortográfico e siglas.

Na apresentação, o dicionário é descrito como uma obra que foi elaborada tendo como parâmetro o nível de escolaridade dos educandos, ou seja, os anos finais do Ensino Fundamental. Para que esse critério fosse contemplado na obra, a seleção dos vocábulos e seus significados levaram em consideração os usos

---

<sup>38</sup> De acordo com o PNLD: Dicionários/2012 os dicionários de Tipo 03 são destinados aos alunos que cursam o 2º segmento do EF. (BRASIL/MEC, 2012, p. 06)

efetivos da língua no ambiente familiar, escolar, nos materiais didáticos destinados a esse público, bem como as mídias digitais.

Trata-se, portanto, de uma obra específica para um público específico, o que a torna mais eficaz por levar em conta não apenas propósitos pedagógicos dos últimos anos do Ensino Fundamental, mas também atividades desenvolvidas em sala de aula e exigências de ensino-aprendizagem específicas para esse público. Assim, enfatizamos que os dicionários orientados a faixas específicas, como é o caso deste dicionário, não têm como objetivo abranger toda a vastidão lexical da língua portuguesa. A proposta central é familiarizar o aluno com a estrutura de um dicionário-padrão e fazê-lo aprender como e onde procurar a informação que deseja. (OLIVEIRA; SARAIVA, 2010, p. 07).

Os alunos fizeram a leitura das seguintes seções: apresentação, conhecendo o dicionário, abreviaturas utilizadas neste dicionário.

7. O Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (2011) é uma obra direcionada aos alunos do 6º ao 9º ano. No prefácio da obra, há uma exaltação à norma culta e ao adequado emprego das palavras, que é feito pelos “mestres da linguagem”, ou seja, os “escritores maiores”:

Cabe aos dicionários, na medida do possível e palmilhando a estrada nas pegadas deixadas pelos escritores dar conta desses complexos filões; e o que inicialmente seria uma luta vã com as palavras – na voz do poeta – se há de transformar no mergulho da alma e do sentimento de um povo de que o léxico da língua é o seu mágico intérprete. (BECHARA, 2011, p. 04).

O Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras é dividido nas seguintes seções: prefácio, informação aos colegas que vão utilizar este dicionário, Academia Brasileira de Letras: história e atividades, breve história da língua portuguesa, formação do léxico português, unificação ortográfica, a nova ortografia da língua portuguesa, o verbo em português, paradigmas verbais, quadros da conjugação dos paradigmas verbais, como usar este dicionário, lista das abreviações usadas no dicionário e o dicionário. Os alunos leram as seguintes partes: prefácio, informação aos colegas que vão utilizar este dicionário, Academia Brasileira de Letras: história e atividades, breve história da língua portuguesa, formação do léxico português, como usar este dicionário, lista das abreviações usadas no dicionário.

Para finalizarmos esta atividade, retomamos a leitura do prefácio do Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Cândido de Figueiredo (1913). Além da versão digital disponível no laboratório de informática, que fora reparado, enviamos cópias dos três dicionários históricos aos alunos que possuíam e-mail e providenciamos uma cópia impressa para cada grupo, dos textos introdutórios. Conforme trabalhado anteriormente nos dois dicionários históricos, foi apresentado um roteiro<sup>39</sup> de leitura com alguns questionamentos para os educandos refletirem durante o estudo.

O Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Candido de Figueiredo (1913), enaltece em seu preâmbulo a quantidade de verbetes que a obra traz e o uso da ortografia oficial portuguesa. De acordo com o autor, é a segunda edição da obra que foi totalmente “refundida, corrigida e copiosamente ampliada”.

Na introdução da obra, Cândido de Figueiredo cita os precursores da lexicografia portuguesa e ressalta as obras produzidas por eles, no entanto, o autor faz uma crítica às obras lexicográficas anteriores, pois, para ele, a língua andou e os dicionários pararam:

Infelizmente, todos que sabem lêr terão certamente observado que, sendo cada dictionário geralmente vazado nos moldes dos dictionários que o precederam, sucedeu que a língua andou e os dictionários pararam. (FIGUEIREDO, 1913, p. 03).

Para Figueiredo (1913), os dicionários pararam mesmo antes de registrarem os vocábulos usados pelos escritores da época, além disso, as inovações tecnológicas criaram termos novos a cada novo progresso científico, mas que foram ignorados pelos dicionaristas que o precederam. Na seção razões da obra, Figueiredo (1913) faz inúmeras críticas às obras que antecederam ao Novo Dicionário da Língua Portuguesa. E diz ainda:

E, todavia, taes casos, embora dignos de nota, não accusam, como é de vêr, as principaes deficiências dos nossos mais estimados dictionários: as deficiências capitaes referem-se à linguagem popular, à linguagem culta, antiga e moderna, à technologia científica, etc. (FIGUEIREDO, 1913, p. 04).

O dicionarista Cândido de Figueiredo (1913) buscava, com sua obra, reunir os vocábulos usados pelos grandes escritores (mestres da língua), os lusitanismos,

---

<sup>39</sup> Apêndice F.

os brasileirismos, os termos referentes a tecnologia rural, artística e científica, o conhecimento da fauna e da flora portuguesa e além mar. Embora buscasse inovar com a quantidade de vocábulos presentes no dicionário, tinha a preocupação junto aos editores de não produzirem uma obra cara, com uma grande quantidade de volumes e, conseqüentemente, inacessível àqueles que buscavam adquirir obras do gênero.

A constante mudança da língua era algo inevitável para Cândido de Figueiredo (1913) e deveria ser sempre observada e registrada pelos dicionaristas. No prefácio do Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1913), o autor critica a ortografia adotada e defende a sua simplificação, assim como fez Antônio de Moraes Silva, no Diccionário da Língua Portugueza (1789):

Ora, o dicionarista não tem o direito de escrever somente como entende. A sua missão não é preconizar sistemas, nem fazer reformas, nem manter intolerantes exclusivismos. À Parte os termos que êlle só conhece de outiva ou que colheu da linguagem oral, e que tem de reproduzir phoneticamente, se a etymologia, a derivação, ou a analogia lhe não aconselham outro processo, todos os vocábulos que êlle viu escritos, sob a responsabilidadede um escritor antigo ou moderno ou sob a chancella da prática corrente numa época, tem de os reproduzir taes, quaes os viu; e, se a fórma varia de escritor para escritor ou de época para época, essas variantes devem fazer parte do seu trabalho, sob pena de sensíveis imperfeições ou de lastimosas deficiências. (FIGUEIREDO, 1913, p. 09).

Também é alvo de críticas e ponderações por Cândido de Figueiredo (1913), os itens referentes: a pronúncia, a acentuação gráfica das palavras, a etymologia e a gramática que não faz parte da introdução de sua obra. No Novo Dicionário da Língua Portuguesa, os educandos realizaram a leitura das seguintes partes: preâmbulo, razões da obra e chaves de sinais e abreviaturas.

A atividade de leitura dos prefácios pelos educandos, no primeiro momento, causou-lhes uma certa surpresa, pois a maioria nunca tinha utilizado o dicionário como um instrumento discursivo, mas somente como um objeto de pesquisa em que o importante era encontrar a resposta para a dúvida existente.

As discussões suscitadas, após a leitura de cada prefácio, nos permitiram refletir com os educandos sobre o lugar que ocupa o lexicógrafo/organizador/prefaciador na elaboração de um dicionário, o imaginário de leitor construído, a

predominância do uso da norma culta e a utilização do dicionário como suporte ao ensino de língua, conforme explicitamos na tabela abaixo.

Quadro 16 – Principais discussões na leitura dos prefácios.

<b>Dicionários</b>	<b>Lexicógrafo/ organizador/ prefaciador</b>	<b>Público leitor Imaginário de leitor</b>	<b>Utilização dos dicionários e variedade linguística</b>
Diccionario da Língua Brasileira	Autor	Público em geral que sabia a diferença entre o português de Portugal e a Língua Brasileira	Língua Brasileira presença de termos indígenas e africanos
Diccionario da Língua Portuguesa	Autor	Público em geral amantes do português clássico	Português de Portugal e autores clássicos
Dicionário da Língua Portuguesa de Evanildo Bechara	Autor	Ensino Médio	Prioriza a norma culta, mais traz os usos e os conceitos da mídia
Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa	Organizador prefaciador	Ensino Médio	Dicionário é um apoio para o Ensino e deve ser usado de acordo com a idade, a situação contextual
Dicionário Houaiss Conciso	Organizador	Ensino Médio	Adota os critérios da concisão, clareza e precisão nas definições das palavras
Dicionário UNESP Do português contemporâneo	Autor	Ensino Médio	Reflexão e pesquisa sobre o uso da língua de acordo com o contexto
Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Domingos Paschoal Cegalla	Autor	Educação Básica	Clareza e concisão na definição dos verbetes, língua culta e registro da linguagem coloquial
Aurélio Júnior: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	Editores	Ensino Fundamental	O dicionário é um suporte para as aulas de Língua Portuguesa, conforme os livros didáticos. Contempla as variedades linguísticas formal e informal, traz uma descrição atual da Língua e a ampliação do vocabulário dos consulentes.
Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa	Organizador / prefaciador	Ensino Fundamental	É considerado uma versão do tradicional dicionário português. Exaltação da quantidade de vocábulos da obra e exemplificação com

			emprego de obras literárias, textos de revistas e jornais com definições claras para que se evite o “efeito da circularidade”
Moderno Dicionário Escolar	Autor	Ensino Fundamental	O dicionário serve para enriquecer e melhorar a capacidade de expressão do leitor, não apresenta definições concisas, pois o aluno na fase inicial, não tem capacidade de ler verbetes concisos igual os experientes
Dicionário Global Escolar Silveira Bueno da Língua Portuguesa	Autor	Ensino Fundamental	Dicionário contempla os vocábulos do Português do Brasil
Dicionário Didático de Língua Portuguesa	Organizador	Ensino Fundamental	O dicionário é um apoio ao Ensino do português do Brasil de forma prática e simples
Saraiva Jovem: Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado	Organizador	Ensino Fundamental	O dicionário deve ser usado levando em conta o nível de escolaridade dos alunos, apresenta os usos efetivos da língua em diferentes esferas sociais. Serve também para familiarizar o aluno com o dicionário padrão para que ele aprenda como e onde encontrar a informação que deseja
Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras	prefaciador	Ensino Fundamental	O dicionário traz a norma culta e o emprego realizado pelos escritores maiores
Novo Dicionário da Língua Portuguesa	Autor	Público em geral	Exaltação da quantidade de verbetes, crítica a não atualização dos dicionários anteriores aos seu, traz a língua usada pelos grandes escritores, a ortografia oficial e os brasileirismos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A elaboração de um dicionário passa por critérios linguísticos e sociais realizados pelo lexicógrafo ou por quem ele representa. Dessa forma, os dicionários representam um imaginário sobre a língua falada, em um determinado momento, bem como, os costumes e ideais da sociedade em que o dicionário foi produzido.

Pela breve contextualização das obras utilizadas na pesquisa, notamos que há, por parte daqueles que apresentaram ou prefaciaram os dicionários, uma preocupação com a língua enquanto sistema. Nesta sistemática, o dicionário, em vez de ser usado como objeto discursivo, torna-se um suporte para as aulas de Língua Portuguesa e passa a ser utilizado, com a função de um livro de informações sobre o significado das palavras, conforme apresentado no material de formação dos educadores Pró-letramento:

Dentre os livros que compõem nossas bibliotecas, alguns deles se destacam dos demais por serem livros de consultas, e não livros que costumamos ler do início ao fim. São os dicionários, enciclopédias, guias de viagens, listas telefônicas, páginas amarelas, livros de culinária, etc. São livros nos quais procuramos uma informação pontual, mas nem sempre lemos apenas aquilo que procurávamos. (BRASIL/MEC, 2008, p. 34).

Durante o período destinado a leitura dos prefácios pelos alunos, também foi realizada uma pesquisa sobre os principais acontecimentos históricos que aconteciam no Brasil e no mundo para uma melhor contextualização das obras. Estas pesquisas foram utilizadas nas apresentações das pesquisas pelos educandos e também reverberaram nas produções textuais dos alunos, pois possibilitou aos mesmos compreenderem que os dicionários são produzidos levando-se em conta os fatores sociais e históricos das sociedades. A leitura dos textos introdutórios dos dicionários nos permite entendermos as condições de produção de sua elaboração, a concepção de língua empregada, o imaginário de leitor concebido pelo lexicógrafo, dentre outras informações, conforme exemplifica o trecho abaixo:

A análise dos prefácios permite ao analista compreender o modo como o dicionário é apresentado ao público, o modo como o autor/lexicógrafo é apresentado, as circunstâncias históricas de sua elaboração, ou seja, “dito de outro modo a análise discursiva dos prefácios permite “escutar” o lexicógrafo e o dicionário: as condições em que o dicionário foi produzido (onde? quando? Como? Quem? Para quem? por que? [...]) Podemos ver também a que tipo de política (educacional/linguística) responde o dicionário e o modo como se mostra a atualização, o deslocamento da memória discursiva. (SILVA, 2012, p. 98).

Com o estudo dos prefácios, os alunos foram instigados a refletirem sobre as condições de produção dos dicionários, sobre as diferentes vozes explicitadas nos prefácios (autor, editor ou instituição responsável pela publicação da obra), sobre a

concepção de língua trazida pelas obras e sobre o público leitor. Nas discussões realizadas os educandos salientaram que acharam a leitura dos prefácios difícil, que tiveram que ler os textos várias vezes e que sempre acharam que se o dicionário tinha a palavra que eles procuravam, então o dicionário era bom.

E, mesmo após o estudo dos prefácios, alguns alunos ainda apresentaram dificuldades para identificar informações como: autor, edição e demais itens referentes a parte introdutória dos dicionários. Há um imaginário sobre o uso do dicionário, por parte dos professores de língua, que nos leva a não trabalharmos essas informações com nossos alunos, pois acreditamos que seriam dados apresentados de forma explícita, no entanto, o desenvolvimento desta atividade de leitura e pesquisa mostrou o contrário.

### **3.3.2 O verbete negro: “sentidos” em construção**

Considerar a leitura pelo viés da AD é questionarmos as políticas públicas de ensino vigentes, bem como, o conceito de língua adotado nas instituições educacionais. A AD em conjunto com a História das Ideias Linguísticas concebe os dicionários como instrumentos linguísticos elaborados em determinadas conjunturas sociais, por sujeitos filiados a determinadas formações ideológicas e discursivas, em determinado momento histórico, ou seja, é a língua real, em movimento produzindo discursos. De acordo com Di Renzo (2005, p. 27), as políticas públicas educacionais, seus programas e os materiais didáticos utilizados nas instituições escolares construíram o imaginário que temos da língua e de seu ensino:

Instrumentos que textualizaram uma prática que produziu e produz até hoje, sujeitos particulares nas relações com uma língua (imaginária e homogênea), no espaço determinado de produção da linguagem: a escola brasileira.

A atividade de análise do verbete negro iniciou-se no período pós greve<sup>40</sup>. Para a análise do verbete foi elaborada uma ficha<sup>41</sup> com os seguintes itens: título do dicionário, autor, local de publicação, ano de publicação, editora, edição, idioma, conceito da palavra negro, classificação gramatical, pronúncia, exemplos, palavra puxa palavra

---

<sup>40</sup> As Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino ficaram com suas atividades paralisadas no período de 27/05/2019 a 12/08/2019

<sup>41</sup> Apêndice G.

(remissão de um verbete a outro), ilustrações (se tiver fazer a descrição da ilustração) e quantidade de definições para o verbete. A sua elaboração levou em consideração que os educandos já tinham conhecimento sobre as informações introdutórias dos dicionários, desta forma, sua construção tinha por objetivo que os alunos pudessem analisar o conceito do verbete negro nos dicionários, compreendê-los, interpretá-los e que também fizessem uma revisão dos elementos introdutórios dos dicionários em estudo, para que refletissem que o dicionário não serve apenas para se tirar dúvidas sobre o significado de uma palavra, ou sobre a sua escrita, que os dicionários não são todos iguais, além de discutirem a temática racial.

Com essa atividade, os educandos puderam analisar como o verbete negro foi formulado nos dicionários, como ocorrem os deslocamentos dos sentidos, os silenciamentos e acréscimos, decorrentes dos fatores históricos, sociais e linguísticos. De acordo com Silva (2012, p. 99), estudar os verbetes de um dicionário leva o leitor a compreender o seu funcionamento, não somente referente aos outros verbetes apresentados no dicionário do qual faz parte, mas também o seu funcionamento referente a outros dicionários:

O estudo dos verbetes, em uma perspectiva discursiva, permite compreender o processo de sua constituição, o funcionamento discursivo de um ou de um conjunto deles em relação a outros, de outro dicionário a relação do dito com o não dito; permite compreender que as palavras/verbetes não são neutras e compreender como ocorre um controle sobre os sentidos.

As atividades de pesquisa e de análise foram desenvolvidas no laboratório de informática da Escola. No período da greve, a técnica da biblioteca resolveu organizar melhor o espaço. No entanto, o trabalho ainda não tinha sido concluído e, no primeiro momento, ficamos sem acesso a biblioteca da Escola.

Para operacionalizar as atividades no laboratório, combinamos com os alunos que eles fariam as atividades das fichas nos computadores e encaminhariam em seus e-mails, para resguardar o trabalho desenvolvido para a apresentação posterior. Durante a discussão e apresentação da ficha aos alunos, eles manifestaram que gostariam fazer sua própria ficha individualmente, pois a ideia de usarem o laboratório de informática e salvarem as atividades em e-mails os deixou entusiasmados.

Então, para atender ao pedido, conversamos e decidimos que não seria possível fazermos a análise no horário das nossas aulas, pois a demanda de

computadores do laboratório era inferior a quantidade de alunos em sala. Por isso, solicitamos aos pais o envio dos alunos<sup>42</sup> no período vespertino e dividimos a turma em dois grupos para que todos pudessem fazer suas fichas. As aulas no laboratório de informática também produziram efeitos nos alunos do turno vespertino, pois vários deles adentraram a sala para nos perguntar o que estávamos fazendo. Alguns perguntavam se não podiam também fazer a pesquisa, e questionavam por que não podiam fazer atividades como essa em suas aulas de Português.

Ao iniciar o estudo do verbete, muitos alunos ainda apresentaram vários questionamentos sobre a localização das informações básicas sobre o dicionário, tais como: o nome do autor, local de publicação, etc., sobre a leitura e o significado do verbete negro. Para melhor organizar essas informações, elaboramos a tabela, a seguir, inclusive para melhor visualizar os conceitos do verbete negro, recortados de todos os dicionários.

Quadro 17 – Conceitos do verbete negro nos dicionários selecionados.

<b>1. Dicionário de Língua Brasileira, de Luiz Maria da Silva Pinto (1832)</b>
<b>Negro:</b> adj. De cor preta. Fig. Infausto, triste. (Como subs.) Negro, diz-se do homem preto, e Negro da mulher preta. Nome de hum peixe Tritó.
<b>2. Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1913)</b>
Negro-adj. Que é da côr mais privada de luz ou opposta à branca. Escuro, preto, sombrio. Escurecido pelo tempo ou pelo sol. Vestido de preto. Lúgubre; triste. Funesto; maldito: negra sorte. Execrável. M. Indivíduo de raça negra, preto. Escravo. Sombras, trevas. *Negrinha, ave. Negro dos bosques, insecto lepidóptero. (Do lat. niger)
<b>3. Dicionário da Língua Portuguesa (1789)</b>
<b>Negro:</b> conceito 1 S. M. Cor negra V. G., vestido de negro. Homem preto V.G., comprei hum negro. Hum peixe deste nome. Conceito 2 adj. De cor preta como a tinta de escrever, o carvão apagado. F. Infausto, triste, desgraçado V.G., negras novas,, negra consolação. Sá Miranda :, M. Lusit.
<b>4. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2005)</b>
<b>Negro:</b> S. m 1 pessoa da etnia negra. 2 (Coloq.) forma carinhosa de dirigir-se a alguém; nego: E aí, meu negro! 3 a cor preta; negror: O negro de seus olhos impressionava . *adj. 4 da cor negra. 5 diz-se dessa cor. 6 (Fig) muito triste; lúgubre: Tinha tudo para ser inesquecível, mas foi o dia mais negro de sua vida. 7 da ou relativo à raça negra: cultura negra.

<sup>42</sup> Apêndice H. Foi enviado um comunicado aos pais explicando o motivo das aulas no período vespertino.

**5. Dicionário da Língua Portuguesa, de Evanildo Bechara (2011)**

**Negro:** (ê) adj. 1 De cor preta. 2 diz-se dessa cor. 3 Que tem a pele naturalmente escura. (Superl.: negríssimo, nigérrimo.) s.m. 4 A cor do piche. 5 Aquele que tem a pele naturalmente negra. (Aum.: negraço, negralhão, negralhaz. Dim.: negrilho, negrote. (Do lat. Niger , gra, grum.)

**6. Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (2011)**

**Negro** [ê] *sm.* 1 A cor do carvão, do piche, do ébano; PRETO 2 Indivíduo de pele escura; PRETO 3 Escuridão, trevas: o negro da noite. [Dim.: *negrilho, negrote.*] a.4 Que é da cor do carvão , do piche, do ébano (olhos negros ) 5 Diz-se dessa cor: *pedra de cor negra*. 6 Que tem a pele escura 7 Diz-se do que é escuro, tirante a preto, cinzento; que causa sombra, que traz escuridão tempestuoso (negras nuvens): " Pois que chuva e negros ventos me fecham a porta e o dia." (Nicolau Tolentino) 8 *Pej.* Que anuncia infortúnios; adverso, funesto (negra sina, negro fado): *Um negro destino aguardava.* 9 Que se acha cujo, encardido: *As crianças voltaram da rua com as mãos negras.* 10 *Pej.* Horrendo, execrável, maldito, pavoroso (negra traição, negra morte) 11 *Ópt.* Que absorve toda a radiação luminosa incidente e visível [Superl.: *negríssimo, nigérrimo*] [F.: Do lat. *Niger, grangrum.*]~ velho *Bras.* Tratamento carinhoso [Ver *Meu negro.*] Meu ~ Tratamento familiar, ger. Carinhoso às vezes irônico, semelhante a 'meu bem', 'meu caro' etc.

**7. Dicionário Houaiss Conciso (2011)**

**Negro** \ê\ adj. s.m 1. (indivíduo) quem tem a pele escura/ s.m. 2. a cor preta / adj. 3 dessa cor <estátua n.> 4. diz-se dessa cor <a cor n> GRAM/uso como adj., sup. abs. sint.: negríssimo e nigérrimo [ETIM: lat. Niger, gra, grum 'negro, que tem a pele escura'].

**8. Dicionário Unesp do português Contemporâneo (2011)**

**Negro:** Adj. 1. preto: um touro negro 2. diz-se da pessoa de pele com pigmentação escura: um homem negro 3. típico da raça de cor escura: arte negra 4. muito triste: Não sente saudade da negra infância. 5. sinistro; terrível: Vejo para ele um futuro negro. 6. perverso; mau: homem de negro coração S.m 7. pessoa de pele com pigmentação escura: O negro possui belos dentes. 8. roupa preta: A viúva estava de negro. 9. a cor preta; negror: o negro dos cabelos 10. forma carinhosa de dirigir-se a alguém; nego: Negrinha, cadê meu abraço?

**9. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa: Aurélio Junior (2011)**

**Negro:** (ê) adj. 1. preto (1 e 2) Diz-se indivíduo que tem a pele muito pigmentada. 3. Diz-se de grupos humanos cuja principal característica distintiva é a pele escura . Figurado, sombrio, lúgubre (superlativo: nigérrimo) Subst. Masc. 5. a cor preta 6. indivíduo de etnia negra.

**10. Caldas Aulete Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (2011)**

**negro:** (ê) S.m. 1. a Cor do carvão, do piche. 2. pessoa de cor negra. a. 3 Que é dessa cor (cabelos negros). 4. Diz-se pessoa que tem a pele negra. 5. Que é sombrio, lúgubre (super; negríssimo e nigérrimo).

**11. Moderno Dicionário Escolar (2005)**

**Negro:** Adj. 1. Preto: ela tem cabelos negros. s. masc. 2. Indivíduo de cor negra : os negros compõem grande parte da população brasileira.

<b>12. Dicionário Global Escolar Silveira Bueno da Língua Portuguesa (2009)</b>
<b>Negro:</b> s.m. e adj. 1. Preto. 2.(indivíduo) de etnia africana e pele escura; preto.
<b>13. Dicionário Didático de Língua Portuguesa (2011)</b>
<b>Negro:</b> <ne.gro, gra> (Pron. [Nêgro]) adj./s. 1 De cor preta ou de tonalidade escura. 2 Que ou quem pertence ao grupo étnico caracterizado, entre outros traços, pela pele escura e cabelo crespo.
<b>14. Saraiva Jovem: Dicionário da Língua Portuguesa ilustrado (2010)</b>
<b>Negro:</b> (ê) s.m 1. Cor muito escura; preto (O negro dos olhos de Neuci era realçado pela brancura da sua pele.); adj. e sm. 2. que ou quem tem a pele de cor escura; indivíduo de etnia negra (Aquela ONG luta para que a comunidade negra não sofra preconceitos e injustiças. Os primeiros negros que chegavam ao Brasil vieram da África, como escravos.); adj. <b>3.</b> que tem cor muito escura (O teatro antigo tinha cortinas negras de veludo separando o palco da plateia.); <b>4.</b> Fig. que demonstra tristeza ou pesar (Passou o dia com um semblante negro.). Var na acep. 2 <b>nego</b> .
<b>15. Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (2011)</b>
<b>Negro:</b> Adj. 1. Totalmente escuro, falta de toda a cor: Os cabelos de Iracema eram negros. 2. Diz-se de quem tem a pele negra: os homens negros. 3.Escurecido pelo tempo ou pelo sol: Juca ficou negro de tanta praia nesse verão. 4. fig. Sombrio; triste, funesto: um destino negro. >s.m. 5. A cor do carvão: Veste-se de negro. 6. Pessoa de pele negra; nego: Os negros brasileiros estão resgatando sua cultura. //sup. Abs. Do adj.: nigérrimo e negríssimo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No conceito do Dicionário de Língua Brasileira, de Luiz Maria da Silva Pinto (1832), a grande discussão foi a definição do verbete negro como um peixe. Os alunos chegaram também à conclusão que a definição do verbete negro remete ao verbete preto<sup>43</sup>. Sendo assim, também foi realizada a pesquisa e leitura do verbete preto.

**Preto**, adj. Negro. (Como subst.) Homem preto; Real preto de cobre. Moeda antiga em Portugal; dez pretos valião hum real branco. Espécies pretas, cravo, canella e pimenta. (PINTO, 1832, p. 860).

Notamos que o Dicionário da Língua Brasileira (1832) apresenta os termos negro e preto como sinônimos. Para Carvalho (2019, p.27), “no Brasil, as palavras “preto” e “negro” carregam uma memória colonial de sofrimento e discriminação”. Na análise do verbete preto, os alunos questionaram e discutiram o fato da moeda descrita na definição do verbete valer menos que a branca: “Moeda antiga em Portugal dez pretos valião hum real branco”. De acordo com

<sup>43</sup> No item “Palavra puxa palavra”, os termos selecionados também foram pesquisados nos dicionários e anotados nas fichas pelos alunos.

eles, até no valor da moeda havia discriminação. Sobre o uso dos termos negro e preto no Brasil e como estes conceitos circulam historicamente, destacamos o seguinte trecho para reflexão:

Por mais que de uns tempos para cá o uso da palavra “preto” esteja sendo difundido, o que mais se verifica é que no Brasil a palavra “negro” é, e sempre foi, amplamente usada para se referir a um afrodescendente, até mesmo entre acadêmicos e militantes. O que podemos inferir com isso é que os sentidos produzidos pela palavra “negro” são mais aceitos do que aqueles produzidos pela palavra “preto”. (CARVALHO, 2019, p. 18, grifos do autor).

O segundo dicionário a ter o verbete negro analisado foi o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1913).

Na discussão sobre o verbete, os alunos leram e comentaram que aquele dicionário “só trazia coisas ruins, pesadas” sobre a palavra negro e que ele não era igual ao anterior. Um aluno (AL) também observou que a definição do verbete era diferente da encontrada no dicionário da Língua Brasileira, pois, no dicionário de Cândido de Figueiredo (1913), havia a definição de negro como escravo. Sobre a remissão de um verbete a outro, os alunos apontaram que o conceito do verbete remete às palavras: preto, sombrio, escuro e escravo. Também causaram estranheza aos alunos os termos execrável, funesto e lúgubre, como parte do conceito do verbete negro. Disseram que não sabiam o significado dessas palavras do modo como estavam escritas no dicionário, mas sabiam que também eram coisas ruins.

Para CARVALHO (2019, p. 23), “Quando uma pessoa se identifica com a formação discursiva que o domina (isto é) na qual ela é constituída, ela se torna sujeito de seu discurso”. Notamos que, no Dicionário de Cândido de Figueiredo (1913), há uma forte depreciação do negro de forma naturalizada, institucionalizada. Para elucidar as dúvidas sobre os termos execrável, funesto e lúgubre, realizamos a leitura dos conceitos desses verbetes no dicionário.

Também houve questionamentos sobre como os exemplos de uso aparecem nos conceitos dos dicionários, porque há um asterisco antes do termo negrinha no conceito apresentado, sobre a apresentação da origem etimológica da palavra “\*Negrinha, ave” e sobre a necessidade de consultarmos o significado das abreviaturas e demais símbolos usados na introdução dos dicionários.

Na segunda semana de análise do verbete negro, iniciamos as atividades com o Dicionário da Língua Portuguesa, de Antonio de Moraes e Silva (1789). Os alunos levantaram o questionamento se neste dicionário, ou nos outros já analisados, considerados “antigos” por eles, haveria o conceito dos verbetes racismo e preconceito, já que no dicionário da Língua Brasileira (1832), negro não era descrito como escravo. Percebemos aqui, que a ausência de definição de negro, como escravo, no dicionário citado significou, conforme afirma Carvalho (2019 p. 27): “ainda há um sentido no silêncio que instaura efeitos de sentidos diversos como racismo, segregação, preconceito”.

Após essa indagação e discussão, resolvemos acrescentar as duas palavras mencionadas pelos alunos no item da ficha “palavra puxa palavra”, e pesquisar em todos os dicionários que faziam parte do estudo. Os educandos ficaram surpresos, ao pesquisarem nos dicionários históricos, sobre os dois verbetes e encontrarem apenas no Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1913) a definição de preconceito, conforme quadro abaixo:

Quadro 18 – Definição do verbete preconceito/racismo.

Dicionários	Preconceito	Racismo
Dicionário da Língua Portuguesa (1789)	xx	xx
Dicionário da Língua Brasileira (1832)	xx	xx
Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1913)	sm. Conceito antecipado. Opinião, formada sem reflexão. Preocupação; superstição. (De pre...+ conceito)	xx

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No entanto, questionaram que a definição não falava de preconceito racial. O dicionário, como um objeto linguístico e histórico, reflete a cultura e os dogmas da sociedade em que é produzido, desta forma, palavras consideradas usuais na atualidade, podem não ter sido outrora, conforme exemplifica a seguinte citação:

[...] pode-se inferir que a inserção de termos em um dicionário e/ou ampliação de seus respectivos significados é decorrente de mudanças materiais, sociais, históricas e culturais que acontecem na sociedade, evidenciando, portanto, que o efeito de sentido provocado pelo discurso dicionarístico é inerente às suas condições de produção. (SILVA, 2017, p. 62).

Neste momento, os alunos foram indagados se saberiam ou imaginariam porque os dicionários que já tinham pesquisado não traziam as definições para os verbetes preconceito e racismo. Alguns responderam que os dicionários não tinham estas palavras, porque naquele tempo elas não eram usadas. Novamente, foram indagados, porque as palavras não seriam usadas. Um aluno, (WH), respondeu que elas não eram usadas, porque naquele tempo os negros eram escravos, então “*era normal eles serem tratados de forma diferente*”.

Durante a pesquisa, em algumas discussões, percebemos que há, por parte de alguns educandos, uma relativização do período referente a escravidão, considerada por alguns como algo normal, pois em suas memórias esse período é apenas um conteúdo histórico, conforme é difundido em alguns conteúdos curriculares. Há, nesta naturalização do período da escravidão, uma filiação do sujeito-aluno a formações discursivas que defendiam a escravidão, pois:

A memória discursiva faz com que o sujeito, na sua relação com o social e o histórico, se filie a determinadas redes de sentido. Esses sentidos, construídos e ditos por alguém, em algum lugar, em diferentes momentos, mesmo muito distantes, estão na base do dizível, que torna possível todo o dizer. Dito de outro modo, o que já foi dito em outros lugares, independentemente, e já esquecido, é o que determina o que dizemos. Trata-se assim de uma memória estruturada pelo esquecimento. (SILVA, 2012, p. 90).

Para terminarmos a análise do verbete negro no dicionário de Moraes (1789), indagamos aos alunos se o conceito apresentado para o verbete trazia o negro como escravo. A maioria dos alunos respondeu que não, no entanto, um aluno, (AL) me respondeu que trazia, pois lá estava escrito: “*comprei hum negro*”. Após esta afirmação os demais alunos realizaram novamente a leitura do conceito trazido no dicionário e concordaram com o colega. Percebemos, aqui, o funcionamento da ideologia por meio dos dicionários. Ao trazer no verbete negro a conceituação do negro como escravo, o sentido que circula na sociedade da época é naturalizado e faz com que seja retomado. Conforme Nunes (2003, p.20), “a leitura do dicionário como um discurso questiona a evidência das definições e a imagem do dicionário como objeto de consulta”.

A terceira semana da pesquisa/leitura do verbete negro foi dedicada à leitura dos dicionários da biblioteca. Cada grupo realizou a leitura de dois dicionários<sup>44</sup>. Nesta fase, a maioria dos questionamentos sobre os conceitos pesquisados se referiram a três dicionários: Dicionário da Língua Portuguesa, de Evanildo Bechara (2011); Dicionário UNESP do Português contemporâneo (2011); e o Novíssimo Aulete, dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (2011). Para os educandos, estes dicionários são preconceituosos, pois ainda trazem como definição para o verbete negro palavras e expressões, tais como: “maldito”, “pavoroso”, “da cor do piche”, “da cor do carvão”, “que se acha sujo”, “encardido”, “perverso”, “mau”, etc. Falaram que essa era a razão por que ninguém quer dizer que é negro, pois são conceitos negativos e que diminuem as pessoas. Esta forma de se pensar o sujeito negro é histórica e está ligada à memória discursiva/interdiscurso, pois significam aos educandos com base no conjunto de dizeres já construídos sobre o negro e que continuam ecoando na sociedade. De acordo com Oliveira e Baronas (2013, p. 01):

É importante lembrar que durante séculos de escravidão, o negro não era visto como um sujeito social, como cidadão, como pessoa humana. Era tratado como coisa, como “peça” como propriedade, como máquina, uma espécie de robô humano, um a-sujeito sem direitos, só com deveres.

Após concluirmos a leitura dos conceitos do verbete negro nos dicionários, conversamos sobre como seriam as apresentações desta atividade. Acordamos que cada grupo teria uma aula para apresentar sua pesquisa/leitura. Também ficou decidido que as apresentações seriam feitas para os alunos dos sétimos anos (no ano de 2019, a Escola atendeu a cinco turmas de 7º ano) e para um oitavo, todas as turmas do período matutino. As apresentações foram feitas em sala de aula, por isso a limitação de alunos como ouvintes. Os grupos se organizaram e iniciaram a elaboração das apresentações em slides. Como as apresentações seriam feitas com enfoque na pesquisa/leitura do verbete negro, e os alunos que assistiriam às apresentações não estavam estudando a mesma temática, optamos também pela elaboração de uma ficha síntese<sup>45</sup>, organizada de acordo com as leituras de cada grupo, com os conceitos pesquisados e lidos.

---

<sup>44</sup> Foram selecionados 12 dicionários do acervo da biblioteca da Escola, conforme apresentados no subtítulo: Do arquivo de Leitura e da Constituição do Corpus.

<sup>45</sup> Apêndice I.

Tivemos uma pausa de uma semana<sup>46</sup> na execução da pesquisa, após o retorno alguns imprevistos aconteceram. O laboratório de informática da Escola foi utilizado por outros alunos, as máquinas ficaram ligadas durante todo o final de semana e, portanto, dos dezoito computadores<sup>47</sup> que estavam funcionando, seis ficaram danificados e, destes, três queimaram sem conserto. Diante dessa nova realidade, a organização das apresentações sofreu um atraso, pois passamos a receber no laboratório um grupo por vez.

Para minimizar o inconveniente, optamos por fazer as discussões sobre as entrevistas<sup>48</sup>, atividade planejada para essa fase do projeto, que os alunos realizariam com três pessoas, sendo elas: um aluno de outra turma, um profissional da Escola (professor/funcionário) e uma pessoa de sua família. Discutimos, em uma roda de conversa, como a atividade seria executada e decidimos que os educandos explicariam aos entrevistados sobre o projeto e as leituras que estavam fazendo sobre o verbete negro; depois, pediriam para a pessoa escrever em uma ficha<sup>49</sup> os seus dados de identificação e definir ou conceituar o termo negro; os participantes seriam orientados que a definição/conceituação poderia ser com, pelos menos, uma palavra.

A realização dessa atividade oportunizou a discussão sobre quais sentidos do verbete negro estão circulando na sociedade e como estes sentidos influenciam as relações raciais vivenciadas no dia a dia. Vejamos alguns recortes das entrevistas<sup>50</sup>.

Quadro 19 – Recortes das Entrevistas.

<b>Definição dos alunos entrevistados</b>
Aluno EO - <b>“a cor de pele de alguém, que sofre preconceito”</b>
Aluno SN - <b>“Negro é uma cor de origem negra, que parece açaor do asfalto”</b>
Aluna KE - <b>“Uma pessoa de outra cor, porém igual as outras”</b>
Aluno SN - <b>“Negro é uma cor normal uma pessoa morrena não tenho preconceito”</b>
<b>Definição da pessoa da família</b>
Aluno EO - <b>“É uma pessoa da pele escura”</b>
Aluno HV - <b>“Negro para mim significa alguém que nasceu com um pouco mais de pigmento”</b>

<sup>46</sup> Particpei de atividades do Mestrado Profletras em Cáceres.

<sup>47</sup> Além dos computadores do laboratório a mestranda oportunizou o uso de mais três notebook.

<sup>48</sup> Não retomamos os conteúdos ou textos explicativos sobre como fazer uma entrevista, haja vista, os educandos já terem desenvolvido atividade semelhante no ano anterior.

<sup>49</sup> Apêndice J.

<sup>50</sup> As atividades exemplificadas neste capítulo atenderam aos critérios de recorte apresentados no início do capítulo III.

em sua pele. <b>mas que é um ser humano normal</b> , dotado de toda inteligência pelo Criador o Deus todo Poderoso!!!”
Aluna MJ - “Uma pessoa <b>de cor escura</b> ”
Aluno SN - “como pessoas guereiras que sempre lutaram pelo seu sonho e o objetivo. <b>Os negros que sempre com suas lutas Deis do tempo passado sofriam com a venda dos seus povos pelo simple fato de ser negro</b> ”
<b>Definição dos profissionais da Escola (professores e funcionários)</b>
Aluno EO - “ <b>A palavra “negro” pode ser definida em termos de etnia</b> ; na qual nos referimos a um grupo étnico que compõe a sociedade brasileira. Ex: o branco europeu, o índio e o negro, são três grupos étnicos que formaram a sociedade brasileira ao longo da história. Podemos ainda definir a palavra negro no sentido de cor: Ex: o professor passou o texto no quadro-negro”
Aluno SN - “ <b>É Uma Pessoa Bem Escura como um carvão</b> , mais tem uma Pele Bem Bonita os negros tem.
MJ - “Dependendo do contexto a palavra negro no meu entender é raça, preto é cor, <b>em alguns casos em algumas (etnias negras é considerado inferior as pessoas “brancas”)</b> ”
Aluna ML – “A palavra negro tem uma conotação muito forte, em todas as sociedades – preconceituosas para brancos racistas. – Orgulho para os que não fazem distinção de pessoas pela cor da pele. Enfim, temos que entender que todos somos filhos de Deus, da raça humana, <b>e não é a cor da pele que determina o ser, o caráter da pessoa.</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nas definições elaboradas pelos entrevistados, observamos que eles não se identificam como negros em respostas como - “*a cor da pele de alguém*”, “*Uma pessoa de outra cor [...]*”; que o negro é comparado a coisas que não são consideradas belas – “*parece a cor do asfalto*”, “*É Uma Pessoa Bem Escura como um carvão [...]*”; O negro como escravo que lutou por sua liberdade – “*Deis dos tempo passado sofriam com a venda dos seus povos pelo simple fato de ser negro*”; o negro como grupo étnico; com termos que buscam embranquecer o negro – “[...] *uma pessoa morena [...]*”; e com justificativas para esclarecer que embora o entrevistado definisse o vocábulo negro idealizando alguém diferente, ele não tinha preconceito, considera o negro um ser humano normal e que não seria a cor que determinaria o caráter das pessoas negras. Os sentidos do verbete negro, presentes nos recortes das entrevistas, atestam o imaginário social que se tem sobre o sujeito negro em nossa sociedade: o negro que não ocupará cargos de chefia, o negro que é inferior ao branco financeiramente e intelectualmente, etc.

Pela análise das definições a partir das entrevistas, a turma indagou se o verbete branco é definido da mesma forma que o verbete negro, ou seja, se para o verbete

branco também aparecem “palavras ruins”. Diante disso, os alunos pesquisaram o verbete branco em dois dicionários<sup>51</sup> e concluíram que ele não é definido com “palavras ruins e negativas”, conforme destacamos para reflexão e análise:

Quadro 20 – Conceito do verbete branco nos dicionários selecionados.

Dicionário Escolar da Língua Portuguesa – Aurélio Junior (2011)	Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras – Língua Portuguesa (2011)
<p>Branco adj. <b>1. Da cor da neve, do leite, da cal; alvo.</b> <b>2.</b> Diz-se das coisas que têm cor mais clara que outras da mesma espécie. <b>3.</b> Pálido, descorado. <b>4. Prateado</b>, argênteo. <b>5.</b> Diz-se do indivíduo da pele clara. <b>6.</b> Diz-se de raça (2) cuja principal característica distintiva é a pouca pigmentação da pele. *<i>Subst. masc.</i> <b>7.</b> A cor branca. <b>8. Indivíduo de pele clara.</b> <b>9.</b> Espaço (6). (FERREIRA, 2011, p. 153)</p>	<p>Branco (bran co) <i>adj.</i> <b>1. Da cor do leite ou da neve; alvo: flor branca.</b> <b>2.</b> Da cor aproximada do branco (diz-se de alimentos, bebidas, etc.): <i>carne branca; vinho branco.</i> <b>3.</b> Diz-se de produto <b>purificado</b> ou beneficiado: <i>açúcar branco; arroz branco.</i> <b>4.</b> Sem cor, transparente: <i>vidro branco.</i> <b>5.</b> Que tem cãs: <i>encanecido: minha mãe tem a cabeça toda branca.</i> <b>6.</b> Sem cor; pálido, lívido: <i>ficou branco de medo.</i> <b>7. Que tem a pele branca: homem branco.</b> <b>8.</b> (Lit.) O verso sem rima; verso solto: <i>os poetas modernistas brasileiros consagraram o verso branco.</i> * s.m. <b>9.</b> A cor branca: <i>Na decoração do escritório predominao branco.</i> <b>10.</b> Roupas de cor branca: <i>Aquela cantora veste-se sempre de branco em seus shows.</i> <b>11. Pessoa da pele branca: O censo revelou o número de brancos no país.</b> <b>12.</b> (Anat.) O branco do olho, esclera. // Dar um branco: coloq. Incapacidade momentânea de raciocinar ou de lembrar algo: <i>na hora de recitar o poema, deu um branco na cabeça</i> * Em branco: não escrito; não preenchido: <i>deixou várias questões da prova em branco.</i> <b>Branquidão</b> s.f.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na análise do verbete branco, exemplificado no quadro 20, os educandos destacaram que aparecem palavras positivas para a definição do verbete tais como “*da cor da neve, do leite, alvo*”, que há comparação com coisas belas “*uma flor branca*”, “*prateado*”, “*purificado*” e quando define uma pessoa, não se fala do caráter dela, simplesmente diz que é “*um indivíduo de pele clara*”.

A construção dos sentidos trazidos tanto para o verbete negro quanto para o verbete branco são históricas e, no caso do Brasil, há um item a mais neste processo,

<sup>51</sup> Os dicionários utilizados foram: Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras – Língua Portuguesa; Dicionário Escolar da Língua Portuguesa – Aurélio Junior.

que é o fato de a história dos negros ter sido escrita apenas por uma das partes, o colonizador, que sempre buscou ressignificar pelo seu olhar o papel do negro na sociedade e, conseqüentemente, nos instrumentos de registros da sociedade.

Assim sendo, os dicionários também refletem em seus enunciados essas condições de produção, conforme explica Silva (2017, p. 58):

O modo como cada enunciado lexicográfico transporta sentidos é diferenciado, tendo em vista que as diferentes condições de produção ganham sentidos na historicidade do dizer, o que permite inferir que sujeitos e sentidos podem se movimentar na história.

Enfatizamos que decidimos adotar, no desenvolvimento da pesquisa-ação, uma prática docente alicerçada em questionamentos, referentes à pesquisa e a entrevistas, para que os educandos percebessem os deslocamentos, os apagamentos ou a manutenção dos sentidos no verbete negro, para que houvesse, como afirma, Petri e Delevati (2010, p. 58) uma desestabilização dos conceitos, discutindo o que é dado como certo ou errado, aproximando o dicionário do sujeito falante.

Após o término das atividades relativas às entrevistas, cada aluno escreveu os dados coletados em papel pardo, para serem expostos no corredor da Escola. Também montaram slides<sup>52</sup> com as fichas de análise e a ficha síntese.

Com tudo pronto, iniciamos as apresentações das pesquisas/leituras do verbete negro nos dicionários para as outras turmas.

Figura 06 – Momentos do seminário sobre o verbete negro.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

<sup>52</sup> Os alunos elaboraram slides com as fichas de análises e a síntese.

Os estudantes apresentaram os conceitos pesquisados, explicaram quem é o lexicógrafo na elaboração de um dicionário, apresentaram fatos históricos, ressaltaram sobre a classificação dos dicionários (Ensino Fundamental e Médio), explicaram que os conceitos dos dicionários não são iguais, que os dicionários mudam com o tempo e que eles não têm todas as palavras que falamos. Foram aulas de muita participação, concentração e engajamento tanto pelos alunos da turma, participantes do projeto, como pelos alunos das outras turmas da Escola.

O momento da apresentação produziu diferentes leituras nos alunos ouvintes que fizeram questionamentos sobre o significado das palavras “negativas” escritas nos conceitos, sobre as definições de preconceito racial e porque eles não podiam também estudar os dicionários. Além dos questionamentos, algumas turmas que eram consideradas indisciplinadas ficaram quietas e participaram da aula. As professoras que acompanharam as turmas, posteriormente, relataram que os alunos fizeram perguntas sobre o negro no Brasil, sobre a apresentação dos alunos e se é correto chamar as pessoas de negras ou de pretas.

A leitura discursiva do verbete negro nos dicionários selecionados buscou confrontar as definições encontradas, ressaltando o uso da paráfrase, da polissemia e dos silenciamentos. Com o estudo, foi possível observarmos o uso da paráfrase em conceitos que retomavam a definição do negro como: escravo, pessoa de pele preta/escuro, infausto/triste, maldito/lúgubre/sinistro/terrível, preto/escuro, desgraçado/execrável/maldito, da cor do carvão/piche; da polissemia, por conceitos que trouxeram novos significados como: pertencente a um grupo étnico, da cor do ébano, forma carinhosa de se dirigir a alguém; do silenciamento, na não conceituação do verbete negro como escravo, no Dicionário de Língua Brasileira (1832), período em que a escravidão ainda era vigente em nosso país, desestabilizando os sentidos que trazem o dicionário como o lugar em que se encontram todos os sentidos do verbete.

Para Orlandi (2003, p. 36), quando pensamos discursivamente a linguagem, devemos considerar a tensão existente entre os movimentos parafrásticos, ou seja, “o retorno aos mesmos espaços do dizer” e os movimentos polissêmicos com “deslocamentos, ruptura de processos de significação. Enfim, com a leitura discursiva do verbete negro, buscamos estabelecer esta relação, atribuir novos sentidos, novas histórias, provocar deslocamentos, novas significações a Educação étnico-racial dentro da comunidade escolar.

### 3.3.3 A circulação dos sentidos do verbete negro e a Educação Étnico-Racial

Para concluirmos a segunda etapa, desenvolvemos duas atividades com os educandos: uma roda de conversa com a discussão do conto Negrinha<sup>53</sup>, de Monteiro Lobato, e as análises de quatro propagandas que enfatizam a temática racial. O objetivo das atividades foi a de que os alunos, a partir das condições de produção apresentadas, relatassem quais sentidos/definições do verbete negro circulam no conto e nas propagandas, bem como, quais não circulam. Uma das formas da língua mostrar sua opacidade, os seus deslizamentos ocorrem no ato da leitura, que, para a AD, sempre um ato único:

A leitura é em si um acontecimento em que a língua se transforma: as significações são abaladas; as relações entre as palavras, entre as frases se modificam; os mesmos segmentos lidos novamente trazem novos sentidos. (NUNES, 1998, p. 08).

Encaminhamos o conto por e-mail aos alunos e, em sala, foi apresentado por meio do Datashow. Fizemos uma leitura coletiva e, no decorrer da leitura, uma aluna se emocionou e chorou. Justificou, dizendo que o conto mostra muita dor e tristeza. A maioria dos alunos achou a história triste, perceberam que ela retrata um período pós-escravidão e que a personagem negrinha é tratada como uma pessoa de terceira categoria, pela forma como é tratada pela senhora que ficou responsável por criá-la.

Para Carvalho (2019, p. 27), no Brasil, “as palavras “preto” e “negro” carregam uma memória colonial de sofrimento e discriminação”. Essa memória se faz presente no conto, de forma latente, pela não nomeação da personagem e por sua coisificação, pois em todo o texto a menina é chamada por Negrinha.

Para os educandos, o tratamento recebido pela personagem era semelhante ao dos conceitos vistos nos Dicionários antigos, que retratam o negro como algo ruim, desgraçado, sem valor. De acordo com Fernandes e Souza (2018, p. 59), “[...] às vezes, os mesmos termos podem produzir sentidos diferentes dos já dados ou ainda possuir sentidos que foram apagados, prevalecendo apenas um sentido e não outro”. Os educandos, quando indagados sobre quem seria Negrinha atualmente em nossa sociedade, responderam que ela seria “as pessoas negras e pobres”, “As

---

<sup>53</sup> Apêndice J.

*mulheres, crianças negras, pessoas pobres, por que essas pessoas são discriminadas pela sociedade, machista e por pessoas de classe alta. Etc”.*

Notamos, portanto, que houve uma atualização ao conceito do verbete negro, pois, embora o conto tenha retomado sentidos já postos nos dicionários, os educandos, acrescentaram outros, tais como a marginalização e a pobreza imputada aos negros pela sociedade.

Para a análise das propagandas selecionadas (Cerveja Devassa, Sabonete Lux, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e Azeite Gallo), realizamos discussões sobre os possíveis sentidos do verbete negro que circulam nesses textos. Os grupos produziram suas análises, enfatizando quais os sentidos foram atribuídos para o verbete nas propagandas, quais foram silenciados/apagados, quais colaboram/ajudam a perpetuar o preconceito em nossa sociedade.

Sobre a propaganda da Cerveja Devassa, conforme imagem a seguir, os educandos argumentaram que ela desvaloriza a mulher negra, que é tratada como uma prostituta: *“A negra nesta propaganda é retratada **como uma prostituta**, a palavra ‘cremosa’ pode ter duplo sentido e sério, não precisava disto. Além de que a propaganda é sensul e super maliciosa, e também que **a negra só serve para ser prostituta e de que você só conhece uma negra se usa-la como objeto sexual**”.* (Grupo MJ).

Figura 07 – Propaganda 01: Cerveja Devassa.



Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/o-verdadeiro-crime-da-propaganda-racista-da-cerveja-devassa/>. Acesso em: 14 fev. 2019.

Outro grupo considerou que a mulher negra é considerada um objeto de consumo em uma sociedade machista e racista: **“Essa propaganda é bem racista, além de ser machista também. Nela, está escrito: ‘É pelo corpo que se reconhece a verdadeira negra’, se referindo a negra apenas como um objeto, pelo seu corpo. As mulheres negras não precisam ter um belo corpo e uma boa aparência para mostrar seu verdadeiro valor, aliás nenhuma mulher precisa ter, ninguém precisa ter. Devemos mudar rapidamente isso, mudar o horrível hábito de julgar uma pessoa pela sua aparência e cor de pele”.** (Grupo ML). Houve, também, uma comparação entre o corpo da mulher negra e a cerveja: **“Uma propaganda bem racista e se você parar para pensar é machista pois a produção equipara uma mulher negra como um objeto de consumo, por meio da comparação entre seu corpo e a cerveja”.** (Grupo DS).

A leitura da propaganda nos faz retomar Braga (2016, p. 158) ao dizer que “Uma leitura do enunciado em sua espessura histórica nos dirá que a verdadeira negra, aqui, é, na verdade, um acontecimento discursivo (Pecheux, [198] 2008) que atualiza a memória de uma escrava sexual”. Temos, então, ecoando na sociedade memórias de uma formação discursiva escravocrata.

A seguir, temos a propaganda da CNTE, que discute sobre as desigualdades entre brancos e negros. Vejamos:

Figura 08 – Propaganda 02: CNTE



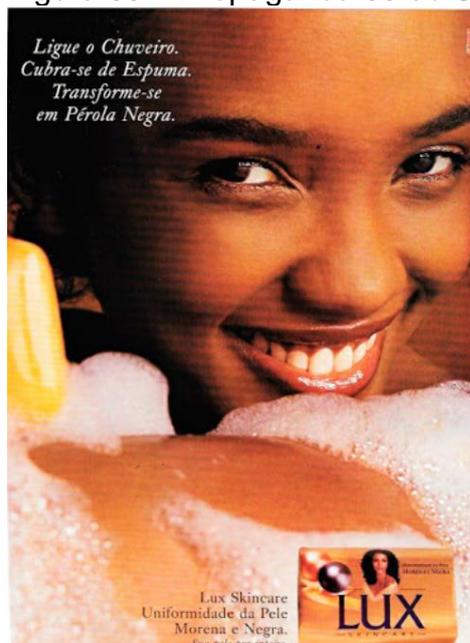
Disponível em: <https://rb.gy/ayvsop>. Acesso em: 14 fev. 2019.

Após as discussões, os grupos analisaram que a população branca tem mais privilégios e oportunidades, devido a sua cor e raça: *“Na propaganda fala que 51% da população do Brasil é negra, e a outra metade tem o dobro de oportunidades que a população negra. **A população negra direitos diferentes da população branca, porque a população branca sempre teve mais direitos que os negros por causa da sua cor e a sua raça, mais para mim as populações negras deveriam ter os mesmos direitos que os brancos**”*. (Grupo DS).

Os alunos também retomaram os conceitos da leitura do verbete negro nos dicionários e os atualizaram utilizando-os para justificar a diferença de tratamento entre os negros e os brancos: *“A propaganda 2 diz a realidade em que vivemos. Ex. (racismo e preconceito) onde as pessoas brancas tem mais privilégios do que as pessoas negras Ex: empregos, moradias, estudos etc, muitas pessoas negras sofreram e sofrem pela cor de sua pele. Mas por que tanto preconceito? porque as pessoas acham melhores do que os outros? Sendo que todos somos seres humanos e merecemos respeito e educação pelo que somos **Ex: Aurélio onde tras negro como (preto, sujo, encardido, sombrio, lúgubre e escravo)**”*<sup>54</sup>. (Grupo NC).

Na propaganda do sabonete Lux (figura 09), os alunos questionaram a expressão “transforme-se em pérola negra”, conforme a ilustração:

Figura 09 – Propaganda 03 do Sabonete Lux



Disponível em: <https://rb.gy/otpf5>. Acesso em: 14 fev. 2019

<sup>54</sup> O Dicionário que traz o verbete negro com a definição acima é o Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (2011) e não o Aurélio conforme citou a educanda.

Segundo os estudantes, o texto da propaganda sugere que a mulher negra só se tornaria “valiosa, importante” após usar o produto (sabonete). Vejamos as seguintes interpretações: “A propaganda mostra que se a mulher negra não utilizar o produto, ela não vira uma “pérola negra”, ou seja, ela não tinha nenhum valor antes de usar o produto”. (Grupo ML); Os educandos também consideraram a propaganda racista, pois estabelece um estereótipo do que é ideal para as pessoas negras: “A propaganda da mulher é racista, ela é racista pelo fato que a mulher que está na propaganda é negra e se fosse uma mulher branca não seria ‘pérola negra e sim, perola branca’ então ela é racista, talvez quem fez essa propaganda não sabia que era racista, ou ele sabia mais deixou a propaganda como se não tivesse importância.” (Grupo DS); e que há uma retomada dos conceitos relacionados ao verbete negro tais como sujo/preto x limpo/branco: “De que a negra não é de nada, e ela só virará uma joia rara, pérola negra se ela se banhar com o sabonete.” (Grupo MJ).

A quarta propaganda analisada foi a do azeite Gallo. Para os estudantes, trata-se de um texto publicitário preconceituoso, pois, segundo a interpretação do grupo, a palavra escuro também é usada como negro nos dicionários e, na propaganda, é sinônimo de segurança, ou seja, o negro sendo colocado como subalterno ao branco.

Figura 10 – Propaganda 04 do Azeite Gallo.



Disponível em: <https://www.fatosdesconhecidos.com.br/8-propagandas-superpesadas-que-foram-rejeitadas-e-proibidas/>. Acesso em: 14 fev. 2019.

De acordo com as análises dos educandos, **“A propaganda demonstra de que o azeite é uma pessoa rica e branca e o vidro negro quer dizer que e seu segurança que no caso é uma pessoa negra, porque a maioria das pessoas que são ricos os seus seguranças são pessoas negras robustas”**. (Grupo NC); **“A 4ª propaganda a garrafa que é o vidro é escuro e o azeite é o rico por Ex: o Negro é o segurança do Branco, nisso chega o preconceito então porque as pessoas negras não podem ser a pessoa rica e o Branco o segurança?”**. (Grupo MJ).

Embora não haja na propaganda a referência explícita a um ser humano, essa relação acontece, implícita e linguisticamente, pelo uso do artigo o, que diferencia os sentidos na propaganda – o segurança/ a segurança. O não-dito (o negro sendo subalterno ao branco, o negro servindo ao branco, o negro que tem força física, mas não intelectual) significa e retoma sentidos.

A estabilidade da língua e seu funcionamento como um instrumento de comunicação com sentidos únicos, termo a termo, não representam a linguagem para a AD, pois excluem elementos da exterioridade, como as condições de produção, ou seja, o sujeito e a situação contextual. Para Fernandes e Souza (2018, p. 60), “pensar a língua como unidade faz parte de um imaginário, que permite que os sentidos possam ser determinados, restringidos”.

### **3.4 Escola Quilombola Tereza Conceição Arruda: sentidos em (re)formulação**

Na terceira etapa da pesquisa-ação, desenvolvemos atividades no espaço da Unidade Escolar e também fora dele. Nesta fase, realizamos com os educandos as seguintes atividades: aula em campo na Escola Quilombola Tereza Conceição Arruda<sup>55</sup>; discussão e interpretação das entrevistas realizadas na aula em campo; (re)construção do conceito do verbete negro pelos educandos; elaboração dos textos para o livreto, com a finalidade de sistematizar todo o percurso de estudo realizado; e um evento de fechamento com os alunos participantes do projeto, para a divulgação do livreto produzido e noite de autógrafos.

Acreditamos que a leitura dos dicionários, de forma discursiva, estabeleceu uma relação entre a leitura e a autoria, pois autorizou os sujeitos envolvidos no processo, a construírem historicamente novos sentidos, tais como o negro

---

<sup>55</sup> A Escola visitada é localizada na região denominada comunidade Mata Cavalo, município de Nossa Senhora do Livramento-MT.

guerreiro, resistente, forte, consciente de seu valor histórico na sociedade brasileira, o negro livre, pois para a AD, conforme Silva (2009, p. 35),

a autoria é determinada por processos que se dão na relação com as formações imaginárias da leitura. Nessa perspectiva, a autoria é considerada uma função que o sujeito assume como produtor de sentidos que se inscrevem na história para seus leitores.

A aula em campo na Escola Quilombola foi agendada para o dia 04/11/2019. Nesta aula, tínhamos programado a princípio a seguintes atividades: entrevista com os alunos, funcionários e pessoas da comunidade; conhecer o funcionamento da Escola e apresentar o projeto que estávamos realizando. Durante a semana os grupos se reuniram e acertaram que as entrevistas seriam gravadas pelos alunos com seus celulares. Nesta entrevista seria solicitado aos entrevistados que dissessem seu nome, sua idade, qual sua participação na comunidade e que definissem/conceituassem o verbete negro. Os grupos também revisaram as fichas de pesquisa sobre o verbete e discutiram as atividades executadas durante o projeto.

A aula em campo foi realizada no período matutino (7h às 13h) e apenas uma aluna da turma não pode participar. Além dos alunos da turma, nos acompanharam, como convidados, dez alunos dos sétimos anos<sup>56</sup>, uma mãe de aluno, dois professores de História e uma funcionária da Escola. Tínhamos programado que iríamos apresentar nossos estudos aos educandos da Escola Quilombola, no entanto, ao chegarmos à Escola fomos informados que a unidade tinha um cronograma de atividades para fazer conosco. Fomos recebidos por um grupo de danças da Escola, composto por crianças e adolescentes. Os alunos ficaram admirados com a organização do grupo e com o empoderamento das crianças durante as apresentações.

Após as apresentações os alunos participaram de uma roda de conversa com uma professora da Escola, que falou sobre a organização da instituição e como cada funcionário da Unidade Escolar está inserido na Comunidade Quilombola. Após a fala, fomos convidados a conhecer a casa de uma moradora da comunidade, segundo informação da professora, uma das primeiras moradoras da localidade.

---

<sup>56</sup> Na Escola, no ano de 2019, funcionaram cinco turmas de sétimo ano.

Durante a visita, foi oportunizado aos alunos conhecerem a residência da senhora, o que os deixou impressionados, pois, apesar de ser uma casa construída com palhas de coqueiro e de “chão batido”, tinha utensílios e comodidade das casas da zona urbana<sup>57</sup>. Os alunos perguntaram para a moradora o que era ser negra, ao que ela respondeu: “*ser negra era ser resistente. Resistência aos fazendeiros, que por várias vezes tentaram expulsá-los das terras do quilombo, as pessoas que os chamam de macumbeiros*”. Ela também explicou sobre a história da comunidade e apresentou sua casa e quintal. Após a visita a casa da senhora, os alunos voltaram à Escola quilombola e participaram de uma roda de conversa com a coordenadora pedagógica, que explicou aos alunos o conceito de quilombo na atualidade e a origem do nome da região<sup>58</sup>.

Enquanto participavam roda de conversa, a turma observou que alguns alunos da escola quilombola estavam capinando na horta da Escola e indagaram se era legal, se os pais não se incomodavam. A coordenadora explicou que as atividades na horta da Escola fazem parte do currículo da Escola, que os alimentos produzidos na horta são utilizados na merenda escolar, e que o trabalho na horta também é uma forma de ensiná-los que todo trabalho ou saber tem um valor na sociedade. Explicou, também, que os quilombos são mantidos pelas pequenas produções de alimentos. Após este momento, os alunos se organizaram nos grupos e realizaram as entrevistas programadas.

A última atividade da aula foi a visita a um espaço construído de forma tradicional<sup>59</sup>, denominada Casa da Cultura. Foi informado aos educandos que a casa estava ficando fechada, pois estavam guardando o material que seria exposto nas comemorações alusivas ao dia da consciência negra. Os alunos ficaram encantados com as pinturas e a forma de organização da Escola. Puderam observar como a arte é concebida na Escola e como é usada para empoderar os alunos. Após este momento, os alunos foram liberados para explorarem o espaço da Escola e aguardarem o almoço, para retornarmos para a cidade, para a Escola Vanil Stabilito.

---

<sup>57</sup> A casa possuía rede de energia elétrica e vários aparelhos eletroeletrônicos.

<sup>58</sup> O ribeirão que dá nome ao lugar, teria, durante um temporal, transbordado e levado a vida de vários cavalos com seus tropeiros, ao ser atravessado por eles, obrigados por seus chefes.

<sup>59</sup> Uma casa construída de pau a pique e coberta com sapé.

Figura 11 – Aula em campo: quintal da casa de moradora da região quilombola.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 12 – Casa da região quilombola.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 14 – Roda de conversa com os professores da Escola Quilombola.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 15 – Roda de conversa com os professores da Escola Quilombola.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

As aulas que se seguiram foram dedicadas a discussões sobre as observações dos alunos e as entrevistas que fizeram. Os alunos demonstraram admiração com a Escola Quilombola, desde sua estrutura física até a quantidade de alunos que na Escola estudam. Relataram que ficaram admirados, pois os alunos da Escola Quilombola, assim como as pessoas da comunidade, não têm vergonha de serem negros, são resistentes. Também destacaram a forma como a Escola Quilombola é decorada, a quantidade de alunos que frequentam a Escola<sup>60</sup>, a casa da senhora visitada e a sua história de vida.

Após este momento, os alunos apresentaram as entrevistas que realizaram. Para uma melhor explanação dos conceitos, os grupos transcreveram os áudios em papel pardo e expuseram para a turma. Nas entrevistas há a exaltação a liberdade dos negros: *“Negro é tudo, é liberdade, hoje, é liberdade, alforria.[...]”*; a consciência da força do povo negro *“[...] você vai chegar em certas sociedades e você vai se sentir oprimido, porque as pessoas vão querer que você alise seu cabelo, que você seja igual a elas pra você ser aceita, você sendo negra, você tem que se assumir, você não vai deixar de ser negro, porque você alisou seu cabelo ou você foi para outra religião, isso não quer dizer que você não vai ser negro, você sempre vai ser negro e tem que se assumir, porque ser negro não é consciência é consequência”*; a importância da políticas públicas que reconhecem e legalizam as áreas quilombolas, trazendo segurança aos que ali vivem: *“[...] É que as pessoas quando pensam em quilombo pensa que nós somos diferente, não, somos iguais a todos, só que nós vivemos em uma comunidade mais fechada como aldeia de índio que tem mais índio, e aqui tem mais negros, [...]”*.

Notamos, pelos sentidos produzidos pelas entrevistas, que os sujeitos inseridos na comunidade quilombola estão filiados a formações discursivas diferentes das apresentadas pelos educandos participantes da pesquisa-ação e demais pessoas da Comunidade Escolar Vanil Stabilito, pois, quando pedimos para os alunos e a comunidade conceituarem o verbete negro, os conceitos apresentados, em sua maioria, ressaltavam o caráter da pessoa negra com definições como:

---

<sup>60</sup> Por ser uma Escola localizada na Zona Rural, a quantidade de alunos por turma é inferior as das Escolas Urbanas.

As pessoas tem que ver que se a pessoa é negra não quer dizer que ela vai matar, que ela é ladrona...” , definições com objetos não considerados belos como: “[...] que parece a cor do asfalto”/ “É Uma Pessoa Bem Escura como um carvão, [...]”. (BS, 2019).

Já para a comunidade quilombola, os conceitos ressaltam a garra, a persistência, a luta pela igualdade como podemos observar nestes trechos:

Negro é ser tudo, é você se assumir do jeito que você é, é você pensar que vai enfrentar o mundo do mesmo jeito que as outras pessoas mais claras que você, mesmo sabendo que você pode sofrer muito, por isso a negritude é como enfrentar qualquer outro tipo de preconceito, [...]”/ “Negro é tudo, é liberdade, hoje, é liberdade, alforria.”/ “ter garra, persistente, ser orgulhoso do que você é, [...] Você ser negro é você ser persistente e ter orgulho de ser o que é. (ALUNO ESCOLA QUILOMBOLA, 2019).

Na sequência apresentamos uma tabela com as definições/ conceituações coletadas nas três fases da pesquisa-ação e utilizadas nas análises expostas acima.

Quadro 21 – Conceitos para o verbete negro coletados durante a pesquisa-ação.

Conceitos elaborados pelos alunos participantes da pesquisa-ação na etapa introdutória
Aluna BS “1- <b>Uma pessoa que não tem caráter que não tem coração, uma pessoa que faz o mal para outra pessoa.</b> 2- Uma pessoa negra uma pessoa que sofre preconceito na sociedade por causa da cor da pele. <b>As pessoas tem que ver que se a pessoa é negra não quer dizer que ela vai matar, que ela é ladrona...</b> ”
Conceitos elaborados durante a entrevista <sup>61</sup> realizada na segunda etapa da pesquisa-ação
Aluno SN – “Negro é uma cor de origem negra, <b>que parece a cor do asfalto</b> ”
Aluno HV (pessoa da família) – “Negro para mim significa alguém que nasceu com um pouco mais de pigmento em sua pele. <b>mas que é um ser humano normal</b> , dotado de toda inteligência pelo Criador o Deus todo Poderoso!!!”
Aluno SN (profissional da Escola) – “ <b>É Uma Pessoa Bem Escura como um carvão</b> , mais tem uma Pele Bem Bonita os negros tem.

<sup>61</sup> Conforme anunciamos, foram entrevistados 01 aluno de outra turma, 01 familiar do aluno participante da pesquisa e 01 professor(a) funcionário (a) da Escola em que a pesquisa-ação foi desenvolvida.

**Conceitos elaborados durante a entrevista<sup>62</sup> realizada na terceira etapa da pesquisa-ação – Escola Quilombola**

Aluno da Escola quilombola - **“Negro é ser tudo, é você se assumir do jeito que você é, é você pensar que vai enfrentar o mundo do mesmo jeito que as outras pessoas mais claras que você, mesmo sabendo que você pode sofrer muito, por isso a negritude é como enfrentar qualquer outro tipo de preconceito,** porque você vai chegar em certas sociedades e você vai se sentir oprimido, porque as pessoas vão querer que você alise seu cabelo, que você seja igual a elas pra você ser aceita, você sendo negra, você tem que se assumir, você não vai deixar de ser negro, porque você alisou seu cabelo ou você foi para outra religião, isso não quer dizer que você não vai ser negro, você sempre vai ser negro e tem que se assumir, porque ser negro não é consciência é consequência.”

Profissional da Escola quilombola - **“Negro é tudo, é liberdade, hoje, é liberdade, alforria.** Aqui, nós fazemos de tudo, festa, muita festa, a gente aproveita o máximo que pode, apesar de que tem muitos lugares que o negro é considerado ainda escravo. Aqui não, aqui é total liberdade, cada um faz o que quer, apronta o que quer.”

Moradora da Comunidade Quilombola - **“ter garra, persistente, ser orgulhoso do que você é,** e saber que o sangue não tem diferença e o coração também não. E que negro é humano igual todo mundo. É que as pessoas quando pensam em quilombo pensa que nós somos diferente, não, somos iguais a todos, só que nós vivemos em uma comunidade mais fechada como aldeia de índio que tem mais índio, e aqui tem mais negros, mas já tem bastante gente branca também. Você ser negro é você ser persistente e ter orgulho de ser o que é.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para a AD, não existe falares inéditos, todos os dizeres significam, porque já foram ditos e ouvidos em outros lugares, em outros momentos, isto é, há uma memória de sentidos estabilizada a qual o sujeito se filia, de acordo com a sua posição histórica. Sendo assim, temos conceitos que retomam memórias filiadas a formações discursivas racistas que atrelam o caráter da pessoa negra a sua cor; conceitos que coisificam o negro sendo ditos pelos sujeitos alunos e demais membros da comunidade escolar em que a pesquisa-ação foi desenvolvida. Por outro lado, temos conceitos que retomam a luta e resistência do negro frente ao processo de escravidão e exclusão no pós-escravidão ditos pelos sujeitos alunos e demais membros da comunidade escolar quilombola.

<sup>62</sup> Nas entrevistas realizadas na Escola Quilombola, os alunos entrevistaram: 01 aluno, 01 morador da comunidade, e 01 profissional da Escola.

### 3.4.1 Percursos de aprendizagem dos educandos: algumas anotações

Para a AD, a linguagem é muito mais que um instrumento de comunicação ou um código a ser aprendido pelos falantes. Assim, a linguagem está relacionada com a exterioridade, ou seja, com os sujeitos, com as condições de produção, com as memórias discursivas, sendo, portanto, histórica, simbólica, perpassada pela opacidade, pelos deslizos, pelos silenciamentos. Esta nova forma de ver a linguagem também muda o papel dos sujeitos envolvidos nos discursos que passam de sujeitos centrados, donos da verdade a sujeitos cindidos, clivados, interpelados pela ideologia e afetados pelos esquecimentos, que ora lhe dão a ilusão de ser a origem de tudo o que diz, ora lhe oportuniza escolher o que dizer.

Após a realização das atividades propostas com os dicionários e as demais materialidades linguísticas, os alunos desenvolverem duas atividades de escrita que tinham por objetivo o fechamento da pesquisa-ação. As atividades que serão descritas nesta fase buscaram construir com os educandos uma nova conceituação ao verbete negro e a produção de um livreto sobre o percurso de estudo realizado.

Para a conceituação do verbete negro, a princípio, tínhamos programado no projeto da pesquisa-ação que, após a elaboração do conceito, publicaríamos em um site que trabalhasse com dicionários online. No entanto, em conversa com os alunos, decidimos que o conceito produzido seria acrescentado ao livreto. Para realizar a atividade, os alunos foram reunidos nos grupos, foram orientados que deveriam conceituar o verbete negro, todavia todos os participantes do grupo deveriam expressar o seu conceito ou definição de forma individual e, após este momento, os grupos elaborariam um conceito único para ser publicizado no livreto. Os educandos elaboraram os seguintes conceitos:

- **Estudantes - ML, AA, JG, MH.**

Negro: 1. Pessoa de cor escura. Ex.: As pessoas negras são guerreiras. 2. Pode não apenas representar a cor da pele de indivíduos, como também pode representar a cor de objetos, a pelagem de animais, etc.

- **Estudantes - DS, BS, EO, WH e FA.**

Negro: 1. Pessoas com a cor da pele mais escura. 2. Pessoas que foram escravizadas anos atrás e hoje seus descendentes vivem em regiões quilombolas e

lutam muito para ter a sua liberdade, suas famílias e seu trabalho. 3. Pessoa que deve ter direitos iguais na sociedade.

- **Estudantes - MJ, JC, KE, RS e CV.**

Negro: 1. De descendência africana, afro-brasileiro. 2. Um indivíduo de luta, força, determinação, cultura e liberdade.

- **Estudantes - HV, RE, VH, AA e DG.**

Negro: 1. Pessoa de grande potencial que lutou por sua liberdade enquanto estavam sendo escravizados. 2. Pessoa com cultura forte. 3. Pessoa forte e resistente. 4. Palavra usada para se referir a pessoa de pele escura.

- **Estudantes - AL, MC e VM.**

Negro: 1. Indivíduo de cor de pele negra. 2. A pelagem negra de algum animal. 3. De cor preta.

- **Estudantes - NC, JP, JA, LO.**

Negro: 1. Pessoa de tom de pele escura. 2. Descendentes de africanos. 3. pessoas fortes. 4. Grupo de pessoas que possuem expressões culturais diferenciadas. 5. Negro é tudo.

Percebemos que, ao elaborarem os conceitos, os alunos se filiaram em diferentes discursividades, diferentes memórias foram atualizadas, o negro como escravo, o negro da pele escura, o negro descendente dos africanos, etc. Surgiu o negro do livro didático, das aulas de história, mas também surgiu o negro da atualidade, o negro da região quilombola visitada, que luta para manter suas histórias em pé de igualdade com a história do colonizador.

Também destacamos que na escrita das definições dos verbetes, embora os educandos adotassem a forma estrutural de definir palavras encontrada nos dicionários tradicionais, as definições não foram construídas buscando encontrar a definição mais específica para o verbebo. Desta forma, foram apresentadas definições como: “*Pessoa forte e resistente*”; “*peessoas fortes*”; O termo pessoa é considerado um termo geral, já os termos forte e resistente são específicos. No entanto, não podemos afirmar que este conceito seja distintivo apenas para a etnia negra, pois também serviriam para definir, por exemplo, um guerreiro, uma pessoa que pratique atividades esportivas que demandem grande esforço físico. Notamos, desse modo,

uma inter-relação com os textos lidos durante a execução da pesquisa-ação e as definições elaboradas pelos educandos.

Para Silva (2012, p. 91), “O dicionário é um trabalho da memória. Assim o consideramos por fazer surgir interpretações várias no processo de sua produção”. Nos conceitos elaborados pelos alunos, há uma atualização dos sentidos que circulam na sociedade, e o verbete, então, recebe definições como: *“pessoas que devem ter direitos iguais na sociedade/Indivíduo de luta, força, determinação, cultura e liberdade/grupo de pessoas que possuem expressões culturais diferenciadas/Negro é tudo”*. Há também a retomada de conceitos já existentes, ditos por outros sujeitos, em outros momentos, tais como: *“pessoa com a pele escura/Indivíduo de cor de pele negra/De descendência africana, afro-brasileiro/ Pessoa de grande potencial que lutou por sua liberdade enquanto estavam sendo escravizados”*. Nesse sentido, vemos, conforme Nunes (2003, p. 20), que “Definir de um certo modo é mostrar-se como sujeito do discurso definidor, com tudo que isso implica: filiação a certas formações discursivas, relação específica com a língua”.

A construção do produto final<sup>63</sup> foi realizada em sala de aula. A proposta do projeto da pesquisa-ação trazia a construção de um livreto, de forma coletiva, pelos educandos, abordando o percurso de aprendizagem dos alunos. No entanto, durante uma conversa, os alunos expressaram a vontade de construírem textos individuais. Sendo assim, para atender à solicitação, decidimos que cada aluno escreveria seu próprio texto. Para contemplar todas as formas de escrita, no livreto, também mudamos sua organização. No projeto tínhamos como materialidade discursiva para o livreto a cartilha. Com a mudança na forma de escrita, adotamos o estilo de um almanaque com textos de estilos variados. Para isso, por meio do Datashow, apresentamos aos alunos alguns exemplos de almanaques e discutimos os tipos de textos que essa materialidade discursiva contempla.

Os alunos ficaram livres para escolher qual tipo de texto escreveriam. Enfatizamos que, durante o processo de escrita dos textos, os alunos tinham acesso a todas as atividades produzidas no curso da execução do projeto. Como resultado, os alunos produziram: relatos, poemas, palavras cruzadas, caça-palavras e contos. Os textos apresentam desde a descrição do processo de estudo sobre o verbete negro, envolvendo situações rotineiras de preconceito e discriminação racial

---

<sup>63</sup> O produto final do projeto programado foi a construção de um livreto, com os educandos, sobre o processo de estudo.

vivenciadas pelos educandos, até a exaltação do povo negro, crítica aos conceitos apresentados nos dicionários, etc. No entanto, nenhum texto retomou conceitos que falavam sobre valores relacionados à honestidade, ao caráter das pessoas negras. Para Payer (1998, p. 152), “é a partir dos encontros e desencontros entre memórias discursivas que os sentidos se trabalham, se movem, deslocam-se através dos seus conflitos de regularização”.

Após o momento de escrita em seus cadernos, os alunos foram ao laboratório de informática da Escola e digitaram seus textos. Para divulgarmos e fazermos circular os novos gestos de interpretação sobre o verbete negro, organizamos, juntamente com a gestão da Unidade Escolar, uma noite de autógrafos. Foi um momento de incentivo e valorização aos alunos que participaram da pesquisa-ação e também de despertar aos demais educandos, sinalizando que eles também são capazes de produzirem atividades como as desenvolvidas com a turma. A noite contou com a presença maciça das famílias, professores da rede municipal, professores da Escola e demais membros da comunidade escolar.

Trabalhar a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa nunca foi e nunca será um trabalho fácil, haja vista que temos, neste processo, a interferência de fatores externos e internos a serem considerados. No entanto, faz-se necessário buscarmos novos procedimentos, novas teorias, novas formas de promover a leitura e a escrita dos educandos, para superarmos as dificuldades diagnosticadas. Nesse sentido, a pesquisa-ação aqui descrita buscou ressignificar a educação racial, por meio da leitura e da escrita do verbete negro, nos dicionários monolíngues de Língua Portuguesa e demais materialidades linguísticas, ancorada na teoria da análise de discurso de linha francesa e da História das Ideias Linguísticas. Considerar os dicionários como objetos discursivos é questionarmos o seu uso como objeto de consulta perpetuado nas instituições escolares, mas também questionarmos a concepção de língua adotada, pois conforme afirma Di Renzo (2014, p. 336), “Precisamos entender que a Escola é o lugar de confronto e conflitos, um espaço político em que a linguagem atua nessa constante luta pela interpretação do ideológico e pelas possibilidades do sentido ser outro”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir [...]

Em busca por ressignificar o sentido do verbete negro a partir da leitura discursiva dos dicionários monolíngues de Língua Portuguesa, desenvolvemos ações pedagógicas com uma turma de oitavo ano, atribuindo um novo enfoque a esse instrumento discursivo, produzindo deslizamentos, rupturas para que novas relações de sentido fossem construídas, tanto para o dicionário quanto para o sentido do verbete negro e para a temática étnico-racial, de forma que pudessem ser estendidas também para a Escola e sociedade.

Nesta caminhada, tivemos o desafio de repensarmos a nossa prática docente e, com isso, rompermos com a prática da busca por atividades que se “encaixavam no programa”, e fomos provocados a criar atividades de acordo com as necessidades dos nossos educandos, promovendo um vai e vem entre a teoria e a prática. Lidar com as reais dificuldades de aprendizagem dos educandos, buscando suporte na teoria da AD, nos possibilitou um deslocamento da nossa posição professora, pois, em vez de adotarmos o discurso autoritário, preferimos adotar o polêmico como norteador do processo de ensino-aprendizagem.

O fazer e refazer, proporcionado pelo desenvolvimento da pesquisa-ação, também produziu mudanças nos sujeitos alunos participantes, pois deu-lhes a oportunidade de se tornarem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. De alunos passivos, acostumados a realizar atividades repetitivas, passaram a alunos participativos, com direito a argumentação, a serem ouvidos, a terem voz, enfim, compreenderam que também são responsáveis por suas aprendizagens.

A proposta também abriu espaço para que os educandos discutissem sobre o racismo que, muitas vezes, é mascarado ou silenciado no ambiente escolar. As discussões permitiram que revisitassem memórias, se reconhecessem/identificassem como negros, bem como, que identificassem situações em que o racismo ocorre nas materialidades linguísticas analisadas.

Também nos permitiu refletirmos sobre o papel do dicionário no processo de ensino-aprendizagem e, mais especificamente, no ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Embora haja, nas políticas públicas de ensino de língua, a contemplação do dicionário como instrumento de ensino, o seu uso na prática não

propicia aos educandos uma maior competência linguística, haja vista que, na maioria das vezes, o dicionário é utilizado como um instrumento de verdades absolutas, não deixando espaço para discussões e apresentações das demais variedades linguísticas existentes. Essa forma de uso considera o dicionário um instrumento de autoridade, que decide o que é certo e errado. Isto é, busca uniformizar uma língua heterogênea em homogênea, e, conseqüentemente, também busca uniformizar os alunos, apagando as condições de produção inerentes ao processo educacional. O dicionário, quando adotado como um instrumento normativo juntamente com os currículos escolares que institucionalizam e regulamentam o que cabe às Escolas ensinarem, contribui para que se mantenham as relações de poder existentes na sociedade e, também, o ensino por meio dos usos linguísticos aceitos pelos grupos de prestígio, desconsiderando os falares praticados pelos educandos das classes populares.

Com a conclusão das atividades da pesquisa, observamos que a maioria dos educandos considerava os dicionários apenas como um objeto de pesquisa e não possuíam o hábito de ler os textos introdutórios destes objetos discursivos. Também percebemos que a análise do verbete negro trouxe aos educandos a certeza de que os dicionários não são todos iguais e os instigou a se permitirem o questionamento das definições do verbete, pois, durante a pesquisa, se chocaram com as definições e expressaram seus posicionamentos contrários aos significados dados ao verbete nos dicionários pesquisados. Além disso, entenderam que os conceitos atribuídos ao verbete nos dicionários nem sempre são os que estão em circulação, pois os dicionários trabalham com o conceito de língua imaginária.

Para a construção do livreto, os alunos mobilizaram todos os conhecimentos adquiridos com as atividades desenvolvidas, que envolveram diferentes materialidades. Dessa forma, foi possível o trabalho com a leitura e a autoria dos educandos, pois participaram ativamente de todas as etapas do projeto, do mesmo modo que das tomadas de decisões.

A realização da pesquisa-ação demonstrou que é possível construirmos novos olhares para os dicionários nas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, precisamos nos libertar do imaginário que tínhamos dos dicionários como um lugar em que a língua é imutável e que os sentidos apresentados por eles são únicos. Igualmente, precisamos entender que a leitura não deve ser trabalhada como um ato de decodificação ou do resgate dos sentidos deixados no texto pelo autor, mas de

forma discursiva, considerando a história, a memória discursiva do sujeito-aluno e as condições de produção envolvidas no processo, por compreender que a língua não é transparente e os sentidos não são óbvios.

Nesse processo de construção e desconstrução de sentidos, não há espaços para concepções que concebem o estudo da Língua(gem) como uma estrutura ou baseadas no ensino por meio de metalinguagens. A língua praticada pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é a língua fluída, desestabilizada, portanto, não é a língua higienizada de seus usos.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. [Et. al.]. **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

AGUIAR, Maycon Silva; MOURA, Jonathan Ribeiro Farias de. **ENTREVISTA COM JOSÉ HORTA NUNES**. Revista Policromias, ano II, volume 2, p. 155-162, Rio de Janeiro, dez/2017 ISSN 24482935. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/14733>. Acesso em: 18 nov. 2019.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **A organização do ensino fundamental em ciclos**: algumas Hall. Bras. Aluno, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, abr. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 maio 2020.

ALMEIDA, Eliana. Língua e Ensino: Uma Leitura Discursiva. **Revista Ecos**, Cáceres/MT, v.11, n.02, p. 191-201, dez 2011. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/724>. Acesso em: 08 de jun. 2020.

ALMEIDA, Maria de Fátima. **Linguagem e leitura: movimentos discursivos do leitor na construção do sentido do texto na sala de aula de 5ª série**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle-123456789/7681>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ARGUELHES, Delmo de Oliveira; ROSA, Demétrio Pires Weber Candiota da. A ideologia nos dicionários: uma análise dos verbetes capitalismo e comunismo. **Hegemonia** – Revista Eletrônica do Programa de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Violência/Ciência Política do Centro Universitário Unieuro. UNIEURO, Brasília, número 24, julho a dezembro de 2018, p. 24-43. Disponível em: [http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/revista\\_hegemonia\\_24/Delmo%20Arguelhes%20e%20Dem%C3%A9trio%20Weber%20\(3\).pdf](http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/revista_hegemonia_24/Delmo%20Arguelhes%20e%20Dem%C3%A9trio%20Weber%20(3).pdf). Acesso em: 29 out. 2019.

ARROYO, Miguel. **Organizações Escolares Flexíveis** - Os ciclos de formação humana. Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro, 2007. Disponível em: <https://educando.wordpress.com/2007/04/23/106/>. Acesso em: 03 jan. 2020.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Uni euro, SP: Editora da UNICAMP, 1992. p. 35-99.

BECK, Eliane Maria Cabral. **EU, NÓS E A INSTITUIÇÃO: FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A AULA**. Ling. (dis)curso, Tubarão, v. 18, n. 1, p. 135-146, jan. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322018000100135&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322018000100135&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 03 jun. 2020.

BOLOGNINI, Carmem Zink; LAGAZZI, Suzy. Sobre a produção de materiais multimídia. In: BOLOGNINI, Carmem Zink. (Org.). **A língua portuguesa**: novas tecnologias em

sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. p. 85-91 (Série Discurso e Ensino).

BOLOGNINI. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001 uma odisseia no espaço. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (Orgs.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 39-53.

BRASIL, MEC. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Fascículo IV – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 07- 43.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. p.70. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-0dez-site.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula. (elaboração Egon Rangel). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRESSANIN, Joelma Aparecida. A posição-sujeito-professor na formação continuada. **Revista de Letras**, Brasília, v.5, n.2, p. 38-53, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/issue/view/288>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CORREIA, Breno Oliveira. Lexicografia discursiva na sala de aula: análise de ‘homossexual’ em dicionários distintos. **Revista (Entre Parênteses)**, n. 8, v. 1, p.1 - 10, MG, 2019 – ISSN 2238-4502. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entrepareses/article/view/852>. Acesso em: 12 fev. 2020.

COSTA, Estefânia Cristina da; ROCHA, Ana Paula Antunes. Estudo sincrônico, diacrônico e etnolinguístico da terminologia de ourivesaria presente no “Diccionario da Lingua Brasileira” (1832), de Luiz Maria da Silva Pinto. Juiz de Fora, MG: PPG-Linguística/UFJF. **Veredas** On-line-Atemática, 2015/2. p. 14-33. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2015/04/2-COSTA-E-ROCHA.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. POR UMA CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM: ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Línguas & Letras**, [S.l.], ago. 2011. ISSN 1981-4755. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5486-4178>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CUTI, [Luiz Silva]. **A Palavra Negro**. Batuque de tocaia. São Paulo: Ed. do Autor, 1982 (poemas). Disponível em: <https://www.lyrikline.org/pt/poemas/palavra-negro-1325>. Acesso em: 28 jul. 2020.

DELA-SILVA, Silmara Cristina. **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Linguagem em (Dis)curso, [S.l.], v.9, n. 1. p. 187-191, out. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/Indexphp/-LinguagemDiscurso/article/view/414/434>. Acesso em: 18 nov. 2019.

DELESSALE, S.; VALENSI L. **A palavra “Nègre” nos Dicionários Franceses do Antigo Regime. História e Lexicografia**. *Rua*, Campinas, n. 8, p. 9-42, 2002.

DI RENZO, Ana Maria. A Língua Materna e Língua Nacional. *In: Seminário de Análise de Discurso*, 2, 2005c, Porto Alegre. Anais eletrônicos II Seminário de Análise de Discurso – SEAD. Porto Alegre: 2005. Simpósio. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrs.br/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/AnaMariaDiRenzo.pdfwww.discurso.ufrgs.sead2/>. Acesso em: 22 maio 2020.

DI RENZO, Ana Maria. **As Políticas Linguísticas na Constituição Imaginária da Escola**. Letras, [S.l.], n. 48, p. 325-337, jun. 2014. ISSN 2176-1485. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14442>. Acesso em: 19 maio 2020.

DI RENZO, Ana Maria. Escola e a formulação de políticas linguísticas. **Revista de Letras** da Universidade Católica de Brasília, v.01, n.02, p- 5-15, nov. 2008. Disponível em: [http://www.unemat.br/caceres/letras/docs/docente/ana\\_di\\_renzo\\_escola\\_formulacao\\_politicas.pdf](http://www.unemat.br/caceres/letras/docs/docente/ana_di_renzo_escola_formulacao_politicas.pdf). Acesso em: 22 maio 2020.

DI RENZO, Ana Maria; DURIGON, Francielli Carolina. Estado e política de Língua: As práticas de Leitura e escrita como produção de sentidos. **Revista Ecos**, n.10, p. 157-166, jul. 2011. Disponível em: [http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v\\_10/157\\_Pag\\_Revista\\_Ecos\\_V-10\\_N-01\\_A-2011.pdf](http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_10/157_Pag_Revista_Ecos_V-10_N-01_A-2011.pdf). Acesso em: 25 de maio 2020.

DI RENZO. Ana Maria. **A constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional**: uma história em Mato Grosso. Tese de doutorado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

DIAS, Luiz Francisco; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gramática e Dicionário. *In: GUIMARAES, E. & ZOPPI-FONTANA, M. (orgs). Introdução às ciências da linguagem*: da palavra à frase. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-37.

DUARTE, Aparecido Rogério; SILVA, Fernando Moreno da. Subaproveitamento do dicionário por alunos do Ensino Fundamental de Jacarezinho-PR. **REVISTA X**, v. 1 2, n.1, p. 121-137, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/49874>. Acesso em: 14 maio 2019.

ECHEVARRIA, Felipe; STURZA, Eliana Rosa. A influência dos percursos percorridos pela língua portuguesa no Brasil na produção nacional de instrumentos linguísticos.

**Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, jan. 2017. ISSN 2674-6921. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC//article/view/25509>. Acesso em: 30 maio 2020.

FERNANDES, Fernanda Surubi; SOUZA, Olimpia Maluf. **De puta às profissionais do sexo: uma memória da língua**. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 4, n. 2, p. 58-71, ago./dez. 2013 (ISSN 2179-3948 – online) Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/Entreletras/article/view/990/529>. Acesso em: 19 ago. 2019.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil**. Letras, [S.l.], n. 27, p. 39-46, dez. 2003. ISSN 2176-1485. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896>. Acesso em: 05 nov. 2019.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Os desafios de um analista de discurso: um processo sem início nem fim. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 21, p. 88-97, Pelotas 2018. Disponível em: <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/index/index>. Acesso em 18 nov. 2019.

FURLAN, Cássia Cristina; MEGID, Cristiane Maria. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (Orgs.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.p. 9-18.

GIACOMINI, Giovana Iliada. **A obra lexicográfica de Francisco da Silveira Bueno**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, 2007.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. **A Análise do Discurso de linha francesa e a pesquisa nas ciências humanas**. An. Sciencult, v.1, n.1, p. 05 - 18, Paranaíba, 2009. ISSN ELETRÔNICO: 2175 - 8719. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3274/3247>. Acesso em: 07 nov. 2019

GUERRA, Vânia Maria Lescano. **Uma reflexão sobre alguns conceitos da análise do discurso de linha francesa**. Página Pessoal. Disponível em:[http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cfernandes/analisedodiscurso/textos/UMA%20REFLEXO%20SOBRE%20ALGUNS%20CONCEITOS%20DA%20ANLISE%20DO.pdf/at\\_download/file](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cfernandes/analisedodiscurso/textos/UMA%20REFLEXO%20SOBRE%20ALGUNS%20CONCEITOS%20DA%20ANLISE%20DO.pdf/at_download/file). Acesso em: 31 out. 2019.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da Leitura. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 19-29.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da Leitura. *In*: ORLANDI, E. P. (org.) **A leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1998. p. 189-200.

INDURSKY, Freda. O Texto nos Estudos da Linguagem: Especificidades e Limites. *In*: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.) **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade**. 3. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 37-88.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: Língua e Ensino. **ORGANON**, Porto Alegre/RS, v.24, n.48, p. 35-54, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28637>. Acesso em: 14 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica Estadual 2019. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720). Acesso em: 07 nov. 2019.

KLINGER, Karylleila Andrade; CASTIGLIONI, Ana Claudia; CUNHA, Hilaine de Lima. Verbete “professora”: o que (não) diz o Dicionário Aurélio. *In*: **Papéis**. Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagens – UFMS. Campo Grande- MS. Vol.18, n.º 35. 2014. p. 77-93.

KRIEGER, Maria da Graça. Questões de lexicografia pedagógica. *In*: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Philippe; HUMBLÉ, René Marie. (org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como era e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

KRIEGER, MG. O léxico do português do Brasil em dicionários. *In*: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S., orgs. **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 391-400. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-28.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e Autoria. *In*: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.) **Introdução às ciências da linguagem** – Discurso e textualidade. 3. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 89-114.

MARIANI, Bethani S. C. As Leituras da/na Rocinha. *In*: ORLANDI, E. P. (Org.) **A Leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1998, p. 105-126.

MARTINS, Maria Teresa. **Análise Discursiva de Dicionários Infantis de Língua Portuguesa**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, 2007.

MATIAS, Gislaine Rodrigues; SILVA, Maria Cristina Parreira da. Breve análise discursiva em três dicionários de fraseologia. **Estudos da Língua(gem)**, v.10, n.2, p. 161 - 180, Vitória da Conquista, 2012. ISSN 1982-0534. Disponível em: <http://www.estudosdalinguagemorg/ojs/index.php/estudosdalinguagem/article/view/231>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar - aprender a sentir e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2000.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica.** Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação. **Orientativo Projeto Biblioteca Integradora** - Trabalho Pedagógico Interdisciplinar-2019. Cuiabá: SEDUC, 2019. Disponível em: [http://www2.sAlunomt.gov.br/documents/8125245/9111339/FINAL-ORIENTATIVO+BIBLIOTECA+INTEGRADORA++2019\\_.pdf/01574504-a06c-935c-ef0a-c940438b3108](http://www2.sAlunomt.gov.br/documents/8125245/9111339/FINAL-ORIENTATIVO+BIBLIOTECA+INTEGRADORA++2019_.pdf/01574504-a06c-935c-ef0a-c940438b3108). Acesso em: 01 abr. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **PORTARIA Nº 597/2018/GS/SEDUC/MT.** Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/aulas e jornada de trabalho dos profissionais da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Cuiabá, 2018. Disponível em: <http://cos.sAlunomt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Portaria%20n%C2%BA%20597%20-%20Geral69270931400730.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação Básica. Coordenadoria de Projetos Educativos. **Caderno orientativo para uso da biblioteca escolar** / elaborado por Telma Regina Oliveira Peres, Mariza Inês da Silva Pinheiro, Alexandre Oliveira de Meira Gusmão, André de Souza Pena; ilustração de Victor Oliveira. Cuiabá: SEDUC, 2012. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/9314456/0/Livreto-Caderno+Orientativo++Biblioteca+Escolar.pdf/5dce27b6-0726-67ae-6467-849ab3171bb9>. Acesso em: 01 abr. 2020.

NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. *In*: ORLANDI, E. P. (org.) **A leitura e os Leitores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 1998. p. 25-46.

NUNES, J. H. **Definição lexicográfica e discurso.** Língua e Instrumentos Linguísticos, Campinas, v. 11, n.11, p. 09-30, 2003.

NUNES, J. H. Dicionário, sociedade e língua nacional: o surgimento dos dicionários monolíngues no Brasil. *In*: LIMA, Ilvana Stolze; CARMO, Laura do. (Orgs.) **História Social da Língua Nacional.** Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008.b. p. 353-374.

NUNES, J. H. **Dicionários no Brasil:** análise e história do século XVI ao XIX. Campinas, SP: Pontes, 2006.

NUNES, José Horta. A invenção do dicionário brasileiro: transferência tecnológica, discurso literário e sociedade. **Revista argentina de historiografia linguística**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 159-172, feb. 2016. ISSN 182-1495. Disponível em: <http://www.rahl.com.ar/index.php/rahl/Article/view/71>. Acesso em: 18 maio 2020.

NUNES, J. H. Dicionários: história, leitura e produção. *In*: **Revista de Letras** da Universidade Católica de Brasília. V. 3, n. 1/2, Ano III – dez. 2010. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/1981>. Acesso em: 30 dez. 2018. p. 12-19.

NUNES, J. H. Dicionarização no Brasil: condições e processos. *In*: J. H. Nunes, M. Petter. (orgs.). **História do Saber Lexical e Constituição de um Léxico Brasileiro**. São Paulo/Campinas: Humanistas/Pontes, 2002, p. 99-119.

NUNES, J. H. **Discurso e Instrumentos Linguísticos no Brasil**: dos Relatos de Viajantes aos Primeiros Dicionários. Tese de doutorado, IEL – Unicamp, Campinas, 1996.

NUNES, J. H. Formação do Léxico e Saber Linguístico. **Relatos**, Campinas, v. 5, p. 14-22, 1997.

NUNES, J. H. O Discurso Documental na História das Ideias Linguísticas e o Caso dos Dicionários. *In*: **Alfa**, São Paulo, v.52, n.1, p.81-100, 2008a.

NUNES, J. H. **Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas**. Letras (UFSM), v. 18, p. 107-124, 2008.

NUNES, José Horta. **A construção dos leitores nos discursos dos viajantes e missionários**. Dissertação de mestrado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

NUNES, José Horta. Lexicologia e Lexicografia. *In*: Guimarães, Eduardo; FONTANA, Monica Zoppi. (orgs). **Introdução às ciências da linguagem - A palavra e a frase**. 2. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 147-172.

OLIVEIRA, Paulo Rogério de; BARONAS, Roberto Leiser. PROVÉRBIOS RACISTAS: CIRCULAÇÃO DE FÓRMULAS E ESTEREÓTIPOS EM GÊNEROS MIDIÁTICOS. **Revista Diálogos**, [S.l.], nov. 2013. ISSN 23190825. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2743/1869>. Acesso em: 13 fev. 2020.

OLIVEIRA, Paulo Rogério; BARONAS Roberto Leiser. Circulação e cristalização de discursos sobre a mulher negra na contemporaneidade. *In*: **Seminário de Estudos em Análise do Discurso** (6.2013: Porto Alegre, RS) Anais do VI SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2013. Comissão Organizadora: Maria Cristina Leandro Ferreira, Freda Indursy e Solange Mittmann. Disponível em: [www.analisedodiscurso.ufrgs.br/aNaisdosead/sead6.html](http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/aNaisdosead/sead6.html). Acesso em: 09 jul. 2020.

ORLANDI, E. P. (Org.). **A Leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1998.

ORLANDI, E. P. O Estado, a Gramática, a Autoria. *In*: **Relatos**, 4. Campinas, HIL, Unicamp, 1997. Disponível em: [https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos\\_04.html#o-estado](https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_04.html#o-estado). Acesso em: 06 ago. 2019.

ORLANDI, E. P. Discursive lexicography. **Alfa** (São Paulo), v.44, p.97-114, 2000.

ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

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

ORLANDI, E. P. Língua e Nação: uma questão e seu quadro de referência teórico. *In: Língua e Instrumentos Linguísticos*. v. 23/24, p 11-24, 2009. Disponível em: [http://www.revistalinguas.com/edicao23\\_24/edicao23\\_24.html](http://www.revistalinguas.com/edicao23_24/edicao23_24.html). Acesso em: 22 set. 2019.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, Tânia C. C. de. A Língua Imaginária e a Língua Fluída: dois métodos de trabalho com a linguagem. *In: ORLANDI, E. P. (org.) Política Linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988, p.27-40. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/15051/mod\\_resource/content/1/linguaimaginaria\\_linguafluidaOrlandi.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/15051/mod_resource/content/1/linguaimaginaria_linguafluidaOrlandi.pdf). Acesso em: 10 de jun. 2020.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso. *In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.) Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade*. 3. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p.13-36.

ORLANDI, ENI P. **Discurso e leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação em Direitos Humanos. *In: Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia*. Campinas, SP, Pontes, 2012b.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; LOPES, Ana Paula Alberto. Preconceito racial em discurso no Ensino Fundamental. **Revista Ecos**. v. 27, Ano 16, n. 02 (2019). Disponível em: <http://periodicos.unemat.br/ecos/article/download>. Acesso em: 18 jun. 2020.

PASINATTO, Oliveira. Cuiabá linguísticas no Brasil: da dominação dos nativos ao silenciamento dos imigrantes. **Domínios de Lingu@gem**, v. 13, n. 1, p. 149-174, 3 fev. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/42006>. Acesso em: 08 jun. 2020.

PAYER, Maria Onice. Memória de leitura e meio rural. *In: ORLANDI, E. P. (org.) A leitura e os Leitores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1998. p. 139-153.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni P. Orlandi. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PETRI, Verli. Seminário de Estudos em Análise do Discurso (3.: 2007: Porto Alegre, RS) Anais do III SEAD – **Seminário de Estudos em Análise do Discurso** [recurso eletrônico] - Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: [www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead3.htm](http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead3.htm). Acesso em: 22 de jun. 2020.

PETRI, Verli; DELEVATIL, Daiane da Silva. **A Sala de aula de língua portuguesa: Lugar de dicionários? Lugar de falantes? Que relações são essas?** Disponível em: [http://www.leffa/.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL\\_VIII/ling%20aplicada%20ensi%20no-Daiane%20da%20Silva%20Delevati.pdf](http://www.leffa/.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/ling%20aplicada%20ensi%20no-Daiane%20da%20Silva%20Delevati.pdf). Acesso em: 02 fev. 2019.

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. p. 359-373.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. *In*: ORLANDI, E. P. (org.) **A leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1998. p. 87-104.

PFEIFFER, Claudia Castellanos; SILVA, Mariza Vieira da. ESTADO, CIÊNCIA, SOCIEDADE: POR ENTRE LÍNGUAS E TEORIAS. **Letras**, [S.l.], n. 48, p. 87-113, jun. 2014. ISSN 2176-1485. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14426>. Acesso em: 01 jun. 2020.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 521-539, set./dez.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PINTO, Vera Maria Ramos; RIBEIRO, Thiago Leonardo. Dicionário em sala de aula: análise da macro e microestrutura textual. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, vol. 12, n. 4, out-dez. 2018, p. 2129-2164. Disponível em: [www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download](http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download). Acesso em: 29 out. 2019.

PONTES, A. L.; SANTIAGO, M. S. Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa. *In*: COSTA DOS SANTOS, F. J. (Org.). **Letras plurais: crenças e metodologias do ensino de línguas**. 1 ed. Rio de Janeiro: CBJE, 2009, v., p. 105-123.

PONTES, Antônio Luciano; SANTIAGO, Márcio Sales. CRENÇAS DE PROFESSORES SOBRE O PAPEL DO DICIONÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. *In*: COSTA dos Santos, F. I. (org.) **Letras plurais: crenças e metodologias do ensino de línguas**. Rio de Janeiro: CBJE, 2009. p. 105-123. Disponível em: <http://www.projeto.unisinos.br/termilex/textos/Artigo-Marcio02.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

RESENDE, Tarcísio Renan Pereira Sousa; SOUZA, Igor Araújo de. O combate do ensino ciclado contra os índices de evasão e reprovação em Mato Grosso. **Revista**

**Brasileira de Educação Básica** (Belo Horizonte) [online]. 2016, vol.1, n.1. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2018/11/4-O-combate-doensino-ciclado-contra-os-indices-de-evasao-1.pdf>.ISSN 2516-1126. Acesso em: 21 maio 2020.

ROCHA, Zilda Maria Dutra. Os sentidos de “povo” em dois dicionários da Língua Portuguesa. Anais. **III Jornada de Análise do Discurso da UESC**. Ilhéus – Bahia, 2015. Disponível em: [http://www.uesc.br/eventos/iiijad/anaisiiijAd\\_zildapdf](http://www.uesc.br/eventos/iiijad/anaisiiijAd_zildapdf). Acesso em: 18 de nov. 2009.

RODRIGUEZ, Carolina. Sentido, Interpretação e História. *In*: ORLANDI, E. P. (Org.). **A Leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1998, p. 47-58.

SILVA PINTO, L. M. da. **Diccionario da Lingua Brasileira**. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.

SILVA, Marisa Ganança Teixeira. Outros sentidos para os galhos secos. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 31-38

SILVA, Marisa Vieira da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto. *In*: Guimarães, E. & Orlandi, E. P. (orgs). **Língua e cidadania: o Português do Brasil**. Campinas, Pontes, 1996, 151-162.

SILVA, Nilce Maria. **Instrumentos linguísticos de língua brasileira de sinais: constituição e formulação**. Tese de doutorado.IEL- Unicamp, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SILVA, Odália Bispo de Souza e. Corpo, Discurso e Poder: Análise de Registros Lexicográficos de Mulher, Gordo e Saudável. **Revista Ícone - Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Volume 17 – novembro de 2017 – ISSN 1982-7717. Disponível em: [www.revista.ueg.br/index.php/iconef/article/viewf](http://www.revista.ueg.br/index.php/iconef/article/viewf). Acesso em: 09 dez. 2019.

SILVA, Rafaela Carolina da; CAMILLO, Everton da Silva; ARAÚJO, Leda Maria; SPERANDIO, Daniele Spadoto; JESUS, Miriam Fernandes de; FILHO, Claudio Marcondes de Castro. POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA E BIBLIOTECA ESCOLAR: PERCEBENDO OS CENÁRIOS NACIONAL E INTERNACIONAL. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 15, n. 3, set./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/pbcib/article/view/50992>. Acesso em: 18 de jun. 2020.

SILVA, Rodrigo Alves; HOLANDA, Layana Kelly Pereira de. Análise discursiva do Prefácio do Dicionário de Língua Portuguesa, de Evanildo Bechara. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso], Seção Estudos, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 12, p. 115-127, jan. - jun. 2016. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SILVA, Vera Lúcia da. A língua em movimento: entre cartas e dicionário, enunciando em cárcere. **Entremeios**: revista de estudos do discurso. v.9, jul/2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 09 dez. 2019.

SILVEIRA, Verli Fátima Petri da; et al. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010.

SOUZA, Pedro. No excesso de leitura a deflação do leitor. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1998. p. 127-137.

TAVARES, José Wilson. **Várzea Grande História e Tradição**. Cuiabá, MT: KCM Editora, 2011.

TEIXEIRA, Maria Cláudia; VENTURINI Maria Cleci. A leitura de dicionários em sala de aula: perspectiva discursiva. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.15, n.2, p. 505-528, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/download>. Acesso em: 25 out. 2019.

TORRÃO, João Manuel Nunes. **A aquisição de vocabulário e o uso do dicionário**. Disponível em: <http://www2.dlc.ua.pt/classicos/Dicionario.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

VÁRZEA GRANDE (MT). Prefeitura. **Plano Diretor-PDMVG. 2019**. Disponível em: <http://www.varzeagrande.mt.gov.br/plano-diretor>. Acesso em: 20 maio 2020.

VÁRZEA GRANDE (MT). **IBGE, 2020**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/varzea-grande/historico>. Acesso em: 20 maio 2020.

VERDELHO, Telmo. O dicionário de Moraes Silva e o início da lexicografia Moderna. *In*: **História da Língua e história da gramática -actas do encontro**. Braga: Universidade do Minho/ILCH, 2003. p. 473-490. Disponível em: [http://clp.dlc.ua.pt/Publicacoes/Dicionario\\_Morais\\_Silva.pdf](http://clp.dlc.ua.pt/Publicacoes/Dicionario_Morais_Silva.pdf). Acesso em: 20 maio 2019.

VILLAR, Mauro Salles. O trabalho do dicionarista. *In*: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Philippe; HUMBLÉ, René Marie. (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como era e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-25.

WELKER, Herbert Andreas. Questões de lexicografia pedagógica. *In*: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Philippe; HUMBLÉ, René Marie. (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como era e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

ZOPPI-FONTANA, Monica Graciela. Limiares de silêncio: a leitura intervalar. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1998. p. 59-85.

## DICIONÁRIOS UTILIZADOS

BECHARA, Evanildo (org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**. 3 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BORBA, Francisco S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BUENO, Silveira. **Dicionário Global Escolar Silveira Bueno da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Global, 2009.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda Aurélio Júnior: **dicionário escolar da língua portuguesa**. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FIGUEIREDO, Candido de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed. Lisboa: Liv. Clássica Ed., 1913.

GEIGER, Paulo (org.). **Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3 eds. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

HOUAISS, Antônio (org.) & Villar, Mauro de Salles (ed. resp.). **Dicionário Houaiss conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

RAMOS, Rogério de Araújo (ed. resp.). **Dicionário didático de língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: SM, 2011.

SARAIVA, Kandy S. de Almeida & Oliveira, Rogério Carlos G. de. **Saraiva jovem: dicionário da língua portuguesa ilustrado**. São Paulo: Saraiva, 2010.

SILVA PINTO, L. M. da. **Diccionario da Lingua Brasileira**. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.

SILVA, Antonio de Moraes. **Diccionario da Lingua Portuguesa**. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.

TUFANO, Douglas. **Moderno Dicionário Escolar**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2005.

## ANEXOS

Anexo A – Diário Oficial: decreto de criação da unidade escolar Profª. Vanil Stabilito.



# DIÁRIO OFICIAL

Do Estado de Mato Grosso

ANO XC — CUIABÁ — TERÇA FEIRA, 21 DE JULHO DE 1.981. — Nº 18.368

## Ato do Poder Executivo

**DECRETO Nº 1179 DE 20 DE JULHO DE 1.981.**

Dispõe sobre a criação e denominação de uma Escola Estadual de 1º Grau, situada no Núcleo Habitacional "Nossa Senhora da Gula" — Várzea Grande.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, usando das atribuições que lhe confere o artigo 42 — item III da Constituição Estadual,

**D E C R E T A :**

Artigo 1º — Fica criada uma Escola Estadual de 1º Grau, com sede no Núcleo Habitacional "Nossa Senhora da Gula" no Município de Várzea Grande.

Parágrafo Único: A Escola de que trata o artigo, passará a denominar-se ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU "PROF. VANIL STABILITO".

Artigo 2º — Compete à Secretaria de Educação e Cultura, a colocação do pessoal docente e dos recursos necessários ao funcionamento da Escola nos moldes do Sistema Estadual de Educação.

Artigo 3º — Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio Palaguás, em Cuiabá-MT., 20 de Julho de 1.981, 160º da Independência e 93º da República.

**FREDERICO CARLOS SOARES CAMPOS**  
**HELIO PALMA DE ARRUDA**

**DECRETO Nº 1183 DE 21 DE JULHO DE 1981.**

Abre na Casa Militar, o crédito suplementar no valor de Cr\$ 6.485.000,00 (seis milhões, quatrocentos e oitenta e cinco mil cruzeiros).

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, usando das atribuições que lhe confere o artigo 42, item III da Constituição Estadual e, autorizado pelo artigo 7º, da Lei nº 4.252, de 13 de novembro de 1.980;

**D E C R E T A :**

Artigo 1º - Fica aberto na Casa Militar, o crédito suplementar no valor de Cr\$ 5.485.000,00 (seis milhões, quatrocentos e oitenta e cinco mil cruzeiros) para reforço da dotação consignada no vigente orçamento:

1300 - Casa Militar	
1301 - Casa Militar	
1301.06070212.008 - Assessoramento Governamental	
3120 - Material de Consumo	Cr\$ 2.000.000,00
3130 - Serviços de Terceiros e Encargos	Cr\$ 4.263.000,00
3250 - Transferências a Pessoas	Cr\$ 222.000,00
00 - Recursos Ordinários	

Artigo 2º - As despesas decorrentes da abertura do presente crédito, correrão à conta da anulação parcial da seguinte dotação orçamentária:

1500 - Gabinete de Planejamento e Coordenação	
1501 - Gabinete de Planejamento e Coordenação	
1501.03090211.112 - Programa Especial de Desenvolvimento	
4310 - Transferências Intra-governamentais	Cr\$ 6.485.000,00
00 - Recursos Ordinários	

Artigo 3º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio Palaguás, em Cuiabá, 21 de julho de 1981, 160º da Independência e 93º da República.

**FREDERICO CARLOS SOARES CAMPOS**  
**OSVALDO DE OLIVEIRA FORTES**  
**SALEM ZUGAIR**  
**JOSE SILVERIO DA SILVA**

(\*) **DECRETO Nº 1.064 DE 27 DE MAIO DE 1981**

Abre na Secretaria de Saúde, o crédito suplementar no valor de Cr\$ 5.000.000,00 (cinco milhões de cruzeiros).

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, usando das atribuições que lhe confere o artigo 42, item III da Constituição Estadual e, autorizado pelo artigo 7º, da Lei nº 4.252, de 13 de novembro de 1980;

**D E C R E T A :**

Artigo 1.º - Fica aberto na Secretaria de Saúde, o crédito

**DECRETO Nº 1.152 DE 20 DE JULHO DE 1.981.**

Dispõe sobre elevação de nível do Professor transportado para o Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, usando das atribuições que lhe confere o item III, do artigo 42 da Constituição Estadual e,

Considerando os resultados dos estudos e avaliações efetuadas pela Comissão de Reclassificação da Secretaria da Educação e Cultura,

**D E C R E T A :**

Artigo 1º — Ficam elevados os níveis de habilitação dos professores do Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual, abaixo mencionados, nos termos do artigo 34 da Lei 3.601/74, na forma estabelecida pelo artigo 32 da referida Lei, conforme processo protocolado na Secretaria de Educação e Cultura.

No nível "05" — Licenciatura Plena

**DREC DE CUIABÁ**

**OSVALDO DE OLIVEIRA FORTES** — Processo nº 4.004/81 — a

**SALEM ZUGAIR** — Processo nº 4.004/81 — a

Artigo 2º — Este Decreto entrará em vigor na data

Zenfone 5  
CÂMERA

## Anexo B – Conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato

### NEGRINHA

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta?? Não. Fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nasceria na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos de vida, vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre farrapos de esteira e panos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada pelos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo no céu. Entaladas as banhas no trono uma cadeira de balanço na sala de jantar, — ali bordava, recebendo as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora, em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o padre.

Ótima, a D. Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da sua carne, e por isso não suportava o choro da carne escrava. Assim, mal vagia, longe na cozinha, a triste criança, gritava logo, nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos?? O pilão?? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e corria com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões desesperados:

— Cale a boca, peste do diabo!!

No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entanguem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu negrinha — magra, atrofiada, com olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, ficou por ali, feita gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a ideia dos grandes.

Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas não andava, quase. Com pretexto de que, às soltas, reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão de porta.

— Sentadinha aí, e bico!! Hem??

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas. — Braços cruzados, já, diabo!!

Cruzava os bracinhos, a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. O relógio batiauma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrirem janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se, então, feliz um momento.

Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim.

Que idéia faria de si essa criança, que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata choca, pinto gorado, mosca morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi — bubônica. A epidemia andava à berra, como novidade, e negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal, achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida, nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais roxos, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa, todos os dias, houvesse ou não motivo. A sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mão em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça, de passagem. Coisa de rir, e ver a careta...

A excelente D. Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhorade escravos e daquelas ferozes, amigas de ouvir contar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca seafizera ao régimen novo — essa indecência de negro igual a branco; e qualquer coisinha, a polícia!!

“Qualquer coisinha”; uma mucama assada ao forno, porque se engraçou dela o senhor; uma novena derelho, porque disse: — “Como é ruim, a sinhá!”...

O 13 de maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava, pois, Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Simples derivativo.

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade: cocres, mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar aconcha (bom! bom! bom! gostoso de dar!) e o a duas mãos, o sacudido. A gama dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, a torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: rodade tapas, cascudos, pontapés e safanões à uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para doer fino, nada melhor.

Era pouco, mas antes disso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem?? Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela guardava para o fim. A criança não sofreu a revolta e atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam, todos os dias.

— “Peste”?? Espere aí!! Você vai ver quem é peste. E foi contar o caso à patroa.

D. Inácia estava azeda, e necessitadíssima de derivativo. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! disse, desentalando as banhas do trono e indo para a cozinha, qual uma peruachoca, a rufar as saias. — Traga um ovo!!

Veio o ovo. D. Inácia mesma pô-lo na chaleira de água a ferver e, de mãos à cinta, gozando-sena prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, trêmula, olhar esgazeado, aguardava alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora exclamou:

— Venha cá!! Negrinha aproximou-se. — Abra a boca!! Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, prática que era D. Inácia nesse castigo, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez!! Ouviu, peste??

E voltou contente da vida para o trono, a virtuosa dama, a fim de receber o vigário que chegava.

— Ah! Monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha de Cesária; mas que trabalhadeira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes! exclamou o padre.

— Sim, mas cansa...

— Quem dá aos pobres, empresta a Deus! A virtuosa senhora suspirou piedosamente:  
— Indaé o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com “Santa” Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Negrinha, do seu canto, na sala do trono, viu-as irromperem pela casa adentro como dois anjosdo céu, alegres, pulando e rindo numa vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamentepara a senhora, certa de vê-la armada para desferir sobre os anjos invasores o raio dum castigotremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era um crime brincar?? Estaria tudomodado e findo o seu inferno — e aberto o céu??!

No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegriadados anjos.

Mas logo a dura lição da desigualdade humana chicoteou sua alma. Beliscão no umbigo e nosouvidos o som cruel de todos os dias:

— Já, para o seu lugar, pestinha!! Não se enxerga?? Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral — sofrimento novo que se vinha somar aos já conhecidos, a triste criançaencorajou-se no cantinho de sempre.

— Quem é, titia? perguntou uma das meninas, curiosa. — Quem há de ser?! disse a tia num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã... Mas, brinquem, filhinas!! A casa é grande. Brinquem por aí a fora!!

“Brinquem!!” Brincar! Como seria bom brincar! refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosamartirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco!

Chegaram as malas; e logo:

— Meus brinquedos!! reclamaram as duas meninas. Uma criada abriu-as e tirou-os fora.

Que maravilha! Um cavalo de rodas!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisaassim, tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... quefala “papá”... que dorme...

Era de êxtase, o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome dessebrinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

- É feita??... perguntou extasiada.

E, dominada pelo enlevo, um momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre aarrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criaturinhade louça. Olhou-a com assombro e encanto, sem jeito sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca??

— Boneca?? repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca?? Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

— Como é boba! disseram. — E você, como se chama?

— Negrinha.

As meninas, novamente, torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, estendendo-lhe a boneca:

— Pegue!!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, com o coração aos pinotes. Que aventura, santo Deus! Seria possível?? Depois, pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o SenhorMenino, sorria para ela e para as meninas, com relances de olhos assustados para

a porta. Fora de si, literalmente... Era como se penetrara o céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe viesse adormecer ao colo. Tamanho foi o enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. D. Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, imóvel, presenciando a cena.

Mas era tal a alegria das sobrinhas ante a surpresa estática de Negrinha, e tão grande a força radiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida soube ser mulher. Apiedou-se.

Ao percebê-la na sala, Negrinha tremera, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente, e hipóteses de castigos piores ainda. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos.

Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo: estas palavras, as primeiras que ouviu, doces, na vida:

— Vão todas brincar no jardim!! e vá você também!! mas veja lá!! Hem??

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu nela a fera antiga. Compreendeu e sorriu-se.

Se a gratidão sorriu na vida, alguma vez, foi naquela surrada carinha...

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga. E para ambas é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca — preparatório, e momento dos filhos, — definitivo. Depois disso está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha alma.

Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que ela trazia em si, e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ser humano. Cessara de ser coisa e de ora avante lhe seria impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!...

Assim foi, e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa reentrou no ramarrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada.

D. Inácia, pensativa, já a não atezava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida. Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita.

Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.

Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro de seu doloroso inferno, envenenara-a. Brincara ao sol, no jardim. Brincara!...

Acalentara dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer papá e a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma.

A repentina retirada de tudo isso fora forte demais para a débil resistência de uma alma, comum mês de vida apenas. Enfraqueceu, definiu, como roída de invisível doença consuntora. E uma febre veio e a levou.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Ninguém, entretanto, morreu jamais com maior beleza. O delírio rodeou-se de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos rodavam em torno dela, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça, abraçada, rodopiada.

Veio a tontura, e uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e o cuco pela última vez lhe apareceu, de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas.

Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou... E tudo se esvaiu em trevas.

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença sua carnezinha de terceira — uma miséria, quinze quilos mal pesados...

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas:

— Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca??

Outra de saudade, no nó dos dedos de D. Inácia: — Como era boa para um cocre!...

*Monteiro Lobato - 1927*

## APÊNDICES

Apêndice A - Termo de autorização para participação no projeto de pesquisa-ação.

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS/ COMUNICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO

*Srs. Pais e/ou Responsáveis*

Informamos que neste semestre os alunos do 8º ano A período matutino estarão participando do projeto OS DICIONÁRIOS E A INTER- RELAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL, coordenado pela professora de Língua Portuguesa Aparecida Braga.

O projeto tem por objetivo trabalhar a leitura e a escrita dos educandos por meio dos dicionários.

Durante o desenvolvimento das atividades do projeto os alunos serão fotografados e filmados, sendo assim, desde já solicitamos a autorização dos senhores para postagem das fotos dos mesmos nas redes sociais da escola, da professora e demais veículos de divulgação sobre o projeto.

Também está previsto no cronograma do projeto uma aula em campo no município de Nossa Senhora do Livramento e aulas de reforço no contraturno das aulas que serão devidamente agendadas e comunicado enviado aos senhores quando forem ocorrer.

Na oportunidade, ressaltamos que é de grande importância a participação da família nas atividades propostas no projeto e pedimos que a mesma colabore incentivando os seus filhos a participarem das atividades.

Eu \_\_\_\_\_, Carteira de Identidade nº \_\_\_\_\_ - SSP/\_\_\_\_\_ CPF nº \_\_\_\_\_ responsável legal, na qualidade de \_\_\_\_\_(pai, mãe ou tutor), do aluno(a) \_\_\_\_\_,

Carteira de Identidade nº \_\_\_\_\_-SSP/\_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_ de \_\_\_\_\_ do ano de \_\_\_\_\_, Declaro ter ciência das atividades relacionadas acima na execução do projeto de intervenção OS DICIONÁRIOS E A INTER- RELAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.

Várzea Grande – MT, 04 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável legal

## Apêndice B – Atividade introdutória.

Leia atentamente os textos I, II e III e responda as questões.

## Texto 1



Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/162568826044/tirinha-original>.

Acesso em: 12 jan. 2019.

- 1) Para você, é possível um dicionário ficar desatualizado?
- 2) As palavras têm sempre o mesmo significado/sentido?
- 3) Caso você ache que as palavras podem mudar de sentido, haveria a possibilidade de outros sentidos para a palavra “justiça”? Quais são eles? Que outros sentidos você conhece para essa palavra?
- 4) Qual possível sentido está sendo lido por Armandinho?

## Texto 2



Disponível em: <http://vacilandia.com/tag/dicionario/> Acesso em: 12 jan. 2019.

- 1) Como a galinha chegou à conclusão de que ela veio antes do ovo?

## Texto 3



Disponível em: <http://www.willtirando.com.br/dicionario/>. Acesso em: 12 jan. 2019.

- 1) Por que você acha que o hipopótamo ficou indignado com sua definição no dicionário?
- 2) Você acha que a definição apresentada sobre o hipopótamo é suficiente para quem nunca viu um hipopótamo, imaginar como ele é? Como você definiria este animal?
- 3) E sobre o homem, a definição apresentada é suficiente para defini-lo? Como você definiria a palavra homem? Você acrescentaria outros significados para o vocábulo homem? Ou retiraria algum da definição apresentada?
- 4) Como você estabeleceria relação – de aproximação ou distanciamento – entre as três tiras?

Apêndice C – Questionário 01: informações sobre os dicionários.

Aluno \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

### **QUESTIONÁRIO 01- Informações sobre os dicionários**

- 1) Você tem algum dicionário? Qual?
- 2) Para você o que é um dicionário? Para o quê ele serve
- 3) Você sabe como os dicionários são organizados?
- 4) Como e quando você consulta um dicionário?
- 5) Você sabe quem faz os dicionários e por que os faz?
- 6) Você sabe qual a diferença entre um dicionário monolíngue e um dicionário bilíngue? Explique.
- 7) Você sabe a diferença entre um dicionário e uma enciclopédia?
- 8) Você sabe o que faz um lexicógrafo? Se não sabe como você buscaria saber sobre esta profissão?
- 9) Você alguma vez já consultou um dicionário online? O que você acha deste tipo de dicionário?
- 10) Quais as funções ou utilidades que você acha importantes para um dicionário?
- 11) Para você os dicionários são todos iguais ou existem dicionários diferentes?
- 12) Como você atribui sentidos/significados as palavras quando você não tem um dicionário para pesquisa?
- 13) Você já leu algum prefácio de um dicionário?
- 14) Você sabe a diferença entre um dicionário, um minidicionário e uma enciclopédia?

Apêndice D – Roteiro de leitura: Dicionário da língua brasileira, Luiz Maria da Silva Pinto.

**ROTEIRO DE LEITURA / PRÓLOGO – DICIONÁRIO DA LÍNGUA BRASILEIRA –  
LUIZ MARIA DA SILVA PINTO**

1ª) Qual o motivo ou justificativa, que o dicionarista Luiz Maria da Silva Pinto, diz que teve para elaborar o Dicionário da Língua Brasileira?

2ª) Quem era o público leitor do Dicionário da Língua Brasileira quando ele foi elaborado?

3ª) Há exaltação pelo dicionarista de qual idioma?

4ª) Para o dicionarista Luiz Maria da Silva Pinto, o Dicionário da Língua Brasileira deveria ser considerado um dicionário amplo ou um dicionário básico? Justifique.

5ª) Quais foram as etapas seguidas pelo dicionarista na elaboração do Dicionário da Língua Brasileira?

Apêndice E – Roteiro de leitura: Dicionário da Língua Portuguesa, Antonio De Mores Silva.

### **ROTEIRO / DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUEZA – ANTONIO DE MORES SILVA**

1ª) Em que ano foi publicado o Dicionário da Língua Portuguesa? Quem é seu Dicionarista?

2ª) Em que local e Oficina fora feito o Dicionário da Língua Portuguesa? Qual era seu preço e como era descrita a localidade em que o Dicionário era comercializado?

3ª) Na Dedicatória do Dicionário da Língua Portuguesa é explicado que a sua construção não fora uma tarefa fácil, por alguns motivos. Cite dois desses motivos?

4ª) Quais são as qualidades, apresentadas na dedicatória, que teriam o Dicionário da Língua Portuguesa?

5ª) Na apresentação do Dicionário da Língua Portuguesa é mencionado um benfeitor que ajudou Antonio de Moraes Silva a ter acesso às obras clássicas portuguesas. Quem é este benfeitor?

6ª) Qual a crítica exposta na Apresentação do Dicionario de Língua Portuguesa sobre a obra de Bluteau?

Apêndice F – Questionário: Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Candido de Figueiredo/ 1913.

**Questionário – Novo Dicionário da Língua Portuguesa- Candido de Figueiredo/ 1913**

- 1) Quem são considerados os precursores da lexicografia portuguesa de acordo com Candido Figueiredo?
- 2) Quais são as críticas feitas por Candido de Figueiredo aos dicionários anteriores aos seus? Explique.
- 3) Para Candido de Figueiredo qual o motivo que justificava a elaboração de seu dicionário?
- 4) Qual foi o tratamento que o dicionarista Candido de Figueiredo deu a linguagem popular?
- 5) Para Cândido de Figueiredo qual era o dever do dicionarista ao selecionar os vocábulos para um dicionário? Comente.
- 6) Candido de Figueiredo considera que o Português do Brasil é o mesmo de Portugal? Explique.
- 7) Segundo Candido de Figueiredo quantos termos do Português Brasileiro há em seu dicionário?
- 8) Para construir seu dicionário Candido de Figueiredo buscou vocábulos em diferentes áreas científicas. Cite três áreas científicas que o dicionarista usou.

Apêndice G – Ficha de Análise do verbete negro.

*FICHA 05- ANÁLISE DO VERBETE NEGRO*

1. Título do Dicionário	Dicionário Global Escolar Silveira Bueno da língua portuguesa
2. Autor	Silveira Bueno
3. Local de publicação	São Paulo
4. Ano de publicação	2009
5. Editora	Global editora
6. Edição	3 edição
7. Idioma	Língua Portuguesa
8. Conceito da palavra NEGRO	s.m e adj. 1. Preto. 2.(indivíduo) de etnia africana e pele escura; preto.
9. Classificação gramatical	Substantivo e Adjetivo
10. Pronúncia	Não possui
11. Exemplos	Não possui
12. Palavra puxa palavras/ remissão de um verbete a outro	Preto
13. SIGN. Preto	Adj. 1. Negro. 2.(Fig.) Complicado; difícil. s.m. 3. Indivíduo de cor negra.
14. Ilustrações <i>Se tiver, fazer descrição da ilustração</i>	Não possui ilustrações
15. Quantidade de definições para o verbete	2 definições

## Apêndice H – Informativo aos pais sobre aulas no contraturno.

Srs. Pais e/ou Responsáveis,

No dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, no período vespertino, teremos aula no laboratório de informática/ Biblioteca da Escola das \_\_\_\_\_às\_\_\_\_\_, com a professora Aparecida Braga para desenvolvermos atividades relacionadas ao Projeto: OS DICIONÁRIOS E A INTER- RELAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.

Ciente:\_\_\_\_\_

Apêndice I – Ficha de síntese dos conceitos.

### FICHA 06 – SÍNTESE DOS CONCEITOS

Dicionário 01/ Ano 1789	Dicionário 02/ Ano 1832	Dicionário 03/ Ano 1913	Dicionário 04/ Ano 2009	Dicionário 05/ Ano 2011
Título: Dicionário da Língua Portuguesa	Título: Dicionário da Língua Brasileira	Título: Novo Dicionário da Língua Portuguesa	Título: Dicionário Global Escolar Silveira Bueno da língua portuguesa	Título: Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras
<b>Autor/ Lexicógrafo</b> Antonio de Moraes Silva	<b>Autor/ Lexicógrafo</b> Luiz Maria da Silva Pinto	<b>Autor/ Lexicógrafo</b> Cândido de Figueiredo	<b>Autor/ Lexicógrafo</b> Silveira Bueno	<b>Autor/ Lexicógrafo</b> Academia Brasileira de Letras; ORGANIZADOR: Evanildo Cavalcante Bechara
<p>Conceito do verbete negro</p> <p>CONCEITO 1 - Adj. De cor preta como a tinta de escrever, o carvão apagado. F. Infausto, triste, desgraçado v.g. ,, negras novas ,, negra consolação. Sá Miranda: ,, Tudo a fim de conservar a negra prelázia ,, M. Lufit,</p> <p>CONCEITO 2 – f. m. Côm negro v. g. ,, vestido de negro. Homem preto v. g. ,, comprei hum negro. Hum peixe deste nome.</p>	<p>Conceito do verbete negro</p> <p>Adj. Dê côm preta. Fig. Infausto, triste. [Como subs.) Negro, diz-se do homem preto, e Negro da mulher preta. Nome de hum peixe. Titro.</p>	<p>Conceito do verbete negro</p> <p>Que é da côm mais privada de luz ou oposta á branca. escuro, preto. sombrio. escurecido pelo tempo ou pelo sol. vestido de preto. lúgubre; triste. funesto; maldito: negra sorte. execrável. m. indivíduo de raça negra, preto. escravo. sombras, trevas. *negrinha, ave. negro dos bosques, insecto lepidóptero.</p>	<p>Conceito do verbete negro</p> <p>Adj. 1. Negro. 2.(Fig.) Complicado; difícil. s.m. 3. Indivíduo de cor negra.</p>	<p>Conceito do verbete negro</p> <p>Adj. 1. Totalmente escuro, falto de toda a cor: Os cabelos de Iracema eram negros. 2. Diz-se de quem tem a pele negra: os homens negros. 3. Escurecido pelo tempo ou pelo sol: Juca ficou negro de tanta praia nesse verão. 4. fig. Sombrio; triste, funesto: um destino negro. &gt;s.m. 5. A cor do carvão: Veste-se de negro. 6. Pessoa de pele negra; nego: Os negros brasileiros estão resgatando sua cultura. //sup. Abs. Do adj.: nigérrimo e negríssimo.</p>



Apêndice K – Atividade de Interpretação/ análise do Conto Negrinha.

### **Interpretação/ análise do Conto Negrinha**

- 1.) Leiam o conto de preferência em voz alta para que todos do grupo acompanhem a leitura.
- 2.) Após a leitura do conto, anote o que chamou sua atenção, as suas impressões, compreensões, entendimentos, interpretações e dúvidas sobre o conto.
- 3.) Você concorda que as crianças apanhem (sofram maus tratos) dos adultos? Você já ouviu alguém comentar ou já leu sobre alguma lei que proteja as crianças na atualidade? Em nosso país é importante termos leis que protejam as crianças da exploração sexual, do trabalho infantil e que garantam que as crianças tenham acesso a escolas, a vacinação, etc.? Explique.
- 4.) De acordo com o site: <https://www.significados.com.br/preconceito-racial/>, podemos definir preconceito racial como toda e qualquer forma de expressão que discrimina uma etnia ou cultura por considerá-la inferior ou menos capaz. No conto Negrinha há alguma marca ou episódio em que o preconceito racial se faz presente? Comente e se possível exemplifique.
- 5.) Leia atentamente os seguintes parágrafos do texto Negrinha:

“Certo dezembro vieram passar as férias com “Santa” Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Negrinha, do seu canto, na sala do trono, viu-as irromperem pela casa adentro como dois anjos do céu, alegres, pulando e rindo numa vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir sobre os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era um crime brincar?? Estaria tudo mudado e findo o seu inferno — e aberto o céu??!

No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos.

Mas logo a dura lição da desigualdade humana chicoteou sua alma. Beliscão no umbigo e nos ouvidos o som cruel de todos os dias:

— Já, para o seu lugar, pestinha!! Não se enxerga?? Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral — sofrimento novo que se vinha somar aos já conhecidos, a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre.

- a) O conto Negrinha retrata um modo de (des) organização da sociedade, pós o regime de escravidão dos negros. A sociedade daquele tempo tem semelhança ou

diferença em relação a nossa sociedade de hoje? Há diferença em nossa sociedade entre uma criança branca e uma criança negra? Comente.

06) A menina não foi nomeada durante todo o conto sendo chamada apenas pela alcunha/apelido “negrinha”. Por que será que ela não recebeu nome no texto? A não nominação de negrinha está relacionada a sua condição social? Quem ela representa na sociedade brasileira? Explique.

07) Nas últimas aulas, você pesquisou em vários dicionários o conceito da palavra NEGRO. As definições para a palavra negro encontrada nos dicionários têm relação com a personagem do texto Negrinha? Explique.

08) Como você definiria/conceituaria a palavra Negrinha em um dicionário?

Apêndice L – Capa do produto final da pesquisa-ação, seguida do livreto produzido pelos estudantes.



# **O VERBETE NEGRO: UM ESTUDO DISCURSIVO**

Turma: 8º ano - A - 2019

Aparecida Braga

Professora

## Equipe da Escola

Diretor

Professor: Cleber Eduardo Moretti

Coordenação pedagógica

Professora: Derlianni Aparecida Damian

Professora: Izabela Gutierrez de Arruda

Professora

Aparecida Braga

Alunos Participantes

Turma do 8º ano A – período matutino - 2019

Escola Estadual Professora Vanil Stabilito

Rua João Augusto de Figueiredo, nº 10

Bairro: Centro Sul – CEP: 78.130-095

Várzea Grande – MT

As imagens utilizadas na capa são do acervo pessoal da professora, capturadas durante a execução do projeto.

## SUMÁRIO

5	DESENHO / Maria Luisa da Costa Belini
6	ALGUMAS PALAVRAS... / Aparecida Braga
8	AGRADECIMENTOS / Aparecida Braga
9	RACISMO / Maria Luisa da Costa Belini
10	VIDA TRISTE / André Luiz da Costa Belini
12	A MENINA NEGRA / João Pedro Peres Da Silva
14	MINHA ESCRAVIDÃO / José Gabriel Godoi Rigo
15	UM MENINO DESPREZADO POR SER NEGRO / Rafael Silva dos santos
16	O QUE EU APRENDI? / Henos Victor Viegas Coelho
17	O ESTUDO SOBRE O VERBETE NEGRO / Maria Joselívia Silva Santos
19	PESSOAS NEGRAS / Nicolly Cristiny da Silva

21

AS DIFERENÇAS / Mariana Caroline da Costa Silva

23

COMO ERA E COMO É A VIDA NO QUILOMBO / Deisy Soares da Silva

25

ERA PARA SER APENAS ALGUMAS COMPRAS EM FAMÍLIA /  
karolyne Evyllin Vilela de Lima

27

OS MEUS ESTUDOS / Raquel Ezequiel Araujo da Silva

28

A MINHA VIAGEM / Eduardo Oliveira Campos

29

OS MEUS ESTUDOS SOBRE O DICIONÁRIO / Daniel  
Gustavo Ribeiro Pereira

30

MEU DESEMPENHO EM MEUS ESTUDOS SOBRE O VERBETE  
NEGRO / José Augusto Pereira Campos

31

MINHA APRENDIZAGEM SOBRE A PALAVRA NEGRO / Adrielly  
Andressa Teixeira da Silva

32

MINHA APRENDIZAGEM SOBRE O VERBETE NEGRO / Brenda  
dos Santos Fernandes

33

PRECONCEITO NO BRASIL / Vitor Hugo Ferreira da Silva

34	O PRECONCEITO COM O NEGRO / Cleitelly Vitoria da Silva
35	COMO NÃO SER RACISTA / Jéssica Carolina do Nascimento
36	A AULA EM CAMPO / Francielly Augusto Veloso Bispo
37	MEU CONHECIMENTO SOBRE O VERBETE NEGRO / Adrielly Almeida Ferreira
38	NEGRO COM ORGULHO / Lauristela de Oliveira Silva
39	CRUZADINHA CONTRA O PRECONCEITO / Wangles Henrique Oliveira Konrath
40	CAÇA-PALAVRAS CONTRA O PRECONCEITO / Adrian Augusto Gomes de Aguiar
41	CONCEITO DO VERBETE NEGRO ELABORADO PELOS ALUNOS
42	BIBLIOGRAFIA DOS DICIONÁRIOS USADOS
44	DESENHO / Vitor Hugo Martins



Desenho feito pela aluna Maria Luisa da Costa Belini (8º A)

## **ALGUMAS PALAVRAS...**

A língua, enquanto instrumento social e ideológico, exerce uma grande influência no cotidiano de seus falantes. Pensarmos o sentido das palavras é muito mais que empreendermos uma busca por um dicionário e acharmos que todas as nossas dúvidas serão sanadas após consultá-lo. Na realidade, o ato de consulta ao dicionário deve suscitar muito mais dúvidas do que certezas.

Como seres humanos, estamos sempre em busca de ambientes estáveis, ambientes que nos deem a ilusão que vivemos em um mundo onde controlamos tudo que nos diz respeito. Essa forma de idealizar a nossa realidade circundante também perpassa o mundo da língua/linguagem e nos leva a pensar que temos uma língua normatizada, estável, com sentidos determinados, restringidos por nossas vontades. Essa concepção de língua estática nos leva a uma outra ilusão, a de que temos como transmiti-la nas instituições escolares a todos aqueles que estão na posição de sujeito-aluno sem desvios, sem interrupções, sem falhas.

No entanto, esta forma de organizar o mundo e o ensino de língua/linguagem existe apenas no mundo imaginário, pois a nossa língua é marcada pela incompletude, pelos equívocos, pelas falhas e, portanto, faz-se necessário pensarmos novas abordagens educacionais em nossas escolas.

O trabalho apresentado neste livreto foi desenvolvido em uma turma do Ensino Fundamental (8º ano A), de uma Escola Pública Estadual, no município de Várzea Grande – MT. O foco foi a leitura e a escrita do verbete Negro, em dicionários históricos e contemporâneos de Língua Portuguesa e outras materialidades linguísticas como o conto NEGRINHA e textos de propagandas, pelo viés da Análise de Discurso de linha francesa e da História das Idéias Linguísticas. Tínhamos também como finalidade entendermos como os sentidos trazidos nos dicionários, para o verbete negro, influenciaram e influenciam as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

As atividades, as discussões, as leituras e os questionamentos desenvolvidos com a turma deram origem a este livreto: O verbete negro: um estudo discursivo. Espero que ele possa suscitar muitas dúvidas, questionamentos e discussões assim como o trabalho com esta turma fantástica gerou um ir e vir de construção e reconstrução, de sentidos outros. E que se produzam novos gestos de interpretação.

**Aparecida Braga**  
**Professora**

## AGRADECIMENTOS...

O início de uma nova jornada é sempre um momento de muitas dúvidas, de grandes anseios, de grandes medos, pois sempre tememos não alcançarmos o objetivo almejado e decepcionarmos aqueles que confiaram em nós. Desenvolver este projeto foi um grande desafio em minha vida profissional e também pessoal, as dificuldades vieram... No entanto, em meio às turbulências reforcei minha fé em Deus e na sua infinita misericórdia e me apoiou naqueles que Ele preparou para me ajudar nesta jornada.

Desta forma, deixo aqui meus agradecimentos: a minha orientadora Professora<sup>64</sup> Doutora Nilce Maria da Silva, por acreditar neste trabalho<sup>65</sup>, pelas dicas, pela paciência e, principalmente, por estar sempre a disposição; a gestão da Escola Estadual Professora Vanil Stabilito, representada por seu Diretor o Professor Cleber Eduardo Moretti, que proporcionou apoio financeiro e pedagógico ao projeto; aos meus colegas Professores, que torceram e torcem pelo sucesso deste trabalho; aos funcionários da Escola que contribuem grandemente no nosso trabalho docente; aos representantes da Escola Estadual Quilombola Tereza

---

<sup>64</sup> O substantivo Professor/Professora foram escritos com letra maiúscula não porque estão seguindo uma regra gramatical, mas como forma de respeito e enaltecimento com a nossa profissão.

<sup>65</sup> Os textos que fazem parte deste livreto foram produzidos pelos alunos da Escola Estadual Professora Vanil Stabilito, como parte do projeto de mestrado da professora Aparecida Braga – Profletras / Cáceres - MT.

Conceição Arruda, que nos receberam com tanto zelo e dedicação; aos meus alunos do 8º ano A, que se dedicaram, que assumiram o projeto como parte de seu cotidiano e superaram suas dificuldades.

Minha busca por novos sentidos foi grande, mas com certeza ela não teria sido concluída se não tivesse a participação e o esforço de vocês. Portanto, a cada um de vocês, meus agradecimentos!

**Aparecida Braga**

## **RACISMO**

O racismo é algo praticado por tolos  
Tolos sem conhecimento algum  
E é triste ver que nos dias atuais  
Isso se torna cada vez mais comum.

A cor da pele  
Ah... A cor da pele.  
Francamente...  
É esse o motivo,  
De tanto conflito?

Somos todos iguais  
Pertencemos a uma única raça.  
Somos todos humanos.  
Então, por favor  
Pare com esse racismo sem graça.

Julgar uma pessoa pela sua aparência  
É totalmente ridículo e imoral  
Pois é pela personalidade  
Que se identifica uma pessoa legal.

**Maria Luisa da Costa Belini**

## VIDA TRISTE

Em uma família brasileira, existia um garoto negro, muito batalhador, ele era o melhor aluno de sua escola e trabalhava para ajudar sua família. Seu nome era Thomas. Ele não tinha muitos amigos, gostava de ler livros e escrever o que pensava, no intervalo da escola ficava em um canto longe de todos.

Embora Thomas fosse um bom aluno, sofria racismo todos os dias na escola, no caminho para a escola, no seu trabalho e nos lugares por onde ele passava. Thomas nunca fazia nada, quando isso acontecia, porque tinha medo.

Certo dia em sua Escola, roubaram um estojo de uma aluna de sua sala, logo, acusaram Thomas de ter roubado. Todos xingaram Thomas de forma racista: “Seu preto desgraçado”, “Tinha que ser um negro”. Thomas, sem entender nada, permaneceu em silêncio, muito assustado. O professor de sua sala o levou para a diretoria e o torturou psicologicamente, obrigando Thomas a dizer que foi ele quem roubou o estojo, mesmo sem ter culpa. Depois que voltaram para a sala, todos humilharam Thomas. Quando chegou em casa, sua mãe o proibiu de ir à Escola.

Anos depois, já adulto, Thomas tem uma esposa e filhos, trabalha de guarda em uma casa. Em uma noite de trabalho, seu patrão lhe ofereceu um trabalho em uma fazenda. Disse a ele que lá ele teria um lugar para dormir, roupas, comida e o dobro do salário que ele ganhava trabalhando de segurança, mas teria que morar na fazenda, Thomas não pensou duas vezes e aceitou logo “de cara”.

Thomas deixou para avisar sua esposa sobre o serviço novo e que ganharia o dobro do que ganhava, depois de fazer suas malas. Sua esposa achou estranho, mas aceitou e ficou feliz, pois não passariam por muita dificuldade mais. Ele se despediu de sua família e disse que os veria assim que pudesse. Foram dois longos dias de viagem até chegar à fazenda. Quando Thomas desceu do carro, perguntou onde ficava a casa que ele iria ficar, então, seu patrão respondeu gargalhando:

— Casa? Que casa?

— A casa que o senhor disse que eu iria ficar.

— Não tem casa nenhuma, pegue essa sacola, tem uma bota, uma camisa, uma calça e um chapéu. Você está endividado comigo agora, a forma de pagamento vai ser o seu trabalho! E, se você tentar fugir, eu mato sua família e você!

Thomas entrou em desespero e começou a correr. No momento que correu, seu patrão atirou em seu pé e disse para ele começar a trabalhar. Thomas ficou nesta fazenda “até seu último suspiro”, por mais de trinta anos. Sua família nunca mais teve notícias dele e não conseguiu ajuda da polícia para encontrá-lo.

**André Luiz da Costa Belini**

## A MENINA NEGRA

Nina era uma menina alegre que estudava em uma escola perto de sua casa em uma fazenda, mas como o seu pai foi mandado embora do seu emprego, eles tiveram que mudar.

Nina começou a estudar em outra escola, mas nesta nova escola ela só tinha uma amiga, chamada Giovana. As outras meninas não gostavam de Nina, porque ela era negra, do cabelo encaracolado e por isso as meninas tinham atitudes racistas com ela chamavam-na de muitas palavras que machucavam como escuridão, sombria, carvão apagado e, etc.

Um dia a professora de História estava passando uma nova matéria sobre os negros que foram escravizados, dizendo que a maioria veio da África. Depois que acabou a aula, as meninas falaram que iam pegar Nina para ser a escrava delas. Assim tudo que elas pedissem, ela teria que fazer. Nina falou que iria processar as colegas e os seus pais, que eles poderiam até ser, presos, por causas das atitudes delas. As meninas falaram para Nina que se ela fizesse isso iriam bater nela e a xingaram de negra de cabelo ruim.

Nina saiu correndo e chorando, falou para a amiga Giovana o que as meninas lhe disseram. Nina e a amiga Giovana contaram para a diretora, que mandou chamar as meninas, mas as meninas falaram que era tudo mentira de Nina. A diretora acreditou nas meninas, e as meninas, falaram para Nina que na saída da escola elas bateriam nela.

Nina chegou toda machucada em casa e seus pais lhe perguntaram o que foi. Nina falou que caiu no bueiro. No

outro dia, ela foi para a escola e teve uma boa notícia. Ficou sabendo que haveria um concurso para uma bolsa de estudos numa escola particular. Nina estudou muito para ganhar a bolsa. No dia da prova ela e sua amiga Giovana se desejaram boa sorte. Quando Nina entrou na sala, as meninas, que não eram suas amigas, falaram que ela iria errar todas as questões. Nina fez a prova, o professor falou que os resultados iriam sair na próxima semana. Passou a semana e o resultado saiu. Quem ganhou a bolsa de estudos foi a Nina e a Giovana. Elas ficaram muito felizes, mudaram de escola. Foram para uma escola, onde os alunos têm respeito com todos. A Nina tem muitos amigos e está muito alegre com a nova Escola

**João Pedro Peres Da Silva**

## MINHA ESCRAVIDÃO

Eu sou a Maria, mas ninguém sabe, na verdade, ninguém me chama pelo meu nome, sou uma escrava, tenho 24 anos e sou bem tímida. Vivo em uma fazenda, trabalho para o dono, em casa. Faço a limpeza, lavo louça, o que for preciso eu sou a obrigada a fazer.

O nome do meu dono é Carlos. Ele é uma pessoa gorda que nunca sujou suas mãos para nada, sempre chama eu e os outros escravos ou escravas de apelidos horríveis tais como desgraçados (as) mulatos (as) macacos e etc....Ele é uma pessoa super Má, nunca o vi fazer nada de bom, sempre o vejo sendo uma pessoa ruim, fala que nós somos lixos, somos nada, e nos bate seja lá pelo que for, às vezes, bate para se divertir.

Para mim ele é um monstro, os apelidos que ele me chama são sempre atribuindo a cor da minha pele, me chama de banana podre, de piche de asfalto e até mesmo palavrões, como desgraçada, para os outros escravos é a mesma coisa, os chama de desgraçados, de Lixo e etc...

São Muitos Apelidos Ruins. Mas para mim o pior quando ele fala que sou “Filha De Jumentinho”. Sempre Choro, minha mãe sempre foi uma pessoa maravilhosa sinto ódio na alma em ver ele falar isso. Ainda mais pelo fato dela já ter morrido, eu estava com 18 anos na época. Nunca vou esquecer dela, ela sempre será minha inspiração de vida. E não perco as esperanças.

O meu sonho é que a escravidão acabe, que os negros (as) sejam livres. Assim como todo mundo, que possam trabalhar com salário e com direitos. Que tenham moradias, plantações, enfim sejam donos de suas vidas.

**José Gabriel Godoi Rigo**

## UM MENINO DESPREZADO POR SER NEGRO

Era uma vez um menino desprezado por todos, porque era negro. Seu nome era Fernando. Os outros meninos falavam que ele era um lixo, negro. Um dia as crianças estavam brincando no parque e os meninos não deixaram Fernando brincar. Eles falaram para Fernando sair. Fernando ficou triste e perguntou aos meninos porque eles o chamavam de lixo, negro. Os meninos responderam, que chamavam Fernando assim, porque era negro. Fernando foi embora triste e falou para sua mãe. Perguntou também para sua mãe, porque que Deus nos fez assim, negros?

No outro dia ele foi a escola e os meninos novamente falaram que ele era um lixo negro. Fernando ficou quieto, e os garotos continuaram xingando de negro e fedido. Fernando ficou deprimido. Depois, Fernando perguntou a professora porque os meninos lhe chamavam de lixo negro. A professora perguntou a ele quem estavam xingando ele assim. Fernando respondeu que era os meninos da quinta série. A professora foi falar com os meninos e perguntou porque eles estavam xingando o Fernando. Os meninos responderam que era por ele ser negro, porque os brancos são mais bonitos, e os negros são fedidos. A professora falou para os alunos que não era assim que se falava com o colega. Os meninos disseram que não eram colegas do Fernando, que era negro, lixo.

Fernando já estava pegando raiva da sua cor, ele falou que queria ser branco e todas as crianças riram dele.

Os meninos disseram a ele que era negro e que nunca iria ser branco.

Fernando ficou revoltado com sua pele, ficou muito triste. Então os garotos resolveram pedir desculpas para ele e falaram que não iriam mais xingar ele de lixo, negro. Depois disso, ficaram amigos e começaram a brincar muito com outras crianças negras.

**Rafael Silva dos santos**

## O QUE EU APRENDI?

Olá meu nome é Henos Victor, sou do 8º ano A estudo na Escola Vanil Stabilito em Várzea Grande-MT. Ao longo do texto vou estar falando de um projeto que participei, juntamente com os meus colegas e a professora Aparecida Braga, conselheira da turma, então acompanhem até o final que será muito legal.

Vamos começar falando do nome do projeto e do objetivo. O nome: Os Dicionários e a Inter-relação na Construção de Sentidos na Educação Étnico-racial. O objetivo era pesquisar em alguns dicionários antigos e modernos o significado de negro, preto, preconceito e racismo; E também incentivar os alunos a não terem preconceito com uma pessoa negra; revelar o povo negro para quem não conhecia.

Ao longo desse projeto fizemos diversas atividades: uma dinâmica com o espelho, para sabermos a nossa cor; aulas na biblioteca; aulas à tarde, onde vimos o significado do verbete negro em alguns dicionários antigos e modernos; analisamos algumas propagandas preconceituosas, e, por último, fizemos uma aula em campo, no Livramento-MT, em uma comunidade quilombola. Vimos a cultura, comidas típicas e conversamos bastante sobre o assunto negro, nos receberam muito bem.

Com esse projeto aprendi que os povos negros são muito batalhadores, um povo muito forte, mas que

infelizmente os brancos tem mais privilégios na sociedade, e principalmente os ricos.

Muito obrigado por ler até aqui, e lembre-se “nunca tenha preconceito com uma pessoa negra”.

**Henos Victor Viegas Coelho**

## O ESTUDO SOBRE O VERBETE NEGRO

Eu e meus colegas estudamos sobre o verbete negro, nos dicionários, nos contos e propagandas, não só os significados, mas com muitos questionamentos, como, por que estava escrito daquela forma, qual era o pensamento de quem lia aquilo, o que achávamos, etc.

Fizemos muitas pesquisas, trabalhos e até uma apresentação sobre os significados de negro, racismo, preto e preconceito, dos dicionários de 1789, 1832 e 1913, que são muito preconceituosos, sem valor, ele significava com algo ou alguém, preta, triste, maldito, um peixe, desgraçado, dentre outros significados.

O dicionário de 1832, de Luiz Maria da Silva Pinto, se chama Dicionário da Língua Brasileira, se chamava assim porque o país precisava se firmar como estado, nesse momento os intelectuais queriam se libertar de Portugal. Em 1832, o português que se falava no Brasil não era mais a língua de Portugal, porque no Brasil tinha vários tipos de pessoas, como índios, negros (escravos), brancos, etc.

O dicionário de Antônio de Moraes Silva de 1789 era considerado o primeiro dicionário monolíngue da língua portuguesa.

No dicionário de Cândido de Figueiredo de 1913, ele escreveu significados que desvalorizam bastante as pessoas negras como: “Indivíduo de raça negra, preto” nesta época quem tinha muitos escravos era considerado uma pessoa rica. Os escravos não tinham direitos sobre si e eram considerados como objetos, uma coisa.

Já os dicionários de Douglas Tufano de 2005 e o de Caldas Aulete, não trazem nos significados de negro como uma pessoa preta ou escravo, não trazem a palavra negro com significados racistas como os de 1789, 1832 e 1913.

O que eu entendi com todos esses estudos é que as pessoas negras sempre foram maltratadas, elas não têm as mesmas oportunidades que outras têm, desde de muitos anos, e o meu pensamento sobre isso é de que todos deveríamos ter as mesmas oportunidades, respeito e igualdade, etc.

Eu aprendi que os significados de negro se modificaram, mas em alguns dicionários o verbete é conceituado com palavras muito pesadas para se referir a alguém. Compreendi que não é preciso ter o tom de pele escuro para ser uma pessoa negra, mas os traços e características que definem cada um, também compreendi que antigamente as pessoas negras eram consideradas como objetos, que nem todos têm as mesmas oportunidades, e que o racismo e o preconceito dão para perceber pelo olhar e gestos de quem têm essa cisma de, que os negros não são iguais a todos.

O essencial é que a população mude os seus pensamentos críticos e racistas contra as pessoas negras, que ela veja que somos iguais, que ninguém é melhor que o outro por ter um tom de pele diferente, as pessoas negras devem ter direitos iguais a todos.

**Maria Joselivia Silva Santos**

## PESSOAS NEGRAS

Anos e anos batalhando por sua liberdade e ainda são desprezados pelo tom de pele e suas características. E então eu te pergunto: Preconceito e racismo existe? Será que se não existisse preconceito as pessoas negras teriam direitos iguais a todos? Seriam respeitadas e não sofreriam pelo seu tom de pele?

A palavra Negro foi definida muitas vezes nos dicionários como infausto, triste, preto, sombrio, lúgubre, maldito, escravo, funesto, desgraçado, entre outras palavras. Nos dicionários de: 1832 de Luiz Maria da Silva Pinto; 1913 de Cândido de Figueiredo; 1789 de Antônio de Moraes Silva; 2011 de Aurélio Júnior; 2011 de Caldas Aulete. Esses dicionários trazem o verbete Negro como uma pessoa desprezível, sem valor nenhum.

As pessoas negras chegaram aqui no Brasil há muito tempo, foram trazidos como escravos pelos Portugueses para trabalhar nos engenhos. Não tinham nenhum direito, apenas trabalhavam, não eram considerados nem como seres humanos pois não tinham valor como tal, eram como objetos sem alma.

Quando a princesa Isabel assinou a lei áurea que libertava os escravos das fazendas de engenho, muitos deles ficavam nas fazendas, porque não tinham para onde ir, e outra parte foram viver nas cidades, mas principalmente nas favelas.

Essas pessoas que foram para as favelas foram para lá porque não foram aceitas na parte central das cidades,

pois não tinham dinheiro. Nos morros construíram suas casas e começaram suas vidas. E hoje, podemos ver a desigualdade social do nosso país, um exemplo são as favelas do Rio de Janeiro, onde em uma parte tem prédios luxuosos, casas que são bem construídas, comércios fluentes etc., e em outra parte temos a favelas, que são casas construídas uma em cima das outras, não tem energia estável e nem água potável com casas que podem a qualquer momento desabarem. A maior parte das mortes aqui no Brasil são principalmente nas favelas do Rio de Janeiro e a maior parte das pessoas que morrem são pessoas negras por bala perdida, assaltos, conflitos entre gangues, e também às vezes são mortos por sua cor de pele.

As pessoas negras são pessoas iguais a todos, então porque não são respeitadas? Será por causa da sua cor de pele? Do seu cabelo? Do formato do rosto? Corpo? Da sua nacionalidade? Ou Só porque são negros?

Eu sou uma pessoa negra e tenho orgulho de quem sou, já sofri preconceito por ser negra, já me senti excluída em lugares, as pessoas já me olharam com “cara” fechada de desigualdade, mas hoje, vendo tudo que estudei, vendo como as pessoas negras batalharam e ainda batalham por sua liberdade e seus direitos e são fortes e a maioria tem orgulho de quem são, hoje, posso dizer que eu tenho orgulho de ser quem sou, pelo meu cabelo preto e cacheado, pelo meu nariz achatado, pelo meus olhos grandes, e pela minha pele negra.

**Nicolly Cristiny da Silva**

## AS DIFERENÇAS

Olá, eu sou a Mariana tenho 14 anos, estudo na Escola Professora Vanil Stabilito, moro em Várzea Grande, no bairro Jardim Icaray. Neste ano, na disciplina de Língua Portuguesa, iniciamos nosso estudo com uma atividade em quadrinho que perguntava quem veio primeiro: a galinha ou o ovo. Nós, alunos, ficamos muito em dúvida sobre quem veio primeiro, se era o ovo ou a galinha, mas era só uma questão de interpretação da ordem alfabética dos dicionários porque o 'G' vem antes do 'O' no alfabeto.

Durante o projeto, estudamos o conceito da palavra 'negro', para apresentarmos nos dicionários dos anos de 1789, 1832, 1913, 2011 e 2012. Nos dicionários que pesquisamos os significados do verbete negro, alguns tinham também o significado de preconceito e racismo. Outros não, porque naquela época o negro não tinha valor social e o preconceito não era considerado algo ruim.

Em um outro momento, fizemos a leitura do conto Negrinha. O conto negrinho é muito triste pois conta a história de uma menina pobre e órfã, filha de uma negra liberta, no conto encontramos muitas palavras preconceituosas e racistas.

Para finalizar nossos estudos, fomos ao município de Livramento, em uma região chamada Mata Cavalo, fomos visitar uma Escola quilombola. Lá, fizemos uma entrevista com alguns alunos e funcionários da Escola. Perguntamos como eles definiriam ou conceituariam a palavra negro.

Sentamos em uma roda de conversa e a coordenadora da escola falou como era antes naquela região.

Também visitamos uma senhora da comunidade que nos contou como ela no passado, sofreu o preconceito e o racismo por causa da cor da sua pele e que hoje, lá é sossegado, tranquilo e que não sofre mais muito preconceito.

É importante estudarmos sobre as relações raciais, porque todos nós sabemos que no Brasil há uma grande diferença entre as pessoas consideradas negras e as pessoas consideradas brancas. O preconceito racial diminui as oportunidades das pessoas negras e as inferioriza e para mudar essa realidade, precisamos de projetos que combatam o preconceito racial.

**Mariana Caroline Da Costa Silva**

## COMO ERA E COMO É A VIDA NO QUILOMBO

Hoje vou contar um pouco sobre o que eu aprendi na aula em campo que fizemos na comunidade do quilombo. Meu nome é Deisy Soares da Silva, sou da Escola Vanil Stabilito, sou do 8º ano A. Eu e a minha turma estamos fazendo um trabalho sobre a Definição do Verbete negro, para escrevermos um livro sobre tudo o que fizemos durante esse tempo de trabalho. A aula em campo foi na comunidade Mata Caval, região quilombola, para conhecermos como é a história deles, a cultura, fazermos algumas entrevistas e assistirmos um pouco como eles vivem.

Lá, na aula, fizemos uma visita a casa de uma senhora. A casa dela era de palha bem antiga, tinha bastante árvores e plantas. A senhora nos contou a história dela, que ela morava naquele lugar há 25 anos, que sofreu muito com as lutas, por causa da sua cor. Segundo ela, fazendeiros pegavam os cavalos e derrubavam as suas casas, maltratavam todas as pessoas. Também nos disse que tinha que ficar escondida com outros moradores, no mato, à noite toda, por causa dos fazendeiros, Mas que graças a Deus eles conseguiram vencer essas lutas. No entanto, por causa dos fazendeiros que derrubavam suas casas a senhora, até hoje, ainda tem medo de construir sua casa de tijolos, e eles derrubarem, mas muitas pessoas ali do quilombo, já tem sua casa de tijolos.

Logo depois de termos feito a visita, a casa da senhora, fomos para a Escola Quilombola. A Escola era

diferente da nossa escola, lá os alunos têm aula para cuidar da horta, estavam carpindo e plantando algumas verduras. Também fizeram apresentações e danças representando a cultura deles, com roupas bem coloridas e bem animada a dança. A Escola é toda colorida com pinturas nas paredes feitas pelos próprios alunos. Fizemos uma entrevista com algumas pessoas da comunidade e pessoas que trabalham na escola, perguntamos seus nomes, suas idades e pedimos se a pessoa queria definir a palavra negro. Pudemos ver que as pessoas da comunidade do quilombo definem a palavra negro como uma pessoa forte, uma pessoa que luta pelos seus direitos na sociedade, que vence as lutas contra o preconceito pela sua cor de pele, cabelo, as suas características. Para as pessoas da comunidade negro é cor, negro é raça, que luta cada dia mais pelos seus direitos. Já nos dicionários eles definem a palavra negro como uma cor negra, homem preto, uma pessoa de cor preta como a tinta de escrever, infausto, triste, desgraçado, escuro, sombrio, escravo e a cor do piche, definições que não são mais adequadas na sociedade.

**Deisy Soares da Silva**

## **ERA PARA SER APENAS ALGUMAS COMPRAS EM FAMÍLIA**

A minha família é composta por quatro pessoas (contando comigo), minha mãe Dayane, meu pai Eder, minha irmã caçula Isabela e eu “Karolyne”. Tenho 14 anos e sou estudante da Escola Vanil Stabilito do 8º ano A, em 2019. Neste ano, eu e meus colegas de classe estamos estudando sobre as definições do verbete negro, nos dicionários da língua portuguesa antigos e atuais. Este estudo fez eu pensar em um acontecimento triste com minha família.

No começo deste ano (2019), eu e minha família fomos a uma loja de roupas comprar algumas peças de roupas. Quando meu pai foi entrar na loja, o segurança, não o deixou entrar. Minha mãe estranhou, pois em outras ele saía e entrava quando quisesse. Aí então, minha mãe se “tocou” que o segurança era racista. Foi a primeira vez que vi alguém fazer isso com meu pai, e, também, foi a primeira vez que eu senti tanta raiva, de alguém, mas meu pai é alguém pacífico. Ele foi embora sem brigar ou reclamar, apenas foi para o carro e esperou.

Minha mãe ficou muito brava, mas não falou nada, apenas virou as costas e começou as compras, na saída ela prometeu que nunca mais voltaria aquela loja.

Em um país onde tem etnias tão diferentes não deveria ter racismo, o segurança, com certeza, não tem conhecimento sobre isso, ele provavelmente convive com

peessoas racistas ou foi orientado por seus superiores a agir daquela maneira.

Com o estudo do verbete negro, compreendi que na maioria dos dicionários e dos livros o negro é visto como algo ruim, por exemplo nos dicionários antigos que estudamos tais como Cândido de Figueiredo - 1913; Luiz Maria da Silva Pinto -1832 e Antônio de Moraes -1789. Naquela época, o negro era visto como algo desgraçado, ruim, oposto a luz; com esses significados ruins a pessoa negra, não quer se identificar. Para mudarmos a situação devemos ver a história das pessoas negras, não apenas como escravo, mas também ver as suas qualidades, o quanto aguentaram “esperando” e lutando por sua liberdade. O que deveria mudar é o conhecimento sobre o povo negro, além do que as pessoas racistas deveriam guardar seus comentários racistas.

**Karolyne Evyllin Vilela de Lima**

## **OS MEUS ESTUDOS**

Meu nome é Raquel, tenho 13 anos, sou estudante da Escola Vanil Stabilito. Neste ano, começamos a estudar a forma de se ler um dicionário, depois disso, lemos o verbete negro de vários dicionários e fizemos uma ficha com as informações básicas de um dicionário. Com base nisso, fizemos uma apresentação para outras salas da Escola, para assim mostrar o que estávamos estudando.

Então, a sala foi estudar em uma Escola quilombola, mas eu não pude ir porque eu e minha família estávamos fazendo uma grande mudança. Depois dessa aula, começamos a escrever para o livro.

Então, o que eu aprendi é que ninguém é melhor que os outros e que todo mundo é igual e que as pessoas também não podem ser racistas.

**Raquel Ezequiel Araujo da Silva**

## A MINHA VIAGEM

Eu sou o Eduardo Oliveira Campos, tenho 13 anos. Eu e meus colegas do 8º ano A, começamos a estudar nos dicionários o significado da palavra negro, estudamos no dicionário da Língua Brasileira de Luiz Maria da Silva Pinto, no Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Cândido de Figueiredo, no Dicionário da Língua Portuguesa de Antonio de Moraes Silva e no Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Domingos Paschoal Cegalla, de Domingos Paschoal Cegalla. No decorrer desse trabalho, preenchemos várias fichas a respeito desses dicionários, da maneira certa.

No dicionário lemos os conceitos de negro, preto, racismo e preconceito. Após fazer todas as fichas, começamos a vender rifas para poder pagar a viagem para uma Escola quilombola.

A Escola quilombola era toda decorada com máscaras tribais, eles prepararam danças para nós, fizemos uma roda de conversa, visitamos a casa de cultura, que existe lá, depois fomos a casa de uma senhora que mora lá. Ela nos deixou olhar a casa dela e no fundo da casa dela, ela nos contou uma história que aconteceu com ela sobre um fazendeiro que queria tomar a casa dela. Falou sobre a resistência, força e luta, e que atualmente, a situação está mais tranquila.

Através dessa aula de campo, eu pude lembrar momentos vividos em minha infância, quando eu tinha 5

anos e ia pegar água junto com meu avô, para seu cavalo beber. Porque a minha família é descendente de quilombola e morava lá. Alguns dos meus parentes ainda moram lá.

**Eduardo Oliveira Campos**

## OS MEUS ESTUDOS SOBRE O DICIONÁRIO

Eu sou o Daniel Gustavo Ribeiro Pereira, estudo na Escola Vanil Stabilito e faço parte da turma do 8º ano A. Eu pesquisei alguns significados da palavra negro e entendi que a pessoa negra antigamente não tinha valor nenhum.

Estudei nos dicionários de Língua Portuguesa de Cândido de Figueiredo de 1913 e li alguns conceitos da palavra negro tais como: “que é da cor mais privada de luz ou oposta a branco. Escuro, preto, sombrio. Escurecido pelo tempo ou pelo sol”.

No dicionário da Língua Brasileira de 1832, pesquisei o que significa a palavra preto: “adj. negro (com subs.) homens pretos valião hum real branco. Espécies pretas cravo, canella e pimenta. Adj. diz-se corpos que absorvem os raios luminosos e apresentam a cor mais escura. Negro: habitante da África”. Pesquisei também no dicionário da Língua Portuguesa de Antonio de Moraes de 1789; no dicionário Global Escolar de Silveira Bueno de 2009; e no dicionário da Academia Brasileira de Letras de 2011. Esses são os dicionários antigos e modernos em que foram feitas as pesquisas. Em alguns dicionários apareciam o negro como infausto, desgraçado, lúgubre, maldito. O dicionário da Língua Brasileira foi feito porque o Brasil precisava ter a língua, o território e o povo.

Com isso tudo aprendi a não ter preconceito, porque somos todos iguais e o povo negro tem os mesmos direitos que os brancos.

**Daniel Gustavo Ribeiro Pereira**

## **MEU DESEMPENHO EM MEUS ESTUDOS SOBRE O VERBETE NEGRO**

Meu nome é José Augusto Pereira Campos, estudo na Escola Vanil Stabilito. Neste ano, fizemos pesquisas sobre o verbete negro nos dicionários de 1789, 1832, 1913 e 2011.

No dicionário de Cândido de Figueiredo (1913) achei muitas palavras fortes e preconceituosas, por exemplo: Sombrio, lúgubre, funesto, negra sorte e trevas. No dicionário de Antonio de Moraes de 1789, que foi publicado em Lisboa/Portugal foi o dicionário que mais achei palavras preconceituosas como: infausto, triste desgraçado e carvão apagado. Este dicionário não tinha pronúncias e nem ilustrações para as palavras. Também fizemos uma apresentação para as outras séries (7º anos) sobre as pesquisas nos dicionários sobre o conceito do verbete negro.

Tivemos a aula em campo, em Livramento, Mata Cavallo. Participamos de uma roda de conversa e fizemos entrevistas com os funcionários sobre o que é ser negro e quais conceitos são usados na Escola Quilombola. Lá, também visitamos uma senhora que vive em uma casa na região quilombola. Ela nos contou a história de seus antepassados, de como viviam na época da escravidão. Contou também que as vezes que os fazendeiros

encontravam pessoas na região, eles queimavam as casas e prendiam as pessoas.

Mas, e o preconceito existe? Sim, ele existe. O preconceito deve acabar, pois é mau para nossa sociedade. Muitas pessoas acham que o negro não tem valor, por isso, não tem oportunidades, mas isso é errado, todos nós devemos respeitar a todos e termos os mesmos direitos.

**José Augusto Pereira Campos**

## **MINHA APRENDIZAGEM SOBRE A PALAVRA NEGRO**

Eu sou a Adrielly Andressa, tenho 14 anos e estudo atualmente na Escola Professora Vanil Stabilito, situada na cidade de Várzea Grande.

A partir do 1º bimestre a professora de Português Aparecida Braga realizou um trabalho sobre preconceito racial e o conceito da palavra negro nos dicionários. Lemos também o conto negrinha que falava sobre a filha de uma escrava liberta que ficou órfã e um texto em quadrinho que falava sobre quem veio primeiro: o ovo ou a galinha. Trabalhamos também com fichas, entrevistas e pesquisa na aula em campo. Na aula em campo, entrevistamos os funcionários, alunos e pessoas da comunidade. Meu grupo entrevistou uma senhora da comunidade que nos disse que lutou também contra o governo, por conta que ela sofria com o preconceito.

Eu aprendi que o negro tem muito caráter e que eles são como as outras pessoas, têm os mesmos direitos.

**Adrielly Andressa Teixeira da Silva**

## **MINHA APRENDIZAGEM SOBRE O VERBETE NEGRO**

Meu nome é Brenda dos Santos Fernandes, sou estudante da Escola Estadual Professora Vanil Stabilito, do 8º ano A. Este ano, estamos estudando sobre o verbete negro e, este estudo, me fez lembrar a história que vou contar a seguir.

Um dia, marquei de ir ao shopping com minha amiga Mônica. Combinamos de ir ao shopping para assistirmos a um filme. Chegamos ao shopping e fomos comprar os ingressos. Quando estávamos comprando os ingressos o rapaz que atendia foi muito racista, com minha amiga Mônica, ele foi super preconceituoso, super racista. Ele chamou a Mônica de preta e falou que não ia atendê-la. Eu (Brenda) falei que ele era preconceituoso e que isso era crime, o rapaz que trabalhava no Shopping, não ligou para nada do que falei. Fiquei muito brava com aquele rapaz e acredito que a Mônica ficou muito chateada.

As pessoas não nascem racistas, elas viram racistas. Em alguns dicionários que estudamos os autores colocaram os negros como pessoas inferiores aos brancos. O dicionário de Antônio de Moraes Silva de 1789 colocou o negro como uma pessoa desgraçada, o carvão apagado. O dicionário de Antônio Cândido de Figueiredo de 1913 colocou o negro como uma pessoa privada de luz, sombrio, escurecido pelo tempo, ou pelo sol, maldito.

Eu acho que as pessoas não precisam ser preconceituosas. As pessoas negras não são diferentes das

peças brancas. Nós temos que combater o preconceito falando, criticando e denunciando.

**Brenda dos Santos Fernandes**

## PRECONCEITO NO BRASIL

Meu nome é Vitor Hugo Ferreira da Silva, estudo na Escola Professora Vanil Stabilito e estou fazendo um trabalho sobre a cor negra e a desigualdade no Brasil. Segundo o site WWW. SINTEAL.ORG.BR<sup>66</sup> no Brasil 51% da população brasileira é negra. Mas mesmo sendo a maior população os recursos e direitos ainda são os menores comparados com os recursos da outra metade da população. Na pratica, nota-se a falta de oportunidades de trabalho e estudos como faculdades.

Há desigualdade com a população negra em lugares onde ainda existe preconceito e é difícil o convívio no dia a dia. O preconceito ainda é muito presente no nosso dia a dia, às vezes tão discreto que até parece normal para a maioria das pessoas. A falta de oportunidades não é gerada só pelo racismo, mas também por negligência, corrupção, desvio de dinheiro, mudanças de direito que foram feitos para ajudar as pessoas. Isso tudo não começou agora, começou desde os tempos coloniais do Brasil gerados por privilégios aos que tinham posses, escravos e dinheiro, quem não tinha dinheiro não votavam e nem tinham direitos a nada ou nem eram tratados como seres humanos. Mas isso não vai acabar se as pessoas não lutarem por seus direitos também, pois eles não vão mudar sozinhos.

---

<sup>66</sup> O aluno informou que buscou neste site a porcentagem sobre a população negra explicitada em uma propaganda. A propaganda também foi analisada em sala com a turma em uma atividade do projeto.

Com o estudo do verbete negro eu entendi que, segundo os dicionários estudados, o negro era conceituado como: “de cor preta como a tinta de escrever, carvão apagado, infausto, triste, desgraçado, escuro, preto, lúgubre, funesto, maldito, totalmente escuro” e para a sociedade é pobre, preto, favelado, bandido, traficante, presidiário. Mas os bandidos de verdade usam terno e gravata e roubam, desviam, pagam propina com o dinheiro da população que paga para ter uma vida melhor, hospitais, Escola, transportes públicos, trabalho digno e seus direitos.

Digo que os negros são pessoas humildes e que não fazem mal algum para ninguém.

**Vitor Hugo Ferreira da Silva**

## **O PRECONCEITO COM O NEGRO**

Eu, Cleitielly, e meu colegas Maria Joselivia, Karolyne e Jéssica fizemos uma pesquisa dos conceitos de: preto, infausto, racismo, preconceito, escuro nos Dicionário da Língua Portuguesa de Antônio de Moraes Silva – 1789, Diccionário da Língua Brasileira de Luiz Maria da Silva Pinto – 1832, Novo Diccionário da Língua Portuguesa de Cândido de Figueiredo – 1913, Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa/Caldas Aulete – 2011 e no Moderno Dicionário Escolar, Douglas Tufano, 2005. Pesquisamos propagandas sobre o negro e respondemos muitos questionários sobre o assunto.

No dicionário de 1789 o conceito da palavra negro, fala mal do negro, fala que negro é preto como tinta de escrever. O conceito da palavra negro tem muito preconceito. Aprendi que não podemos ter preconceito, pois magoa as pessoas e as deixam doentes e com depressão.

**Cleitielly Vitoria da Silva**

## COMO NÃO SER RACISTA

Meu nome é Jéssica Carolina do Nascimento, estudo na Escola Vanil Stabilito. Eu e meus colegas estudamos sobre o texto “Negrinha”, sobre propagandas e sobre a conceituação do verbete negro. Preenchemos fichas sobre o verbete negro e apresentamos para os 7º anos, também respondemos questionários sobre esse assunto.

Pesquisamos no Dicionário da Língua Brasileira, autor: Luiz Maria da Silva Pinto, ano da publicação 1832, que o verbete negro traz um conceito muito racista, pois define negro como infausto, triste, homem preto, etc. O Novo Dicionário da Língua Portuguesa, autor Cândido de Figueiredo, ano da publicação 1913, o verbete negro traz um conceito muito preconceituoso, pois define negro como sombrio, escuro, maldito, lúgubre, dentre outros.

Já o Dicionário da Língua Portuguesa, autor: Antonio de Moraes Silva, ano da publicação 1789, traz no conceito o preconceito e a desvalorização do negro ao se referir a uma pessoa negra como carvão apagado, infausto, triste, desgraçado e trazer o negro como escravo: “comprei um negro”.

Na minha opinião esses conceitos são muito preconceituosos com os negros tanto no passado e também hoje em dia. As pessoas deveriam mudar, porque têm muitas pessoas que olham para uma pessoa negra já julgando e isso deveria mudar, eles deveriam ter liberdade igual aos brancos, pois tem pessoas que até

hoje vivem como escravos. Também os direitos deveriam ser a todos sem distinção de tom de pele, personalidade ou condição social.

**Jéssica Carolina do Nascimento**

## A AULA EM CAMPO

Oi, meu nome é Francielly, tenho 13 anos e vou contar sobre como foi a aula em campo em Livramento. Nós fomos de ônibus à Escola. Chegando lá, na Escola, entramos e vimos as paredes com desenho de negro e depois fomos sentar. Uma professora começou a falar sobre o que é ser negro. Depois que ela falou, vimos duas apresentações e saímos para ver uma casa da comunidade. Lá, ouvimos uma senhora contando a vida dela. Contou que os peões vinham ficavam atirando e “tacavam”<sup>67</sup> fogo nas casas deles e, eles, saíam correndo e se escondiam. Que a polícia ficava rondando a casa e eles ficavam quietos dentro. Quando ela terminou de contar a história, nós voltamos para a Escola e ouvimos a coordenadora falar sobre o quilombo. Também, fomos a casa de cultura que tem várias artes. Depois, fizemos entrevistas com as pessoas da Escola.

Também estudamos sobre os dicionários de Cândido de Figueiredo, de Luiz Maria da Silva Pinto, etc. e aprendemos o que é ser negro, o que é racismo e preconceito, também preenchemos uma ficha e depois que preenchemos todas as fichas, apresentamos para o sétimo ano. Eu aprendi que não devemos ter preconceito com as pessoas negras.

**Francielly Augusto Veloso Bispo**

---

<sup>67</sup> O verbo tacar foi usado pela autora com o sentido de atear fogo.

## MEU CONHECIMENTO SOBRE O VERBETE NEGRO

Eu sou a Adrielly, tenho 14 anos, estudo na Escola Vanil Stabilito e sou do 8º ano A. Participei de um projeto na escola com o objetivo de criar um livro explicando o conhecimento sobre a palavra negro nos dicionários de antigamente e da atualidade.

Com meu estudo nos dicionários de antigamente, percebi que eles eram mais preconceituosos com a palavra negro. Os autores dos dicionários antigos eram mais racistas. Hoje os dicionários são totalmente diferentes dos antigos, os dicionários atuais são mais avançados e não tem preconceito com a palavra negro.

Nós visitamos a Escola Quilombola Moderna, eles fizeram uma apresentação sobre a cultura negra, representando-os. Os alunos fizeram uma dança para gente ver e falaram porque eles eram negros e tinham orgulho de serem negros. Visitamos também uma senhora que mora perto da Escola Quilombola. Ela mora com seu marido e seus filhos em uma casa de palha. Ela tem medo de construir uma casa de tijolos e as pessoas quererem destruir a casa dela.

Na região quilombola, após a época da escravidão, os fazendeiros queriam as terras que eles moravam, pois para os fazendeiros eles não eram nada por serem negros. Fomos também a casa de cultura. Esta casa de cultura tem objetos que eles usam nas apresentações que eles fazem aos alunos que visitam a Escola Quilombola Moderna. Lá, eles também têm uma horta de verduras.

Os alunos da Escola trabalham na horta, que para eles é algo que dá valor à vida.

Eu quero combater o preconceito, porque o preconceito é crime. Quero que as pessoas respeitem mais as pessoas negras, porque eles são iguais a nós, o que muda é a pigmentação da pele.

**Adrielly Almeida Ferreira**

## **NEGRO COM ORGULHO**

Meu nome é Lauristela de Oliveira Silva, estudo na Escola Vanil Stabilito. Este ano, tive algumas aulas à tarde e estudei sobre: racismo, preconceito e o conceito da palavra negro nos dicionários: “Diccionario da Língua Portuguesa, Novíssimo Aulete Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa, Dicionário da Língua Brasileira, Novo Dicionário da Língua Portuguesa e Moderno Dicionário Escolar. Alguns desses dicionários trazem o conceito de negro como: lúgubre, funesto, maldito, escravo, execrável entre muitos outros. Naquele tempo, eles eram tratados como objetos e não como seres humanos, por isso nos dicionários antigos o negro é inferiorizado.

As pessoas negras sempre foram discriminadas na sociedade pela cor de sua pele ou até pela sua nacionalidade. Mas elas são pessoas como nós, merecem ser respeitadas. O racismo e o preconceito são algo que temos há muito tempo na sociedade em que vivemos. Devemos nos colocar no lugar dessas pessoas, ao invés de julgá-las, devemos elogiá-las. Defeitos todos nós temos, não precisa ser branco ou negro para ter defeitos, por isso devemos abraçar as nossas colegas negras e falar que não importa a cor delas, elas sempre serão pessoas especiais para nós. Porque ser negro é ser forte, é ser batalhador, é ter orgulho de seu cabelo, da sua pele, é ter orgulho da sua cultura e, principalmente, ter orgulho de si mesmo.

**Lauristela de Oliveira Silva**



- 1 - Adjetivo ou substantivo masculino, que ou quem tem a pele escura; individuo de etnia negra.
- 2 - Doutrina que prega superioridade de uma raça sobre as outras.
- 3 - Sinônimo de mau, triste, a palavra aparece muito nas definições de negro nos dicionários de 1700 e 1800.
- 4 - Qualquer opinião, sentimento concebido sem exame crítico, sentimento Hostil e Generalizado.
- 5 - O mesmo que Abominável.
- 6 - Compilação completa ou parcial das unidades léxicas de uma língua.
- 7 - Mesmo que negro, usado para descrever uma cor escura.
- 8 - Pessoa privada de liberdade, que está sujeito a um senhor como propriedade dele.

**Wangles Henrique Oliveira Konrath**

## CAÇA-PALAVRAS CONTRA O PRECONCEITO

Nós, alunos do 8º ano A, estudamos o significado do verbete negro, em alguns dicionários de 1789 até 2012. Com o passar dos anos os significados foram mudando ficando mais leve, menos violento. Também estudamos os prefácios dos dicionários, e neles descobrimos algumas informações sobre o que seus autores e sociedade pensavam naquela época.

No caça-palavras abaixo você pode identificar algumas das palavras que estudamos: Negro, Preto, triste, infausto, escravo, dicionário, alteza, preconceito, vencer, dificuldade, portuguesa.

T	C	P	B	R	L	N	X	V	P	N	I	E	P
A	I	W	H	Y	X	E	N	E	O	M	N	S	R
L	U	T	V	H	N	G	N	E	R	P	F	R	E
T	V	E	N	C	E	R	V	O	T	R	A	A	T
E	B	O	C	X	P	O	G	A	U	A	U	T	O
Z	D	T	E	D	K	O	P	R	G	T	S	O	N
A	O	R	T	U	I	I	O	N	U	R	T	N	E
C	U	I	C	U	N	C	E	N	E	O	O	C	H
T	R	S	W	M	U	O	I	O	S	O	A	H	I
S	S	T	P	G	W	I	B	O	A	L	W	M	T
A	C	E	I	I	T	C	I	E	N	M	R	O	U
T	O	H	A	N	T	O	C	L	T	A	S	T	V
D	I	F	I	C	U	L	D	A	D	E	R	W	N
O	A	F	V	H	N	E	D	B	W	Y	X	I	O
E	S	C	R	A	V	O	D	O	E	B	J	O	O
M	T	A	A	C	A	T	R	U	A	R	O	T	E
P	R	E	C	O	N	C	E	I	T	O	N	E	N

**Adrian Augusto Gomes de Aguiar**



Desenho feito pelo aluno Vitor Hugo Martins (8º ano A)

## CONCEITO DO VERBETE NEGRO

**Alunos** - Henos Victor, Raquel, Vitor Hugo Ferreira, Adrielly Andressa e Daniel.

**Negro:** 1. Pessoa de grande potencial que lutou por sua liberdade enquanto estavam sendo escravizados. 2. Pessoa com cultura forte. 3. Pessoa forte e resistente. 4. Palavra usada para se referir a pessoa de pele escura.

**Alunos** - André, Mariana e Victor Hugo Martins.

**Negro:** 1. Indivíduo de cor de pele negra. 2. A pelagem negra de algum animal. 3. De cor preta.

**Alunos** - Nicolly, João Pedro, José Augusto, Lauristela.

**Negro:** 1. Pessoa de tom de pele escura. 2. Descendentes de africanos. 3. Pessoas fortes. 4. Grupo de pessoas que possuem expressões culturais diferenciadas. 5. Negro é tudo.

**Alunos** - Maria Joselivia, Jéssica, Karolyne, Rafael e Cleitielly.

**Negro:** 1. De descendência africana, afro-brasileiro. 2. Um indivíduo de luta, força, determinação, cultura e liberdade.

**Alunos** - Deisy, Brenda, Eduardo, Wrangels e Francielly.

**Negro:** **1.** Pessoas com a cor da pele mais escura. **2.** Pessoas que foram escravizadas anos atrás e hoje seus descendentes vivem em regiões quilombolas e lutam muito para ter a sua liberdade, suas famílias e seu trabalho. **3.** Pessoa que deve ter direitos iguais na sociedade.

**Alunos** - Maria Luisa, Adrielly, José Gabriel, Marcos.

**Negro:** **1.** Pessoa de cor escura. Ex.: As pessoas negras são guerreiras. **2.** Pode não apenas representar a cor da pele de indivíduos, como também pode representar a cor de objetos, a pelagem de animais, etc.

## **ALGUMAS EXPLICAÇÕES...**

O presente trabalho é parte integrante do projeto de intervenção desenvolvido no mestrado – Profletras - Cáceres com o objetivo de trabalhar a leitura e a escrita com os educandos do Ensino Fundamental (8º ano), na Escola Estadual Professora Vanil Stabilito, em Várzea Grande – MT, no ano de 2019.

Atualmente, pensar o ensino de Língua Portuguesa é mobilizar diferentes instrumentos linguísticos visando o desenvolvimento dos educandos, de maneira que sejam capazes de ler, produzirem e interpretar textos diversificados. O dicionário é usado em diferentes ambientes sociais, sejam eles de âmbito formal ou informal, por diferentes sujeitos, de diferentes classes ou níveis sociais. No entanto, poucos são os leitores que enxergam como um objeto discursivo. As atividades de leitura e escrita desenvolvidas durante o projeto buscam ressignificar esse imaginário dos dicionários monolíngues de Língua Portuguesa, que os considera como simples instrumentos de pesquisa, tratando-os como instrumentos discursivos, conforme a proposta da Análise de Discurso de linha francesa. Sendo assim, trabalhou-se a leitura e a escrita, de forma discursiva, do verbete negro. O projeto desenvolveu-se em três etapas: a introdutória, destinada à contextualização do projeto, a segunda destinada ao desenvolvimento de atividades com os dicionários sobre

os sentidos do verbete negro e a etapa final destinada à conclusão das atividades com a produção desse livreto.

O processo foi permeado por muita pesquisa, discussões, questionamentos e quebra de paradigmas, tanto pelos sujeitos-alunos envolvidos, quanto por mim professora, em um fazer e refazer do processo de ensino-aprendizagem.

Aparecida Braga  
Professora

## **Bibliografia dos Dicionários usados**

SILVA, Antonio de Moraes. **Diccionario da Lingua Portuguesa**. Lisboa: Oficina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.

SILVA PINTO, L. M. da. **Diccionario da Lingua Brasileira**. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.

FIGUEIREDO, Candido de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed. Lisboa: Liv. Clássica Ed., 1913.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

TUFANO, Douglas. **Moderno Dicionário Escolar**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2005.

BUENO, Silveira. **Dicionário Global Escolar Silveira Bueno da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Global, 2009.

BECHARA, Evanildo (org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**. 3 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa**. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011.

GEIGER, Paulo (org.). **Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3 eds. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

RAMOS, Rogério de Araújo (ed. resp.). **Dicionário didático de língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: SM, 2011.

SARAIVA, Kandy S. de Almeida & Oliveira, Rogério Carlos G. de. **Saraiva jovem; dicionário da língua portuguesa ilustrado**. São Paulo: Saraiva, 2010.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BORBA, Francisco S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

HOUAISS, Antônio (org.) & Villar, Mauro de Salles (ed. resp.). **Dicionário Houaiss conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

