

A divisão social do trabalho de leitura em dicionários escolares de Língua Portuguesa

Verli Petri¹

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

Maria Cláudia Teixeira²

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, Brasil

Marilda Aparecida Lachovski³

EBCE do Campo da Sebastiana Silvério Caldas, Pinhão, PR, Brasil

Maria Cleci Venturini⁴

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, Brasil

Resumo: Este artigo considera que os dicionários escolares (avaliados, selecionados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD) funcionam como parte do saber/fazer a língua, produzindo a divisão social do trabalho de leitura (PÊCHEUX, [1982] 1990), bem como dão a conhecer uma “parcela de língua” (PETRI; MEDEIROS, 2013) quando determinam qual parte da língua será acessada pelas crianças em idade escolar e qual parte não estará disponível a elas, haja vista que o PNLD delimita o número de verbetes que compõem o dicionário escolar. Dessa forma, inscritas na perspectiva da Análise de Discurso pecheuxtiana articulada com a História das Ideias Linguísticas, problematizamos o funcionamento ideológico da divisão social do trabalho de leitura em um *corpus* composto de quatro dicionários escolares de Língua Portuguesa – *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* (BUENO, 1970); *Dicionário Didático de Português* (BIDERMAN, 1998); *Meu primeiro livro de palavras* (BIDERMAN; CARVALHO, 2005); e *Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete* (GEIGER, 2011) –, dos quais recortamos os verbetes “amizade”, “namoro” e “casamento”. As análises indicam os direcionamentos de sentidos que a presença e a ausência de verbetes no dicionário podem promover no ensino de língua.

Palavras-chave: Dicionário escolar; Língua; Análise de discurso; Divisão social do trabalho de leitura; História das Ideias Linguísticas.

¹ Professora da UFSM, RS, doutorado em Letras pela UFRGS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: verli.petri72@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3132-3438>.

² Professora da UNICENTRO, PR, doutorado em Linguística pela UNICAMP. E-mail: m_teixeira5@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9216-9396>.

³ Professora da EBCE do Campo da Sebastiana Silvério Caldas, Pinhão – PR, doutorado em Letras pela UFSM. E-mail: lachovskimarilda@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5421-5419>.

⁴ Professora da UNICENTRO, PR, doutorado em Letras pela UFSM. Bolsista Produtividade da Fundação Araucária/PR. E-mail: mariacleciventurini@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5576-2745>.

Title: The social division of reading work in Portuguese language school dictionaries

Abstract: This article considers that school dictionaries (evaluated, selected and distributed by the National Book and Didactic Material Program - PNLD) work as part of knowing/doing the language, producing the social division of reading work (PÊCHEUX, [1982] 1990), as well as they make known a "language portion" (PETRI; MEDEIROS, 2013), when they determine which part of the language will be accessed by school-age children and which part will not be available to them, given that the PNLD delimits the number of entries that make up the school dictionary. Thus, inscribed in the perspective of Pecheuxtian Discourse Analysis articulated with the History of Linguistic Ideas, we problematize the ideological functioning of the social division of reading work in a corpus composed of four school dictionaries of Portuguese Language – *School Dictionary of Portuguese Language* (BUENO, 1970); *Didactic Dictionary of Portuguese* (BIDERMAN, 1998); *My first book of words* (BIDERMAN; CARVALHO, 2005); and *My First Dictionary Caldas Aulete* (GEIGER, 2011) – from which we cut the entries "friendship", "dating" and "marriage". The analyzes indicate the directions of meanings that the presence and absence of entries in the dictionary can promote in language teaching.

Keywords: School dictionary; Tongue; Speech analysis; Social division of reading work; History of Linguistic Ideas.

Palavras iniciais

As experiências com dicionários, em geral, têm início na escola, podendo começar bem cedo, coladas ao processo de alfabetização, ou mais tarde, nos anos finais do Ensino Fundamental (PETRI, 2010; TEIXEIRA; VENTURINI, 2015). De fato, os dicionários constituem uma parte importante da biblioteca escolar ou das "salas de leitura" das escolas, posto que imaginariamente guardam todas as palavras da língua, entretanto esse "lugar" pode ser problematizado: estar na escola, estar na sala de aula, ser instrumento linguístico da maior importância para o ensino/aprendizagem de língua não garante o trabalho dos dicionários com a movimentação dos processos de produção de sentidos, não garante o desenvolvimento do olhar crítico que leva às diferentes possibilidades de interpretação, não garante o debate sobre a divisão social do trabalho de leitura. É disso que vamos nos ocupar neste texto!

Da perspectiva da Análise de Discurso pecheuxtiana em diálogo com a História das Ideias Linguísticas, sinalizando que a leitura não é uma prática permitida aos sujeitos em geral, vamos propor reflexões acerca do funcionamento ideológico da divisão social do trabalho de leitura (PÊCHEUX, [1982] 1990). Há os sujeitos legitimados/autorizados a ler e há aqueles que "recebem" a leitura imaginariamente pronta, constituída por efeitos de fechamento, de saturação e de gerenciamento dos sentidos. Para fins de análise, construímos um *corpus* com quatro dicionários escolares de Língua Portuguesa – distribuídos às escolas públicas brasileiras pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em diferentes momentos sócio-históricos. Consideramos, nesse diálogo entre Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas, as especificidades de cada

domínio a partir do entendimento do dicionário como instrumento linguístico e objeto discursivo (NUNES, 2008, p. 110), ademais, como parte de um modo de leitura que se faz sustentado por um dispositivo analítico e teórico, produzindo sentidos; inscrito, portanto, no processo de produção do conhecimento, do saber linguístico. Neste sentido, o dicionário, tal como entendemos aqui, remete à “história de sentidos”, logo, “considerando o discurso como inscrição material da língua na história” (FERREIRA, 2018, p. 25-27), o que nos convoca a trabalhar com a língua em funcionamento. Para Pfeiffer (2011, p. 98), faz-se necessário buscar “compreender os efeitos de sentido para a língua, para os sujeitos que falam a língua, para o especialista a quem compete dizer sobre a língua, para a sociedade e para o Estado que se configura em torno dessa língua”. É a partir desses movimentos que refletimos sobre o saber/fazer a língua, pensando nos gestos de interpretação e modos de leitura possíveis, no e pelo dicionário, promovendo articulações teóricas.

Elegemos alguns instrumentos linguísticos em detrimento de outros, posto que o espaço para discussão de um artigo é limitado, mas a partir dos recortes feitos podemos indicar resultados de análises e suas implicações nas questões de ensino de língua. Inicialmente situamos nossa escrita na descrição das materialidades selecionadas, apontando para o funcionamento dos modos de apresentação da divisão social do trabalho de leitura, considerando, nessa divisão, a luta de classes, tal como discutida por Marx e Engels ([1848] 1998), por Althusser ([1970] 1983) e por Pêcheux ([1975] 1995). Nessa luta de classes, aparecem os antagonismos e as contradições: a burguesia é legitimada a produzir o conhecimento e a transformação, enquanto ao proletariado resta permanecer reproduzindo o já posto. Marx e Engels ([1848] 1998) destacam a contradição e o antagonismo e, a partir de Pêcheux ([1982] 1997), se pode compreender que a divisão social do trabalho funciona por memórias e por discursos que se repetem, naturalizando práticas, fazendo-as se repetirem como normas identificadoras em funcionamento na formação social.

Assim, a reprodução redonda, muitas vezes, na exploração e na submissão, de modo que uma parte da sociedade “pode/deve” ler e se assenhorar da leitura e à outra parte cabe fazer funcionar e circular o resultado da leitura, dentro de uma suposta normalidade, mas não sem ressonâncias e resistência. Pela via da História das Ideias Linguísticas, refletimos acerca do processo de gramatização e de instrumentalização do saber/fazer a língua, tendo em vista uma política pública de Estado, o PNLD, que produz efeitos de regulação sobre a língua ao criar critérios de avaliação para os dicionários. A gramatização contribui para que a língua funcione dentro do que se legitima socialmente, assentando-se, muitas vezes, na divisão do trabalho da leitura e da produção do conhecimento, decorrentes das camadas da sociedade constituídas pelo poder, pela riqueza e pelo prestígio (MARX, [1867] 2009) como fatores que sustentam e legitimam o processo de gramatização. Por essa entrada, trazemos a organização dos dicionários de Língua Portuguesa e neles observamos o funcionamento de alguns verbetes, explicitando o trabalho da ideologia que promove a presença/ausência de verbetes em dicionários escolares, privilegiando alguns sentidos em detrimento de outros.

Ao fazermos “escolhas”, nos remetemos à presença/ausência de determinados verbetes no interior dos dicionários escolares, compactos, posto que eles trazem em seu bojo um número bastante limitado de entradas em relação aos dicionários integrais de Língua Portuguesa disponíveis no mercado editorial brasileiro (e de desejável presença nas escolas brasileiras). Destacamos que estamos considerando que um dicionário padrão, que se pretende completo, tem mais de 400 mil entradas, já um dicionário escolar tem de 500 a 100 mil entradas, de acordo com a faixa etária e escolar a que é dirigido.

De fato, propomos uma reflexão sobre os modos de funcionamento da ideologia nos processos de seleção e compilação de palavras-entradas nos dicionários escolares, sobre a ideologia como “tendência incontornável” (PÊCHEUX, [1982] 1990, p. 8). Afinal, como se dá a inserção de determinadas palavras em detrimento de outras possíveis? Não temos a pretensão de responder essa questão de maneira definitiva, mas vamos problematizar as “escolhas” com vistas às diferentes formas de apresentação da divisão social do trabalho de leitura. Nosso recorte dará conta, conforme já sinalizamos, de quatro dicionários escolares, destinados a alunos do ensino básico por meio de políticas públicas de Estado. No tocante à seleção de verbetes, tomamos como uma possível temática: relações interpessoais, na medida que é uma questão recorrente em sala de aula⁵. Entre as muitas relações interpessoais, selecionamos três verbetes⁶: “amizade”, “namoro” e “casamento”⁷. Consideramos também o funcionamento do imaginário como parte desse saber/fazer a língua, ou seja, pensamos em como o imaginário “assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 1999, p. 42): afinal, quem pode/deve ler o quê? Os dicionários são espaços de produção do saber sobre a língua no interior de um dado grupo social, determinando diferenças e semelhanças, apontando para as relações unidade e dispersão, presença e ausência. Há sentidos autorizados a circular, há outros interditados, e o dicionário também é resultado da organização social de um dado grupo.

Como espaço de circulação e (re)produção do saber/fazer a língua, os dicionários selecionados, produzidos e organizados sob determinadas condições de produção, funcionam como material de consulta imediata e disponível aos alunos das escolas públicas, e ressalte-se, para TODAS as escolas, pela distribuição institucionalizada e aparentemente única. A tentativa de homogeneizar essa distribuição remete-se também aos tipos de dicionários inseridos na escola – de acordo com cada fase do aprendizado, a quantidade de

⁵ Conforme experiências de sala de aula relatadas por Marilda Lachovski, em Curso Prático ministrado por Verli Petri, em fevereiro de 2020, na UNICENTRO, em Guarapuava – PR.

⁶ A ordem de apresentação e análise dos verbetes não segue a ordem alfabética e sim uma ordem própria de partir do geral (um relacionamento) para as especificidades dos demais sentidos atribuídos à amizade, namoro e casamento.

⁷ Os verbetes foram verificados em diferentes dicionários em Curso Prático ministrado por Verli Petri, em fevereiro de 2020, na UNICENTRO, em Guarapuava – PR. O grupo de trabalho liderado por Marilda Lachovski trouxe a reflexão sobre a presença e a ausência de tais entradas nos dicionários escolares, o que gerou debate no grande grupo e tornou-se motivação para a elaboração deste artigo.

verbetes e quais são eles, conduzem a direção das consultas em sala de aula e constroem uma imagem para o sujeito-leitor. Situamos nossa análise a partir de quatro dicionários distintos, sendo eles:

Dicionário 1 - *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* (Francisco da Silveira Bueno – 7ª edição – 1970, com número de palavra-entradas não informado), o primeiro dicionário destinado às escolas públicas a partir de uma política pública⁸;

Dicionário 2 - *Dicionário Didático de Português* (Maria Tereza Camargo Biderman – 2ª edição – 1998, com aproximadamente 21 mil entradas⁹), distribuído pelo programa PNLD-Dicionários (2000-2001 e 2004);

Dicionário 3 - *Meu Primeiro Livro de Palavras: um dicionário ilustrado do português de A a Z* (Maria Tereza Camargo Biderman e Carmen Sílvia Carvalho – 2005, com 2.258 entradas¹⁰), sendo parte do PNLD-Dicionários 2006 destinado à fase de alfabetização;

Dicionário 4 - *Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó* (Paulo Geiger (Org.) – 2ª edição – 2011, com 1.000 entradas), parte do PNLD-Dicionários 2012, sendo um dicionário ilustrado, destinado às séries iniciais do Ensino Fundamental.

É com o objetivo de problematizar “as divisões” sociais do trabalho de leitura promovidas no ensino de língua, observando o funcionamento dicionarístico nos textos prefaciais e nos verbetes recortados, que propomos um gesto de interpretação entre tantos possíveis. A História das Ideias Linguísticas no Brasil (ORLANDI, 2001) compreende as condições históricas, sociais e políticas nas quais se realiza o processo de gramatização linguística no país; situando, também, as condições que assinalam o aparecimento/a inserção (obrigatória) de dicionários no espaço escolar brasileiro e as alterações pelas quais tais instrumentos linguísticos passaram ao longo do processo avaliatório determinado pelo PNLD. A partir desses pressupostos, acessamos as condições de produção dos dicionários tomados como *corpus* e nos ocupamos de estudar um pouco dos textos prefaciais e dos verbetes recortados para análise, trabalhando na explicitação dos modos de apresentação dos saberes da e sobre a língua, com suas regularidades, deslizamentos e apagamentos. As análises demonstram não só que a presença e a ausência de verbetes significam, mas também que a seleção de alguns sentidos em detrimento de outros determina o que pode e deve ser ensinado. Em nosso entendimento, a consulta a diferentes dicionários pode ser uma possibilidade de acesso a diferentes parcelas da língua ensinada na escola, promovendo a polissemia e a formação de sujeitos mais críticos.

⁸ Cf. Giacomini (2007, p. 42), em dissertação de mestrado: *A obra lexicográfica de Francisco da Silveira Bueno*.

⁹ Essa informação pode ser encontrada no *Guia de Livros Didáticos*, v. 4, Dicionários (2004). Resenhas das obras avaliadas e selecionadas. Disponível em: http://www.labtime.ufg.br/modulos/materiais-didaticos/conteudoPnld/links/5_guia_pnld/LinksPNLD_2004/Guia_PNLD_2004_Vol4.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

¹⁰ Os dicionários mais atuais apresentam o número exato de palavra-entradas disponíveis no dicionário. Trata-se de uma prática editorial que se diferencia do que se fazia nos anos 1970 e 1990.

Sobre os modos de apresentação da divisão social do trabalho de leitura

Se partirmos do princípio de que toda leitura tem sua história, assim como todo leitor tem sua história de leitura (ORLANDI, 1993, p. 43), enveredamos por alguns trajetos que organizam, de certo modo, os limites das leituras possíveis ao leitor, numa ilusão de domínio de sentidos e de interpretação: afinal, na materialidade do dicionário escolar, há previsibilidade possível para uma leitura? Quem pode e deve ler o quê? Qual é a parcela de língua que está disponível?

Ao trabalharmos com dicionários produzidos para crianças e jovens em idade escolar, também denominados como dicionários escolares ou minidicionários, estamos nos dedicando a uma materialidade bem específica, capaz de nos dar a conhecer modos diferentes de apresentação da “divisão social do trabalho de leitura” (PÊCHEUX, [1982] 1997, p. 58). A questão, já vastamente trabalhada em Análise de Discurso, nos toca especialmente porque determina qual é a parcela de língua que esse grupo social escolar pode acessar. Há um conflito que está posto e em pleno funcionamento: de um lado, a língua “sabida” – que as crianças trazem consigo de suas casas, famílias e experiências comunitárias –; e, de outro, a língua “a saber” – da escola, da professora/do professor, do livro didático e do dicionário escolar. As relações entre os sujeitos e a construção do saber escolarizado são conflitantes, mas, em geral, muito produtivas para a formação de cidadãos conscientes, capazes de se relacionarem em sociedade. Trata-se de um litígio que promove a constituição de sujeitos mais ou menos capazes de tomarem posição no discurso que ouvem/leem ou falam/escrevem. É nesse espaço que situamos o dicionário escolar e seu funcionamento, em um processo ideológico muito maior do que alguns denominariam como aprendizado de uma “língua escolar” (PFEIFFER; SILVA; PETRI, 2019).

O imaginário sobre o dicionário se institui com base nos pressupostos de completude e de totalidade, como se nele coubesse o todo da língua, contudo, observamos que, muitas vezes, um processo ideológico apaga a coexistência das “coisas a saber” sobre o funcionamento do dicionário – como objeto inscrito em filiações que indicam que o saber não é “o produto de sua aprendizagem” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 55), mas da filiação de sujeitos. Desta perspectiva, faz-se necessário também considerar o dicionário como objeto técnico, onde supostamente estariam “as coisas a saber”, nem sempre levando em conta que “os indivíduos não são máquinas de aprender”, posto que sujeitos inscrevem-se em dadas filiações históricas para produzirem sentidos (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 54). É como se tudo já tivesse sido dito, como se todos tivessem acesso ao todo. Está no dicionário: “todos sabem, não há necessidade de pensar sobre” (PETRI, 2017, p. 208). De qualquer forma, o sujeito tem, de acordo com Pêcheux ([1983] 2002), a ilusão de saber do que fala e, no caso do dicionário, do que disciplina como sendo demandado por um dicionário escolar, parcial.

Postas estas questões teóricas, nos perguntamos: o que cabe em um dicionário que deve ser compacto? Quais parcelas da língua comparecem nele e quais ficam de fora,

comparecendo apenas no dicionário integral? Pêcheux ([1975] 1995, p. 291) nos ajuda a refletir sobre isso levantando uma questão que consideramos crucial – “Em suma: de que modo tirar as consequências linguísticas do fato de que ‘o não-dito precede e domina a asserção?’”, pois se as entradas que comparecem no dicionário escolar são algumas e não todas, elas são determinadas pelo que não está dito nele. No tocante ao que Pêcheux ([1975] 1995) denomina “consequências linguísticas”, seguimos pensando sobre e tentando problematizar os modos de divisão social do trabalho de leitura.

Sobre língua e dicionários

Nesse desdobramento, consideramos os estudos de Orlandi (2001) quando analisa os modos como a História das Ideias Linguísticas no Brasil está atrelada a dois aspectos fundamentais: a ideia de afirmação de uma língua nacional e a função do Estado como regulador do saber linguístico, firmado na instrução e tradição gramatical. Para a autora, esse processo pode ser dividido em quatro fases, sendo a primeira desde a colonização e a chegada dos portugueses no Brasil até a expulsão dos holandeses. Nesse sentido, de acordo com Orlandi (2001), o português é a língua do Estado. Na segunda fase, há uma mudança na língua, na medida em que se trata da chegada da família real portuguesa ao Brasil. Nesse momento, afirma Orlandi (2001, p. 23), surge a questão “que português se fala?”, constituindo, conforme a autora, o início da historicização do português no Brasil.

Na terceira fase, a mudança na concepção de língua no Brasil ocorre a partir da criação da imprensa e da fundação da Biblioteca Nacional, o que permite uma ilusão da sua unidade, já que “português é a língua do Rei cujo governo tem sede no Rio de Janeiro, então capital do Reino português” (ORLANDI, 2001, p. 23). A quarta fase, colocada por Orlandi (2001) como o período do acontecimento histórico de independência do Brasil e a formação de um Estado Nacional, tem como um de seus fundamentos políticos a afirmação de uma língua nacional, diferente daquela de Portugal. Com isso, a emergência de uma nação também a pressupõe como “signo da nacionalidade” (ORLANDI, 2001, p. 24).

É a partir dessas condições históricas, sociais e políticas que se dá o processo de gramatização no Brasil, de modo que a sistematização e a normatização da língua ocorrem lado a lado com o desejo de unidade nacional, na relação do Estado como instituição central no saber/fazer linguístico, pelas vias da institucionalização. Delimitá-la, nesse sentido, é fundante para a sua concepção: nacional e oficial – uma língua – una e indivisível. O efeito de completude, como nos afirma Orlandi (2009), dá conta daquilo que a autora denomina língua imaginária – ou seja, fixa em regras e em normas, posta nos instrumentos linguísticos (gramáticas e dicionários), língua sistematizada, ilusoriamente completa. A função daquele que produz e organiza esses instrumentos é, portanto, vincular a noção de regularidade, de saber/fazer a língua condicionada ao limite (im)posto pelo Estado. Assim, os grandes dicionários brasileiros de Língua Portuguesa aparecem em meados do século XX (NUNES, 2006), posto que o que se tinha ainda no século XIX eram dicionários que atestavam “os

particularismos linguísticos e que constroem um percurso que vai da ‘natureza’ à ‘civilização’” (NUNES, 2006, p. 206).

Orlandi (2002) discute as especificidades que envolvem o saber sobre a língua e saber a língua, afirmando que, concomitantemente com as formulações sobre ela, dá-se a construção do cidadão que dela se apropria. Assim, a sua historicidade é bastante importante, marcando situações enunciativas e discursivas próprias em momentos sociais e históricos específicos. Trata-se de um movimento pendular entre o que diz respeito à produção do saber metalinguístico e sua relação com essa historicidade – um afeta o outro. O modo como o sujeito apropria-se da língua afeta os instrumentos linguísticos e, também as políticas públicas envolvidas na transmissão dela.

Orlandi (2009) define por língua imaginária a que remete a normas, a um sistema fechado, é a língua sistematizada, gramatical, esteticamente bem elaborada, sem erro, universalizante. Opera, aí, um apagamento político, já que não se dá espaço para a diversidade. Já a língua fluida é aquela em uso, sem as regras que a aprisionam, é a língua no acontecimento do significar na relação entre os sujeitos. A língua fluida relaciona-se a processos discursivos, sendo afetada pela ideologia e pelo inconsciente, atravessada pela história, constituída de sentidos e relacionada às condições de produção do sujeito e do sentido. De fato, o sujeito em idade escolar está nesse “entremeio”, ele já acredita dominar a “sua” língua (que é fluida) e se depara com a formalidade e a sistematicidade da língua escolar (imaginária), posta em gramáticas e dicionários.

O dicionário escolar de Língua Portuguesa

Na esteira da produção dos grandes dicionários brasileiros de Língua Portuguesa, identificamos a produção de dicionários escolares, objetos de nossa reflexão. Tal produção mais específica iniciou-se na década de 1950, financiada pelo Estado por meio de uma política pública denominada Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), instituída por meio do Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956¹¹, criada junto ao Departamento Nacional de Educação (DNE). À CNME cabia a produção e distribuição de materiais didáticos com recursos próprios. No decreto que a constitui, compreende-se como material didático: “[...] Dicionários, atlas e outras obras de consulta” (DECRETO Nº 38.556, 1956). O dicionário, conforme o decreto, é concebido como *material didático* e *obra de consulta* e, pela primeira vez no Brasil, foi produzido e distribuído por um órgão estatal. Segundo Filgueiras (2013, p. 316), “o programa previa a edição de dois dicionários – *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*, do professor Francisco da Silveira Bueno, e *Dicionário Escolar Latino-Português*, de Ernesto de Faria”.

¹¹ Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38556-12-janeiro-1956-323141-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 mar. 2018.

Embora tenham sido presentes no espaço escolar desde antes da década de 1950, pois já apareciam nas listas de materiais submetidos para avaliação desde que esse processo se tornou oficial com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático - CNLD (1938), foi somente em 1956 que os dicionários apareceram intitulados e predicados pelo “escolar”, especificando-se uma tipologia e o seu lugar: a escola. O *Dicionário Escolar de Língua Portuguesa*, de Silveira Bueno, foi amplamente distribuído às escolas de ensino público brasileiras até 1983. Depois dessa data, o dicionário escolar só volta a ser mencionado nas políticas públicas de livros e materiais didáticos no ano 2000.

A reinserção dos dicionários nas políticas públicas foi anunciada em 2000 pelo PNLD. Conforme Teixeira (2021, p. 101), tal reinserção se apresenta como uma “inovação do PNLD ao inserir o dicionário de Língua Portuguesa entre as obras didáticas a serem distribuídas nas escolas, o que acontece é a sua *realocação* no ensino”. O ano de 2000 passa a ser o marco dos dicionários nas escolas, apagando a presença dos dicionários escolares anteriores ao século XXI. Com isso, segundo a autora, “produz-se o efeito da novidade, pois, por um lado, não é a primeira vez que uma política pública avalia e insere dicionários nas escolas, por outro lado, essa reinserção vem acompanhada de critérios específicos de avaliação e classificação para os dicionários” (TEIXEIRA, 2021, p. 101). Há, então, efeitos de sentido sobre o dicionário, “produzidos pelo controle exercido pelo Estado através do programa, que diz como o dicionário deve se constituir para fazer parte do espaço escolar” (TEIXEIRA, 2021, p. 94). As políticas de avaliação “vão estabelecendo o que deve ser o dicionário para o ensino e esse movimento acaba alterando os modos de produção dos dicionários que, para fazer parte do programa, seguem critérios determinados por essa política pública” (TEIXEIRA, 2021, p. 94).

O processo de convocação, inscrição, seleção/avaliação e a distribuição dos dicionários pelo PNLD, desde a sua (re)inserção, em 2000-2001, até o último processo de avaliação, em 2012, passou por alterações quanto aos modos de avaliação e até de classificação das obras lexicográficas incorporadas ao programa. Tais mudanças definem os tipos de dicionários e o público alvo por faixa etária e etapa (série) escolar adequada.

Conforme Teixeira (2021), a avaliação de dicionários pelo PNLD pode ser dividida em três fases (2000-2004, 2006 e 2012). Na primeira fase, que se inicia em 2000 e se estende até 2004, o programa avaliou minidicionários já publicados e em circulação, distribuindo-os para todos os alunos do ensino básico das escolas públicas federais e municipais brasileiras. No PNLD 2006, iniciou-se uma nova fase, na qual foram definidas novas categorias de dicionários, divididas em três tipos para atender às diferentes fases do Ensino Fundamental, conforme o quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Novas categorias de dicionários

Público-alvo	Acervo	Ensino Fundamental (EF)
Turmas em fase de alfabetização	<i>Acervo 1</i> Composto por dicionários de <i>Tipo 1</i> e <i>Tipo 2</i>	1ª e 2ª séries (EF 8 anos) 1º ao 3º ano (EF 9 anos)
Turmas em processo de desenvolvimento da língua escrita	<i>Acervo 2</i> Composto por dicionários de <i>Tipo 2</i> e <i>Tipo 3</i>	3ª e 4ª séries (EF 8 anos) 4º e 5º anos (EF 9 anos)

Fonte: BRASIL. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de dicionários brasileiros de língua portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático–PNLD, 2006, p. 02. (Adaptado pelas autoras).

Quanto à caracterização dos tipos de dicionário que compõem cada um dos acervos, de acordo com o edital do PNLD (BRASIL, 2006):

Dicionários de tipo 1: mínimo de 1000, máximo de 3000 verbetes; proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário.

Dicionários de tipo 2: mínimo de 3.500, máximo de 10.000 verbetes; proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.

Dicionários de tipo 3: mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Na classificação dos dicionários em tipos, de acordo com Teixeira (2021, p. 122), percebe-se “uma distribuição da língua no espaço escolar, determinada pelos sujeitos e de acordo com o nível escolar”. Assim, o número de palavras é limitado pelo nível de aprendizagem: menor para o sujeito que inicia o processo de aprendizagem e maior para aquele que se encontra na conclusão da primeira fase.

Em 2012, para atender também aos estudantes do Ensino Médio, o programa insere um quarto tipo de dicionário e reorganiza os critérios de avaliação, principalmente quanto ao número de palavras de cada tipo. Conforme o quadro 2, a seguir, podemos verificar que, no item 3 do edital¹² de convocação (BRASIL, 2012), especifica-se que os dicionários devem enquadrar-se em um dos seguintes tipos de dicionários:

Quadro 2 – Tipos de dicionários

TIPO	ETAPA	CARACTERIZAÇÃO
Dicionário do Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionário de Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase

¹² Edital de convocação PNLD 2012. Disponível em: http://www.labtime.ufg.br/modulos/materiais-didaticos/conteudoPnld/links/2_pnld_dicionarios/LINKS_2012/pnld_dicionarios_2012_edital.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

		de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização da linguagem típicas do gênero dicionário.
Dicionário do Tipo 3	6º ano 9º ano do Ensino Fundamental	Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental.
Dicionário do Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do Ensino Médio, inclusive o Profissionalizante.

Fonte: BRASIL. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de dicionários brasileiros de língua portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, 2012, p. 01-02.

Ao estabelecer critérios de avaliação para os dicionários, o PNLD altera os modos de produção de um saber linguístico. Reconfiguram-se os modos de divisão social do trabalho de leitura, determinando o que pode e deve ser lido no dicionário, sem dar conta de diferentes aspectos da formação do sujeito na escola. Além disso, o próprio programa declara que os dicionários do tipo 1 e 2, classificados no PNLD 2012, última avaliação realizada pelo programa, não se constituem a rigor como dicionários, mas como repertórios de palavras para familiarizar os alunos do primeiro segmento de ensino, no que tange ao seu uso. Os dicionários do tipo 1 e 2, segundo Teixeira (2021), acabam sendo significados como objetos de instrumentalização técnica para que o uso seja proficiente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e Profissionalizante. Há uma equiparação entre dicionário e livro didático, o que pode parecer uma facilidade, mas retarda o acesso da criança em idade escolar ao dicionário como objeto de consulta da maior importância no espaço escolar e para além dele.

Sobre o gesto de leitura, descrição e interpretação no espaço dicionarístico

Tendo o dicionário como fio condutor, vale destacar que discorremos, nesta parte de nosso estudo, sobre o gesto de leitura e o modo como ele se realiza metodologicamente pela descrição que possibilita a interpretação, que não é única, nem fechada ou homogênea, pois depende de sujeitos, de suas filiações e de interpelações ideológicas, bem como de atravessamentos do inconsciente. Com isso, adiantamos que as práticas que cercam e significam o dicionário dependem de filiações e das redes parafrásticas pelas quais é possível ver a repetibilidade, conforme Indursky (2011), as rupturas, os deslocamentos e os equívocos.

Entendendo o dicionário como uma das tecnologias que disciplina as “coisas a saber” (PÊCHEUX, [1983] 2002) e tendo em vista memórias sedimentadas que o naturalizam como lugar onde se guarda o todo da língua, significamos o dicionário escolar, distribuído nas

escolas a partir de decisões do Estado, como uma forma de praticar a divisão social da leitura, determinando o que crianças em idade escolar podem/devem saber e como devem ler tal materialidade e o mundo das palavras que as cercam. Tal controle se dá desde a determinação do número de entradas de cada dicionário até a “escolha” das palavras que devem ou não compor tal instrumento linguístico. Nossas análises e considerações, neste artigo, realizam-se a partir de “gestos” e como uma tomada de posição de estudiosos da língua – que entendem o dicionário como “objeto discursivo” (NUNES, 2006) a ler – inscritos em práticas políticas e sociais.

O gesto de leitura empreendido pelo analista decorre de tomadas de posição e se legitima na construção do dispositivo teórico e analítico do batimento entre leitura, descrição e interpretação (PÊCHEUX, [1983] 2002). A leitura é determinada pelas questões teóricas propostas e está colada a um fazer científico que se realiza pela descrição, a partir de procedimentos teórico-metodológicos que se realizam na constituição de arquivo – documentos disponíveis acerca do assunto (PÊCHEUX, [1982] 1997). Nesse viés, são recortadas as regularidades que regem a interpretação, a qual, segundo Orlandi (2004, p. 9), “está presente em toda e qualquer manifestação de linguagem”. A autora destaca ainda que diferentes linguagens demandam diferentes gestos de interpretação, tendo em vista que as materialidades significam diferentemente. Nossos gestos de interpretação incidem, portanto, sobre quatro dicionários, considerando as condições de repetibilidade e de produção desses discursos, observando os sentidos que se produzem na presença e na ausência de palavras-entradas, bem como nos modos de significar os verbetes em estudo.

Dicionário 1 - *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* (7ª edição - 1970)

Do dicionário:

O *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*, organizado por Francisco da Silveira Bueno, foi o primeiro dicionário de Língua Portuguesa do Brasil a aparecer predicado pelo termo “escolar”, bem como a circular nas escolas brasileiras a partir de uma política pública, desde sua primeira publicação, em 1956. De acordo com Giacomini (2007, p. 42), a obra é “resultado de políticas públicas voltadas à produção de livros escolares”. O prefácio é assinado por Humberto Grande, diretor executivo da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), instituição criada em 1967, durante o período ditatorial brasileiro, que teve como objetivo a produção e distribuição de materiais escolares e didáticos para atender a população escolar carente, gratuitamente ou com o repasse a preço de custo. Conforme o texto prefacial sobre o dicionário apresentado, especifica-se:

Na arte de falar e escrever bem a Língua Portuguesa, transformou-se o presente Dicionário indispensável instrumento de trabalho, aprovado entusiasticamente por alunos e professores, que têm consultado com assiduidade, para esclarecer dúvidas e enriquecer o vocabulário. Habilitam-se, desse modo, a exprimir, com abundância de recurso, as suas ideias e sentimentos (BUENO, 1970, p. 07).

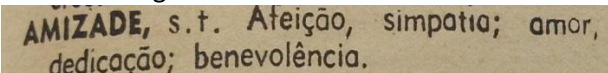
No dizer sobre o dicionário, no texto prefacial, pelo mecanismo imaginário, constrói-se uma imagem para o dicionário e para os sujeitos-leitores (professores e alunos). Para os leitores ideais do dicionário, sugere-se a imagem do leitor-escolar, sujeito-professor e sujeito-aluno que, ao consultar o dicionário, habilitam-se “a exprimir, com abundância de recurso, as suas ideias e sentimentos” (BUENO, 1970, p. 07).

Constituído por 1394 páginas, o *Dicionário Escolar de Língua Portuguesa* apresenta prefácio, lista de abreviaturas usuais, corpo de verbetes e apêndices com (I) Nomes suscetíveis de forma coletiva especial; (II) Vozes de animais; e (III) Sistema Ortográfico de 1943.

Dos verbetes selecionados: “amizade” – “namoro” – “casamento”:

O primeiro verbete, “amizade” (figura 1), comparece no dicionário num esforço de sinonímia e não de definição, não apresentando também nenhum exemplo, o que seria bem ilustrativo e incentivaria o desenvolvimento de tal relacionamento entre crianças e jovens em idade escolar, interferindo diretamente na formação de sujeitos cidadãos.

Figura 1 – verbete “amizade”

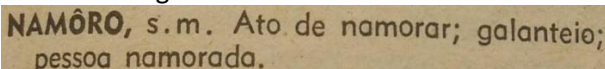


AMIZADE, s.f. Afeição, simpatia; amor, dedicação; benevolência.

Fonte: BUENO, F. S. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1970, p. 97.

O segundo verbete, “namoro” (figura 2), aparece associado ao “ato” de namorar, como ação posta pelo uso do verbo no infinitivo, associado ainda ao “galanteio” como “modo de” relacionar-se com a “pessoa amada” – fazendo ressoar também “namoro” como relação de afeto, de conquista, parte essencial nos namoros da época.

Figura 2 – verbete “namoro”

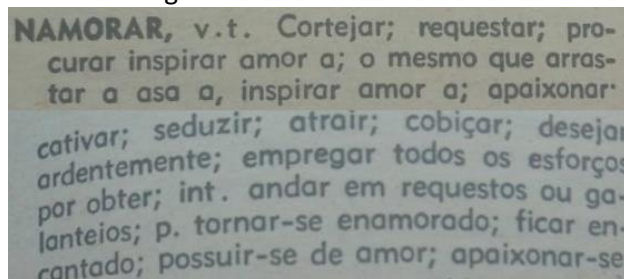


NAMÔRO, s.m. Ato de namorar; galanteio; pessoa namorada.

Fonte: BUENO, F. S. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1970, p. 849.

Como parte dessa definição, o verbo “namorar” (figura 3) aparece definido como:

Figura 3 – verbete “namorar”

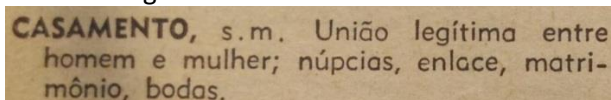


Fonte: BUENO, F. S. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1970, p. 848-849.

O verbete “namorar” também não apresenta uma definição, mas uma série de palavras e expressões típicas de um período sócio-histórico que mantêm com ele uma relação de sinonímia, exigindo novas consultas no interior do dicionário. Esse movimento de pesquisa acarreta um gesto de leitura que Petri (2018) denomina “palavra-puxa-palavra”, já que um verbete remete a outros no interior do dicionário. Nas 19 acepções apresentadas, observamos que “namorar” está vinculado a sentimentos como “amor”, “paixão”, “desejo”, “cobiça”, não só em relação ao outro semelhante, mas também a algo – “empregar todos os esforços por obter” –, investindo também na transitividade do verbo. De tudo isso, nos interessa problematizar ainda a primeira acepção de “namoro”, posto que se refere ao ato, o que não se apresenta definido em momento algum. Afinal, interessa definir “namoro” em dicionários para crianças e jovens? Fica tudo na ordem da abstração, do não comprometimento do direcionamento de sentidos. Por mais que busquemos o efeito metodológico “palavra-puxa-palavra”, não localizamos no interior do dicionário a definição para “namoro” como uma prática de relacionamento entre duas pessoas que sentem afeto uma pela outra.

Já o terceiro verbete em estudo, “casamento” (figura 4), é o que traz uma definição efetivamente: união legítima entre homem e mulher, representando o que à época era aceitável, logo, uma união heterossexual, legitimada via Estado, na forma jurídica. Muito embora não se localize uma descrição desse tipo de relacionamento, direcionando sentidos. Na sequência, nos é apresentada uma lista de sinônimos, como nos demais verbetes desse dicionário.

Figura 4 – verbete “casamento”



Fonte: BUENO, F. S. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1970, p. 266.

A partir da apresentação dos verbetes selecionados, entendemos o dicionário analisado como uma materialidade na qual as “definições” se dão de acordo com relações, em sua maioria, de sinonímia ou de aproximações. Como vimos, os dois verbetes, “amizade” e “namoro”, são postos como puramente abstratos. Dadas as condições de produção, podemos dizer que o saber sobre relacionamentos interpessoais é dado a conhecer, nos dicionários, como uma parte a que as crianças, no final do século XX, têm acesso pela relação de semelhança, de sinonímias, as quais sabemos serem parciais e imperfeitas. Logo, os alunos podem e devem (entendendo o dicionário como material oficial para as consultas escolares) “aprender” (ainda que por relações de interdependência, recobrimento ou substituição) o que esses verbetes significam. A língua a acessar é ilusoriamente estática e os sentidos fixos são constitutivos desse saber, o que pode ser comprovado pelo uso de palavras “difíceis”, como “legítima”, por exemplo, considerando o público ao qual se destina. Quais são os saberes que devem comparecer às aulas de Língua Portuguesa e quais não devem comparecer? A questão permanece em aberto.

Dicionário 2 - *Dicionário Didático de Português* (1998)

Do dicionário:

O *Dicionário Didático de Português*, de Maria Tereza Camargo Biderman (1998), fez parte da primeira distribuição de dicionários realizada pelo PNLD, em 2001. Esse dicionário foi avaliado e aprovado com três estrelas pelo PNLD, o que significa que estava entre os melhores dicionários avaliados pelo programa. Entre suas 965 páginas, esse dicionário apresenta, no texto prefacial, uma definição de dicionário, informações sobre a nomenclatura, o papel dos exemplos e do contexto, classificando-o como “dicionário contextual”. O corpo de verbetes é apresentado na sequência, nas próximas 936 páginas, constando, aproximadamente, 21 mil entradas.

Esse dicionário, como especificado em seu texto prefacial:

[...] não inclui numerosos termos das linguagens técnicas e científicas não vulgarizadas, usados apenas no âmbito técnico-científico. Como ele se destina prioritariamente ao estudante de nível médio (I e II graus), não precisa incluir tecnicismos e cientificismos. Muitos dentre esses termos que aparecem em manuais de Biologia, Física e Química (II grau) já são definidos e bem explicitados nesses manuais, dispensando-se assim a sua inclusão neste dicionário, que é um dicionário de uso geral. [...] Não foram também incluídos regionalismos restritos a certas áreas do Brasil e/ou Portugal [...]. Trata-se, portanto, de um dicionário da língua geral contemporânea (BIDERMAN, 1998, p. 05).

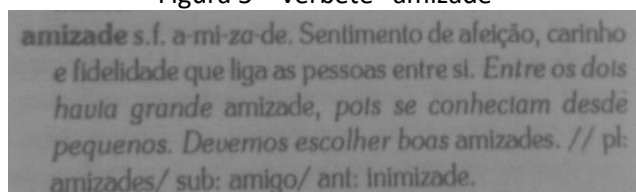
A divisão social do trabalho de leitura é evidenciada no texto prefacial ao explicitar/justificar o que será excluído do corpo de verbetes: “não inclui numerosos termos das linguagens técnicas e científicas não vulgarizadas [...]”. Como ele se destina

prioritariamente ao estudante de nível médio [...], não precisa incluir tecnicismos e científicisms”; e também “Não foram incluídos regionalismos restritos [...]”. O sujeito lexicógrafo, autor dessas formulações, produz uma separação entre a ciência e a língua que descreve no dicionário, determinando a parcela da língua “a saber” aos alunos para os quais se destina, sujeitos leitores do dicionário, bem como define ser de menor importância a parcela de língua que dá acesso aos regionalismos, excluindo a possível entrada de saberes mais “populares” no interior do dicionário.

Dos verbetes selecionados: “amizade” – “namoro” – “casamento”:

Na análise do verbete, “amizade”, pela primeira vez em nossas buscas pelos dicionários analisados, encontramos a palavra “sentimento” como ponto de partida para a definição de uma relação interpessoal. Esse sentimento está ligado à “afeição”, “carinho” e “fidelidade” – partes que compõem a definição de “amizade” (figura 5), de acordo com o dicionário:

Figura 5 – verbete “amizade”



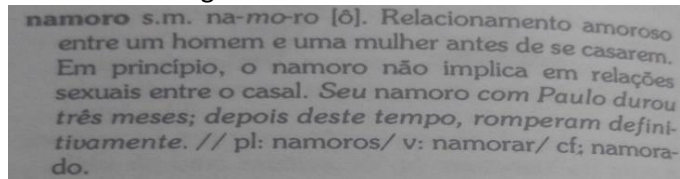
amizade s. f. a-mi-za-de. Sentimento de afeição, carinho e fidelidade que liga as pessoas entre si. Entre os dois havia grande amizade, pois se conheceram desde pequenos. Devemos escolher boas amizades. // pl: amizades/ sub: amigo/ ant: inimizade.

Fonte: BIDERMAN, M. T. C. *Dicionário Didático de Português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998, p. 73.

Para nós, há, desde aqui, um sentido outro que não estava no dicionário anterior – relações interpessoais são aquelas entre pessoas e pressupõem “sentir”, atestando para a subjetividade e indo além das normas ou padrões como reguladores de práticas sociais, o que produz um efeito no uso do exemplo “Devemos *escolher* boas amizades”. Escolher é da ordem da subjetividade, de uma certa liberdade do sujeito “amigo”. Em outro movimento, é posto o antagonismo – inimizade – sinalizando para outra condição, o não ser amigo de algumas pessoas, apontando para a ligação ou não entre sujeitos. É uma outra parte do saber/fazer a língua à qual as crianças têm acesso. É importante observar a antonímia como processo de produção de sentido, a recuperação da noção de sujeito dividido, daquele que sente sem necessariamente julgar, pois aqui se abriria espaço para o diferente, para a heterogeneidade.

O verbete “namoro” (figura 6) comparece como “relacionamento amoroso entre um homem e uma mulher”, indica uma fase anterior ao casamento, e adverte: “em princípio, o namoro não implica em relações sexuais entre o casal”. Nessa leitura, compreendemos que a relação sexo e amor se dá como coisas distintas, namoro está para amor e se pressupõe um “antes”, o sexo está para o casamento, como um “depois”.

Figura 6 – verbete “namoro”



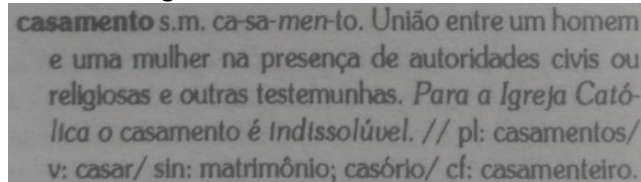
namoro s.m. na-mo-ro [ô]. Relacionamento amoroso entre um homem e uma mulher antes de se casarem. Em princípio, o namoro não implica em relações sexuais entre o casal. *Seu namoro com Paulo durou três meses; depois deste tempo, romperam definitivamente.* // pl: namoros/ v: namorar/ cf: namorado.

Fonte: BIDERMAN, M. T. C. *Dicionário Didático de Português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998, p. 650.

Além disso, em consonância ao primeiro dicionário analisado, neste, “namoro” aponta para a relação entre “um homem e uma mulher”. As demais possibilidades são apagadas e repete-se a forma heterossexual como padrão, como norma reguladora do “namoro”.

Como (con)sequência do namoro, a definição de “casamento” (figura 7) reforça a “união entre um homem e uma mulher”, funcionando como repetição já citada anteriormente, mas, acrescenta outra condição: “na presença de autoridades civis ou religiosas e outras testemunhas”. Nesse movimento, as palavras “autoridades” e “testemunhas”, nas instâncias civis ou religiosas, sinalizam não só para o ritual do casamento como cerimônia, mas também para a presença das instituições, do jurídico e do religioso, que legitimam ou não essa união.

Figura 7 – verbete “casamento”



casamento s.m. ca-sa-men-to. União entre um homem e uma mulher na presença de autoridades civis ou religiosas e outras testemunhas. *Para a Igreja Católica o casamento é indissolúvel.* // pl: casamentos/ v: casar/ sin: matrimônio; casório/ cf: casamenteiro.

Fonte: BIDERMAN, M. T. C. *Dicionário Didático de Português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998, p. 184.

O exemplo apresentado no verbete, no qual se afirma que “Para a Igreja Católica o casamento é indissolúvel”, nos remete a outros gestos de interpretação, conduzindo a um direcionamento de sentidos bem específico. O divórcio, como antagônico do casamento, ressoa como impossível ou não permitido sob as normativas da instituição religiosa e, além disso, ao fazer menção à Igreja Católica, se estabelece outra divisão: para as demais doutrinas cristãs (que não sejam católicas, como igrejas protestantes, por exemplo, o casamento não seria indissolúvel). A moral e a religião funcionam como pares ao lado da institucionalização das relações interpessoais, pelas vias também do Estado – uma tentativa de legitimar uma única forma de casamento, padrão, norma.

Dicionário 3 - *Meu Primeiro Livro de Palavras: um dicionário ilustrado do português de A a Z* (2005)

Do dicionário:

Esse terceiro dicionário tomado como *corpus* de análise faz parte do PNLD-Dicionários 2006, que situamos como segunda fase da avaliação e distribuição de dicionários pelo PNLD, pois o programa define novas categorias para os dicionários avaliados e distribuídos nas escolas, dividindo-os em tipos que compõem dois acervos, conforme especificamos no início de nossas reflexões.

O *Meu primeiro livro de palavras: um dicionário ilustrado do português de A a Z* foi organizado por Maria Tereza Camargo Biderman e Carmem Sílvia Carvalho (2005). Trata-se de um dicionário de tipo 1, que compõe o Acervo 1, destinado aos alunos em fase de alfabetização.

Antes do corpo de verbetes, composto por 2.258 entradas (informação obrigatória exigida pelo PNLD como critério de avaliação), apresenta-se o prefácio contendo apontamentos sobre a organização do dicionário, como a escolha das entradas e os critérios que serviram de base para a nomenclatura, tendo como interlocutor o professor. Quanto ao texto prefacial:

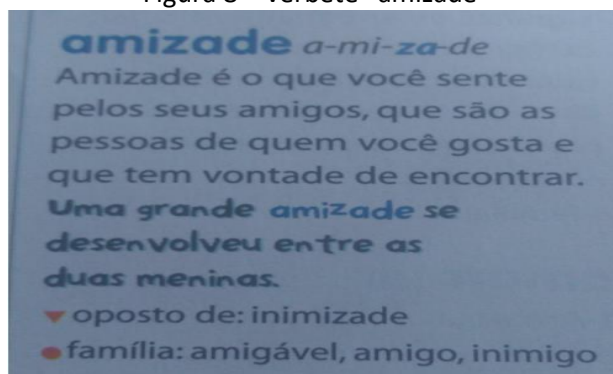
A escolha das 2258 entradas deste dicionário baseou-se em pesquisa feita a partir de um corpus do Português Brasileiro Contemporâneo com 6 milhões de palavras (língua escrita e língua falada). A esse primeiro núcleo vocabular, adicionamos termos frequentes em livros escolares das primeiras duas séries do ensino fundamental, excluindo os começados pelas letras K, W e Y. [...] [...] muitas palavras da vida cotidiana e de disciplinas como ciências, português e matemática, que designam tanto conceitos concretos quanto abstratos, foram registradas não como verbetes, mas em apêndices. (BIDERMAN; CARVALHO, 2005, s.p.).

Vemos ser reiterada a separação entre ciência e língua, que desvincula do corpo de verbetes, neste dicionário, palavras que “representariam problemas definitórios”, em que estão inseridas também as categorias de plantas e animais. Os conceitos concretos e abstratos a que se refere o texto prefacial são trazidos como apêndice, lugar em que se tenta produzir uma relação entre a palavra e seu referente no mundo. Em carboidrato, por exemplo, é trazida a imagem de um alimento como o macarrão.

Dos verbetes:

Nesse terceiro dicionário, organizado para a alfabetização, seguindo a forma dos “primeiros passos” no saber/fazer a língua. “Amizade” é um que aponta para aquilo “que você sente pelos seus amigos”, ou ainda, pelas pessoas que “você gosta e que tem vontade de encontrar”. Apresentamos a figura 8, a seguir:

Figura 8 – verbete “amizade”

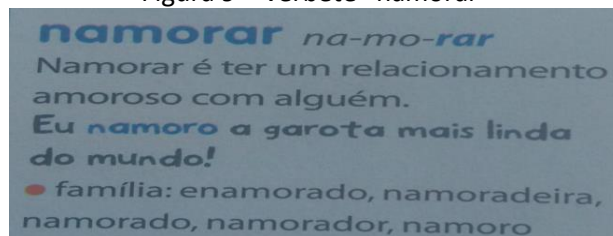


Fonte: BIDERMAN, M. T. C; CARVALHO, C. S. *Meu primeiro livro de palavras: um dicionário ilustrado do português de A a Z*. São Paulo: Ática, 2005, p. 12.

Semelhante ao dicionário anterior, nesse também ressoa o sentimento como fundamento para uma “amizade”, o que pressupõe uma “vontade”, como índice de subjetividade. O par antagônico – inimizade – é repetido, vai produzindo outro direcionamento de sentidos em relação ao primeiro dicionário analisado.

Quanto ao segundo verbete, está ausente o substantivo “namoro”, mas tal sentido se faz presente pelo uso do verbo, mais uma vez no infinitivo, “namorar” (figura 9). Como no dicionário anterior, o amor é retomado como ponto de partida para essa relação.

Figura 9 – verbete “namorar”



Fonte: BIDERMAN, M. T. C; CARVALHO, C. S. *Meu primeiro livro de palavras: um dicionário ilustrado do português de A a Z*. São Paulo: Ática, 2005, p. 130.

No entanto, a relação “entre um homem e uma mulher” é suprimida. Há agora, um sujeito “namorado” como “alguém”, não estabelecendo o gênero, o que para nós funciona como um novo movimento na produção de sentido, dando outro direcionamento, atendendo às demandas do momento sócio-histórico que é o início do século XXI.

O terceiro verbete – “casamento” – está ausente, não aparecendo nesse dicionário nem “casar”, “casado” ou outra palavra que o referencie. Compreendemos que a ausência do verbete “casamento” se dá como parte da distribuição do que pode e deve ser a leitura de uma criança em fase de alfabetização, portanto, teoricamente, não precisa saber o que é um casamento.

Dicionário 4 – Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó

Do dicionário:

O *Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó*, organizado por Paulo Geiger (2011), fez parte do PNLD-Dicionários 2012, processo de avaliação que, ao ampliar os tipos de dicionários avaliados e distribuídos para atender todo o público estudante da educação básica, reorganizou as classificações de dicionários, redividindo o número de verbetes para cada tipo. Os dicionários de tipo 1, como é o caso desse e do dicionário anterior, tiveram considerável redução no número de entradas, no mínimo 500 e no máximo 1000 verbetes.

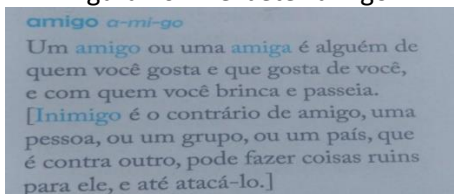
Esse dicionário começa com a apresentação da Turma do Cocoricó, que ilustra as definições, apresentando ao leitor os personagens que encontrarão no interior da obra. Depois desse contato inicial com o leitor, sujeito-aluno, os pais e educadores são convocados para a leitura em que se apresentam as características e os princípios que orientaram a produção do dicionário.

O Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete tem 1000 verbetes. Esse número é bem significativo em relação ao vocabulário de crianças de seis anos de idade. É suficientemente extenso para incluir palavras variadas quanto à categoria gramatical [...] e quanto ao uso e aos contextos de uso, nas experiências das crianças (o corpo humano, alimentos, animais, objetos de uso diários, atividades e jogos, a escola, fenômenos naturais, sensações, sentimentos...). [...]
[...] a função deste dicionário não é abarcar uma extensa parte do vocabulário infantil e ensinar palavras “difíceis”. Ele visa possibilitar um modo novo de aquisição de conhecimentos e de estabelecimento de vínculos entre a língua falada e a escrita. Seu objetivo é servir como mediador (entre outros) do letramento, do conhecimento do mundo através das palavras, inserindo-se na experiência e descoberta da língua escrita. Ele traz a oportunidade de familiarização com o alfabeto, com a ordem alfabética e com a lógica da pesquisa. (GEIGER, 2011, p. 05).

Dos verbetes:

Na verificação dos verbetes que selecionamos, “amizade”, “namoro” e “casamento”, nenhuma comparece, mas como forma de busca por aproximação localizamos o verbete “amigo” (figura 10). A definição de “amigo” está presente, inicialmente demarcando feminino e masculino, dando ênfase ao outro na relação de amizade:

Figura 10 – verbete “amigo”



amigo a-mi-go
Um amigo ou uma amiga é alguém de quem você gosta e que gosta de você, e com quem você brinca e passeia.
[Inimigo é o contrário de amigo, uma pessoa, ou um grupo, ou um país, que é contra outro, pode fazer coisas ruins para ele, e até atacá-lo.]

Fonte: GEIGER, P. *Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2011, p. 17.

Considerando que o dicionário analisado foi organizado para crianças com até seis anos de idade que estão na aquisição de vocabulário e na fase do letramento, de acordo com as instruções do material, a ausência de dois dos três verbetes selecionados é um ponto importante. Iniciando pela escolha do tema e personagens que intitulam o dicionário, situado como tipo 1, já aponta para sua organização específica, destinada a esse público. A escolha das entradas é parte de um processo de produção e distribuição social da leitura, compreendendo ainda as ilustrações, os modos de exemplificação e a forma da linguagem mais acessível a esse grupo.

No recorte anterior, “amigo” é aquele ou aquela que, além de gostar, é alguém com “quem você brinca e passeia”, ou seja, aponta para as atividades favoritas nessa idade, tal como assistir à Turma do Cocoricó. O uso do “você” como substitutivo do pronome pessoal “tu” produz um efeito de interlocução, de conversa mais íntima para com a criança, e, por isso, funciona como um modo de convocação para que ela entenda a definição. No antagonismo, o inimigo é um não-amigo, e reitera: uma pessoa, um grupo, um país – no caso do país, é aquele que pode fazer “coisas ruins” contra o outro, ou seja, demanda não só as relações interpessoais que dizem respeito a esse público, que brinca e passeia, mas também aponta para questões diplomáticas entre os países amigos ou inimigos. Abre-se, portanto, uma outra possibilidade de leitura – pela via das relações políticas, nas quais a criança, apesar da pouca idade, já está inscrita.

Efetivamente, nesse último dicionário, o mais atual, a ausência de verbetes que remetem a relacionamentos interpessoais significa. O não-dito, como nos ensina Pêcheux ([1975] 1995), produz sentidos anteriores a qualquer asserção, assim, enquanto professores de Língua Portuguesa na escola, não podemos ficar indiferentes a tal movimento de direcionamento de sentidos sem ao menos problematizá-lo.

Reflexões finais

Para efeito de finalização da problematização a que nos propusemos, faz-se necessário retomar os critérios de avaliação estabelecidos pelo PNLD, posto que eles deslizam para uma tentativa de organizar a língua, porém, conforme Gadet e Pêcheux ([1981] 2004), a organização da língua, mesmo se pretendendo uma, não é fruto de uma capacidade lógica, mas de deslocamentos, de transgressões, de reorganizações, de política. O PNLD não divide apenas a língua, mas o sujeito e os sentidos. Há um esforço em controlar o que o sujeito pode/deve saber e o quanto/quando pode/deve saber sobre a língua que o constitui. Dessa forma, o Estado atua como o grande mestre regulador do saber linguístico, acreditando na eficácia de seu poder. No entanto, como nos ensinam Gadet e Pêcheux ([1981] 2004), a língua é passível de jogo, de trapaça, de falha e está sempre sujeita ao equívoco.

O trabalho despendido pela Análise do Discurso em diálogo com a História das Ideias Linguísticas aponta para a relação entre o linguístico, enquanto materialidade linguística, e o histórico, enquanto processo ininterrupto de produção de sentidos, que estabelece filiações e redes semânticas. Constitui-se, então, um outro objeto de estudo, que não é a língua, mas o discurso, que conjuga aspectos linguísticos com aspectos histórico-ideológicos (PÊCHEUX, [1982] 1997). Os dicionários escolares são tomados por nós como objetos discursivos a ler, a desconstruir e a tornar-se espaço de autoria para crianças e jovens no interior da escola e para além dela.

Enfim, compreendemos que os saberes instituídos sobre a língua são unidades construídas através de um gesto de interpretação inscrito em uma metalinguagem específica. Isso implica considerar novamente a importância de se atentar para a historicidade envolvida nessas construções, já que os funcionamentos políticos, as contradições e os efeitos ideológicos mostram que o sentido sempre pode ser outro. A interpretação é tomada, então, enquanto gesto e disso se pode dizer que não há como darmos conta de todos os sentidos possíveis, nem sermos por um momento único, donos ou mestres de nossas palavras. A divisão dos sentidos e dos sujeitos é, portanto, constitutiva, e o direcionamento dos sentidos no espaço de divisão social do trabalho de leitura é da ordem do inevitável. A dicionarização da língua funciona como um processo, sendo contraditório em si mesmo, um *continuum* que se movimenta entre a repetibilidade e o novo. O que este estudo nos mostrou é que talvez já não possamos falar em divisão, e sim em “divisões”, posto que o funcionamento ideológico não tem um modo unívoco de operação, ele é múltiplo, se reinventa, e, sendo assim, nos escapa. Somente o que podemos fazer é problematizar o que se apresenta como evidente e convidar os estudiosos da linguagem e os professores de língua a embarcar na intrépida aventura de observar, colocando em suspenso a constituição dos sentidos, considerando sempre que: a ideologia está funcionando mesmo quando parece não estar.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, [1970] 1983.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário Didático de Português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo; CARVALHO, Carmen Silvia. *Meu primeiro livro de palavras: um dicionário ilustrado do português de A a Z*. Ilustrações Orlando Pedroso. São Paulo: Ática, 2005.
- BRASIL. Ministério da educação. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de dicionários brasileiros de Língua Portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de dicionários brasileiros de Língua Portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático — PNLD*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1970.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. A análise de discurso e a constituição de uma história das ideias linguísticas do Brasil. *Fragmentum*, Santa Maria, n. Especial, p. 17-47, 2018. <https://doi.org/10.5902/2179219436580>

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 313-335, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882013000100013>

GEIGER, Paulo. (Org.). *Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2011.

GIACOMINI, Giovana Iliada. *A obra lexicográfica de Francisco da Silveira Bueno*. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, SP, 2007.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas, São Paulo, 2011. p. 67-89.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro I, volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1867] 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, [1848] 1998.

NUNES, José Horta. *Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

NUNES, José Horta. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. *Letras*, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107-124, 2008.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.

ORLANDI, Eni P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

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

ORLANDI, Eni P. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *História das Ideias Linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. São Paulo: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. Trad. Horta Nunes. *Caderno de Estudos Linguísticos*, v. 19, p. 7-24, [1982] 1990.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. et al. (Org.). *Gestos de leitura*. Da história no discurso. Homenagem a Denise Maldidier. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1982] 1997. p. 55-65.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi, 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, [1983] 2002.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi; Lourenço Chacon; Manoel L. G. Corrêa; Silvana M. Serrani. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1975] 1995.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. *A língua inatingível*. Trad. Bethânia Mariani; Maria Chaves de Mello. Campinas, SP: Pontes, [1981] 2004.

PETRI, Verli. “História de palavras” na história das ideias linguísticas: para ensinar língua portuguesa e para desenvolver um projeto de pesquisa. *Conexão Letras*, v. 13, n. 19, p. 47-58, 2018. <https://doi.org/10.22456/2594-8962.85032>

PETRI, Verli. Do funcionamento do “sabe-se que” às possibilidades de interpretação no *discurso sobre museu*. In: VENTURINI, Maria Cleci (Org.). *Museus, arquivos e produção do conhecimento em (dis)curso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 207-219.

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

PETRI, Verli; MEDEIROS, Vanise. Da língua partida: nomenclatura, coleção de vocábulos e glossários brasileiros. *Revista Letras*, Santa Maria, n. 46, p. 43-66, 2013. <https://doi.org/10.5902/2176148511725>

PFEIFFER, Claudia C. Políticas públicas: educação e linguagem. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, v. 53, n. 2, p. 149-155, 2011. <https://doi.org/10.20396/cel.v53i2.8636984>

PFEIFFER, Claudia C.; SILVA, Mariza V.; PETRI, Verli. Língua escolar: afinal, que língua é essa? *Revistas Ecos*, v. 27, n. 2, 117-152, 2019.

TEIXEIRA, Maria Cláudia. *O dicionário nas políticas de avaliação de livros didáticos no Brasil*. 2021. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2021.

TEIXEIRA, Maria Cláudia; VENTURINI, Maria Cleci. A leitura de dicionários em sala de aula: perspectiva discursiva. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 15, n. 2, 2015.

Recebido em: 04/12/2020.

Aceito em: 23/04/2021.