



Uma análise das recomendações de tipos e usos de dicionários escolares do Plano Nacional do Livro Didático

Uses and recommendations for types of primary school dictionaries according the Brazilian National Book and Textbook Program (PNLD)

DOI 10.20396/lil.v27i00.8676986

Anderson de Carvalho Pereira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo

Este artigo considera o dicionário como um instrumento do processo de gramatização descrito por Auroux e como uma das manifestações da língua imaginária, tal como conceituada em Orlandi. A partir destes pressupostos, apresenta uma análise discursiva das concepções de língua e de ensino propostas pelo Plano Nacional do Livro Didático, especificamente em suas diretrizes para tipos e usos de dicionários escolares. Para isto, interpreta um corpus formado por recortes do manual “Com direito à palavra: dicionários em sala de aula”, guiando a análise pela divisão feita pelo documento entre os tipos de dicionários de uso escolar e recomendações de atividades. Conclui que alguns conceitos de língua ali elencados, bem como processos discursivos envolvidos nestas recomendações de usos, recortam sentidos em disputa no campo da Educação.

Palavras-chave: Metodologia de ensino de Língua Portuguesa; Análise do Discurso; Dicionários; Letramento; Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Abstract

This paper considers the dictionary in the process of the grammatization of Brazilian Portuguese based on Auroux contribution, and as one of the manifestations of imaginary language, as conceptualized by Orlandi. These theoretical approaches served as tools to analyze the conceptions of language and teaching presented by the Brazilian National Book and Textbook Program (PNLD), specifically its guidelines for types and management of scholars dictionaries. The research analyzes parts extracted from the guidance manual (Com direito à palavra: dicionários em sala de aula) edited by PNLD for preparing teachers and enlightening them about uses and recommendations for types of dictionaries. The results show different conceptions about language rereading according to a discursive perspective, showing different meanings.

Keywords: Portuguese Language Teaching Methodology; Discourse Analysis; Dictionary; Literacy; Brazilian National Book and Textbook Program (PNLD).



*Ao meu lado um dicionário
Cheio de palavras
Que eu sei que nunca vou usar (Raul Seixas)*

1. Introdução

Poeta, músico e compositor, Raul Seixas canta em “Eu também vou reclamar” versos que indicam uma questão cara a este artigo: a incompletude da linguagem. Ao estudarmos a linguagem pela via da abordagem discursiva, sabemos que a completude e a transparência emergem sob efeito do inconsciente e da ideologia. A incompletude, por vezes, é disfarçada por este instrumento, o dicionário, e suas palavras que “eu sei que nunca vou usar”. Tal como enuncia o “eu” lírico da canção, estas palavras não são definidas claramente, nem antecipadamente. Mesmo no dicionário, um instrumento vestido de completude, nem todas as palavras serão usadas, nem tudo será dito, posto que nem mesmo nele se encontram todas as palavras da língua.

De modo geral, os dicionários são acervos vivos de formas antigas, até milenares, dos saberes linguísticos; embora os de língua materna que se prestam ao universo dos métodos de ensino sejam mais recentes, sejam datados do século XVI adiante (Nunes, 2006).

Neste artigo, nossa análise fundamentada no campo da História das Ideias Linguísticas e nos estudos discursivos (Nunes, 2006; Orlandi, 2009) acerca do manual intitulado “Com direito à palavra: dicionários em sala de aula” também considera que estes objetos simbólicos fazem parte de um processo mais amplo e complexo de gramatização (Auroux, 2014), bem como de uma rede de sentidos que participa da reprodução de alguns discursos sobre ensino de língua materna (Português Brasileiro) na sociedade brasileira.

Por este caminho, analisamos alguns fragmentos das recomendações contidas em um livro, cujo formato é o de um manual ou até mesmo de um encarte de modo de uso intitulado “Com direito à palavra: dicionários em sala de aula” (MEC, 2012) dividido em uma primeira parte que descreve os tipos de dicionários de uso escolar e uma segunda parte que se destina mais às recomendações de atividades. Por conta de seu formato, a opção foi denominá-lo “manual”, uma vez que apresenta diretrizes de manuseio dos dicionários escolares indicados pelo Plano Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD). Nossa análise debate alguns conceitos de língua ali elencados, bem como processos discursivos envolvidos nestas recomendações de usos.



2. Delimitando a questão

Partimos das reflexões encontradas em Orlandi (2009) acerca da contraposição entre língua imaginária e língua fluida, a saber:

Pois bem: a *língua imaginária* é a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. Objetos-ficção que nem por isso deixam de ter existência e funcionam com seus efeitos no real. São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, estável em suas unidades e variações. São construções. Sujeitas a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias. A língua-mãe (UrSprache), a língua-ideal (a lógica), a língua universal (o esperanto), a língua standard (o português oficial normatizado) etc. A língua gramatical. A língua fluida, por seu lado, é a língua movimento, mudança contínua, a que não pode ser contida em arcabouços e fórmulas, não se deixa imobilizar, a que vai além das normas. A que podemos observar quando focalizamos os processos discursivos, através da história de constituição das formas e sentidos, nas condições de sua produção, na sociedade e na história, afetada pela ideologia e pelo inconsciente. A que não tem limites. Fluida. (p. 18)

Para começar uma reflexão sobre o debate acima proposto pela autora fizemos um quadro síntese:

Quadro 1 – Língua imaginária e língua fluida, conforme Orlandi (2009).

Formas de distinção	Sistematização	Artefatos, recursos	Construções
Língua imaginária	Língua sistema, sistematizada em regras e fórmulas	Objetos-ficção (em formas de simulacros)	Construídas desde que fixas em línguas-imaginárias (mãe; ideal; lógica; universal; standard; gramatical)
Língua fluida	Língua movimento, sem	Cotidiano (desprendida de simulacros, não	Constituídas levando-se em



	imobilização em arcaibouços e fórmulas	em e	aprisionada ou aprisionável); “[...] a língua que se pratica” (ORLANDI, 2009, p. 47)	ou a	conta as condições de produção, no cotidiano
--	--	------	--	------	--

Fonte: elaboração do autor.

Esta abordagem considera que o sujeito está submetido à estrutura da linguagem. A submissão a esta estrutura não é uma livre escolha, mas parte de um longo processo de aquisição da língua materna (incluindo-se casos de bilinguismo, plurilinguismo), que, por sua vez, decorre de gestos contraditórios entre a repetição do que é esperado pelo laço social (enredado pela submissão ao simbólico) e inflexões mais singulares que permitem a assunção de um sujeito do discurso. Esta estabilidade semântica da língua também é ratificada por instrumentos compartilhados socialmente. Estas nuances linguístico-discursivas operam em espaços diversos, construídos por órgãos governamentais, e sob a maleabilidade das redes dos sentidos, no entremeio, conforme Orlandi (2009), do imaginário e do fluido. Nossa confecção do quadro acima considera os dicionários como parâmetro para considerar estas contradições entre língua imaginária e língua fluida.

Na primeira linha, como se nota, podem-se incluir os livros didáticos, os dicionários, e as recomendações do MEC e de outros órgãos governamentais ou não governamentais, porém instituídos e oficiais para o uso destes “objetos-ficção”. É o caso em que se insere a análise aqui a ser apresentada. Mas há um resto de língua fluida, mesmo nos dicionários. Não fosse assim, não veríamos notações como as que marcam os “neologismos”, por exemplo, que aparecem nos dicionários, mas que ainda não são parte da língua “oficial”.

Também depreendemos ao parafrasear a autora e elaborar o quadro acima que o artefato ou recurso da língua fluida é o cotidiano, por excelência, no sentido dado por Certeau (1998) e que se refere a como os objetos simbólicos são significados e determinados por processos históricos e imbuídos de redes de sentido e de condições de produção. Esta é a primeira delimitação decisiva para a formação do *corpus* de análise que se seguirá mais adiante.

Do ponto de vista do propósito, vale lembrar que um Plano Governamental como o PNLND redefine um objeto simbólico (dicionário), especifica-o (dicionários escolares), tipifica-o (tipos 1, 2, 3 e 4) e se refere ao campo das condições de produção, àquilo que des-lineariza



uma materialidade e lança a análise ao patamar de várias discursividades redefinidoras do sentido. O dicionário em questão não é mais um exemplar que contém os brasilianismos, como o caso de alguns do século XIX (Orlandi, 2009), ou de tradução e interpretação entre colonizador e colonizado (Nunes, 2006), mas uma inflexão dentro de uma unidade bem consolidada nas últimas décadas, a do ensino de Português brasileiro em nosso sistema de ensino.

Petri et al. (2021) analisam a divisão social de leitura do arquivo por meio de um *corpus* formado pela eleição de dicionários que constam no PNLD, especificamente, os verbetes “amizade”, “namoro” e “casamento”. Partem do pressuposto de que a distribuição de dicionários para todas as escolas, a presença e/ou ausência bem como as diferentes zonas de sentido recortadas para estes verbetes indicam que os dicionários fazem parte de uma engrenagem complexa e mais ampla de processo ideológico de instalação da língua na escola. Ao resgatarem o marco histórico da Campanha Nacional de Material de Ensino de 1956, as autoras indicam esta primeira ocasião em que fora produzido e distribuído por órgão estatal e com predicado “escolar”, o que se estende até 1983, com uma lacuna até o ano 2000, quando volta a ser mencionado, no caso pelo PNLD, ora em questão.

As autoras partem da tipificação proposta pelo MEC. Isto porque os parâmetros anunciados para “possibilidades pedagógicas” dos dicionários devem “configurar-se de acordo com um dos quatro *tipos*” (MEC, 2012, p. 19). Para este documento oficial, estes tipos são descritos em termos de quantidade de verbetes e etapas de ensino. Em linhas gerais, os de Tipo 1 são destinados ao primeiro ano; os de tipo 2, do segundo ao quinto ano, e tipo 3, do sexto ao nono do ensino fundamental; com a exclusividade, do tipo 4, para o Ensino Médio. O manual que analisamos elege alguns exemplos de dicionários editados e com acesso disponível para as escolas e ressalta que o acesso aos diversos tipos para todas as escolas passou a ser uma preocupação do PNLD desde 2006.

A consideração da necessidade de conhecimento de outras variantes linguísticas que não apenas a gramática normativa ocorre de modo que sua chegada no cotidiano da sala de aula ocorre a passos mais lentos na virada para o século XXI. Foi neste contexto de remodelar o uso dos dicionários em sala de aula que, em 2006, o PNLD definiu três tipos, com o acréscimo do quarto tipo, voltado ao Ensino Médio, no PNLD de 2012. (Martins; Zavaglia, 2020).



Sendo assim, outras análises acerca desta rede de interlocução (entre Estado-governo-público-professor-estudante em formação, etc.) merecem atenção. Ao analisarem o material de apoio destinado ao Ensino Médio no Estado de São Paulo, apresentam lacunas nas diretrizes e orientações dos órgãos oficiais para uso de glossários e dicionários, pois demonstram a intercessão do governo do Estado no campo das Políticas Linguísticas, prejudicando-as por meio de ações de planejamento entendidas como metas. (Martins; Zavaglia, 2020).

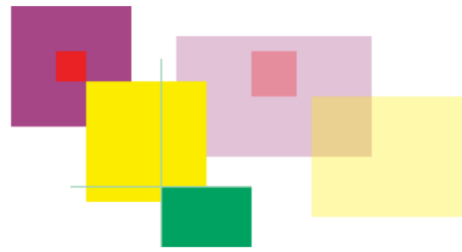
Esta intercessão, que mira um ensino de língua materna menos excludente para cidadãos brasileiros, posto que conhecedora de outras variantes linguísticas, remete a outros períodos históricos do processo do ensino de línguas no Brasil¹. Orlandi (2009) alerta que o Estado Novo de Getúlio Vargas foi um regime autoritário e centralizador que enquadrou o crime idiomático, a partir de forte apelo nacionalista que regulava rigidamente o uso de idiomas estrangeiros em colônias de imigrantes e fora delas; incluindo o registro oficial prévio de suas publicações tendo em vista uma postura ultra nacionalista e de repúdio à língua do estrangeiro, que por estas vias não era considerado cidadão.

Reside nisto parte do processo histórico-discursivo do efeito *standard*, ou seja, de padrão das línguas e de seus instrumentos e usos. Empreitada que alcança, a nosso ver, os manuais de leitura, escrita, os livros didáticos e os manuais destinados aos professores por ocasião da inserção dos dicionários em Políticas Públicas Educacionais, como no caso do Plano Nacional do Livro Didático.

A subdivisão de acesso e leitura dos arquivos considerada por Petri et al. (2021) é considerada como ponto de inflexão desde a avaliação e o critério de entrada de um dicionário nas recomendações do PNLD, especificamente em novos modos de produção dos saberes sobre a língua, incluindo listagens de palavras que também se somam a uma problemática equiparação entre livro e dicionário.

Esta imbricação de uma materialidade em outra faz parte das condições de produção dos dicionários e das gramáticas como instrumentos do processo de gramatização, parte de

¹ A respeito da apresentação de variantes linguísticas que não apenas a denominada “norma culta” em materiais didáticos, vale a pena consultar a sensibilidade ao tema expressa em debates ocorridos recentemente, como demonstra Biondo (2012).



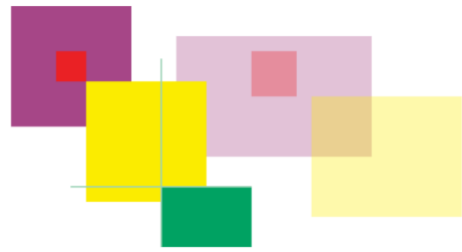
processos histórico-discursivos cuja propulsão mantém relação direta com o pareamento entre uma nação e uma língua na formação dos Estados-nação, sobretudo europeus do período pós-século XVI (Nunes, 2006). Voltaremos a isto quando tratarmos da tensão entre os sentidos e na fronteira entre dicionário e livro, tal como aparecem em MEC (2012).

A gramatização do português do Brasil tem contas a prestar às línguas africanas e indígenas e não somente à tradição neolatina e românica; sua relação com os chamados “brasileirismos” presentes em maioria nos dicionários do século XIX lança a questão de seus usos para um patamar complexo do alcance do saber metalinguístico (Nunes, 2006); em uma linha de confronto não apenas Estado-nação e a língua oficial *versus* línguas indígenas, mas também nela consigo mesma (Orlandi, 2009).

Do ponto de vista das suas condições de produção e de seus usos ou recomendações de uso, como queremos enfatizar neste artigo, faz-se necessário lembrar que a atividade de listar e organizar palavras remete às origens da escrita, e aos marcos das unidades nacionais e da informatização das línguas, como no caso da língua da companhia IBM (Pêcheux, 2014) e redimensiona os campos da Filologia e da Lexicografia sem desconsiderar que o discurso lexicográfico tem rupturas, descontinuidades no âmbito das repetições e lacunas, marcas do equívoco das línguas, dispostas entre “a palavra-entrada e o corpo do verbete” (Nunes, 2006, p. 31).

Este prospecto da relação entre a unidade textual, a unidade do discurso da escrita (Tfouni, 2010) e os discursos dicionarizados (Nunes, 2006) também é considerado em nosso debate, porque o dicionário não lista apenas palavras, mas estabelece uma organicidade e uma unidade própria de modos de remeter estes significantes e suas diversas redes de sentido em movimento, mas em negociação com seus efeitos de exterioridade, materializados nos manuais de como usar os dicionários, como no caso do manual elaborado pelo PNLD; nas gramáticas; nos livros, em geral, ou especializados em uma área, ou outra.

Há uma reflexão sobre língua na seção sobre usos dos dicionários em sala de aula, tal como aparece no PNLD e tal como publicada em “Com direito à palavra: dicionários em sala de aula”. Estranhamos no título-seção “Como usar esses dicionários” (MEC, 2012, p. 37, *itálicos no original*):



Para que os dicionários de todos os Tipos prestem os seus melhores serviços a professores e alunos, a primeira providência a tomar, em qualquer nível de ensino, é a de (re)conhecer o *gênero* em questão, e, em consequência dominar as características do tipo de *suporte* de escrita a que ele está diretamente associado. Será preciso, então, identificar o dicionário como um tipo particular de *livro* (ver, a respeito, as atividades da segunda parte). Para tanto, *os dicionários enviados às escolas devem estar facilmente disponíveis para uso.*

Seriam livros os dicionários? Propriamente não, mas também são objetos simbólicos que sustentam uma unidade de ordem semântica ilusória, porém necessária dentro de um campo de tentativa de controle das contingências dos sentidos possíveis e das possibilidades de dizer. Em suma, os dicionários recobrem-se a si mesmos de camadas ilusórias de correspondência entre palavra e coisa e das palavras entre si, como se houvesse palavras ideais para cada coisa.

Um dos processos históricos envolvidos neste enredamento dos sentidos é o da determinação jurídica e científica do sujeito, no sentido dado por Haroche (1992) de um assujeitamento potencializado com os Estados-nação em processo de unificação, como no caso citado pela autora, a partir do século XVI, incluindo-se Editos, como o Edito de Villers-Cotterêts na França. As repercussões destes processos no Brasil estão analisadas em seus pormenores em Nunes (2006) e Orlandi (2009), por exemplo.

Esta quase autorreferência calcada na base da organicidade do dicionário, em que uma palavra pode remeter a outra *ad eternum* foi em parte rompida com a rede mundial de computadores. Mas não vamos nos aprofundar neste ponto, pois não é nossa questão principal.

Em um dicionário comum, mesmo o escolar, ao encontrar uma palavra, podemos escolher qualquer uma que a define ou descreve e escolher uma dentre estas várias palavras definidoras e descritoras e entraremos em uma espécie de circuito fechado dentro daquele instrumento de gramatização; é o corpo da escrita e seu efeito de completude (Pereira, 2011). Na *web*, este mecanismo parece aberto ao espaço e ao tempo. Este corpo fechado da escrita nos remete à discussão sobre a abertura de um corpo social mais fechado, posto que quase totalmente submetido ao discurso religioso, e sua abertura esfacelada, lenta e descontinuada séculos após a Baixa Idade Média e o renascimento italiano no século XVI.



Deste modo, os dicionários também atuam na fronteira entre o simbólico (as marcas socialmente compartilhadas e cuja história somente em parte recuperam) e o real da língua. Isto, claro, às custas de um manejo do imaginário que é o de tentar ajustar a interlocução em diversos mundos possíveis, aparando as arestas dos limites do que seria inexistente na língua ou da ordem do *non sense*, e do silêncio, embora estes últimos, como aponta Orlandi (1993), também produzam e negociem sentidos.

Por se tratar de um programa de governo e uma estratégia de programa educacional inserida em uma Política Pública Educacional, no caso, aderida no FNDE (HÖFLING, 2000), este manual de orientações e recomendações de tipos e usos de dicionários no PNLD deve ser analisado conforme as condições de produção de sentidos que recortam e mobilizam na consolidação da língua nacional Português Brasileiro, a língua oficial, a língua imaginária de que trata Orlandi (2009).

Ao debater o processo de colonização linguística, a autora explica que há um processo de clivagem instalado e que se nota por marcas explícitas de diferenças e movimentos de alteridade com a língua do colonizador, por meio de “[...] acordos, fundações de academias, regulamentos escolares e outros (ORLANDI, 2009, p. 81)”.

A partir deste esteio teórico, acrescentamos que o *corpus* aqui analisado se filia a esta engrenagem de regulamentação de que trata a autora porque delimita a materialidade (o dicionário), tipifica-o e também insere em uma política do Estado-nação modos e recomendações de uso. A consolidação do dicionário no método de ensino segue na esteira das estratégias políticas pelas quais se incluem orientações e recomendações de uso no PNLD, sintonizadas a uma concepção de língua e linguagem como tecnologias vivas, filiadas ao paradigma do *know how*, do saber como fazer com e no ensino de língua materna. Voltaremos a esta concepção mais individualista e tecnológica de escrita, ao debatermos os efeitos de sentido sobre letramento indiciados no referido *corpus* de análise.

É o que vemos em algumas reflexões da primeira parte do manual. Há uma reflexão sobre língua e linguagem que se debruça sobre algumas questões da lexicografia como vocabulário; inovações vocabulares, divididas em neologismos e empréstimos; e a fundamentação da lexicografia para construção de um dicionário padrão da língua, considerando que o desafio da formação de um *corpus* como o dicionário é o de preservar uma língua viva onde desembocam saberes considerados populares e especializados.



Sobre a incompletude da língua e o reflexo disso nestes *corpora*, o material em questão alerta que “[...] ninguém se depara, no uso cotidiano de uma língua, com todas as suas palavras.” (MEC, 2012, p. 11), uma vez que o léxico “[...] é, antes de mais nada, uma *rede de funções e de relações de forma e de sentido entre vocábulos*, e não uma simples lista de itens” (MEC, 2012, p.11), o que é ratificado na segunda parte quando são apresentadas sugestões de como utilizar os quatro tipos de dicionários escolares, em: “Aproveite, então, para esclarecer que nem sempre os dicionários trazem a palavra que procuramos, porque cada dicionário tem objetivos diferentes, e nenhum dá conta **de tudo o que existe na língua**” (MEC, 2012, p. 53, itálicos e negritos no original).

Para além da necessidade de relembrar aspectos da incompletude encontrados nas duas primeiras citações do parágrafo acima, o alerta feito aos estudantes, quando ratifica que “nem sempre os dicionários trazem a palavra que procuramos” é decisivo para mostrar ao sujeito-aluno possibilidades de lidar com polissemia e com os diversos rumos do sentido. Neste ponto, há considerações plausíveis para um manual de uso de um instrumento que se pretende totalizador. Há alguma reflexão sobre “não totalidade” e incompletude da estrutura da língua e de seus usos no cotidiano. Todavia, não vamos contabilizar possíveis “erros” e “acertos” contidos nas recomendações, mas passar por estas para continuar nossa análise mais específica de alguns fragmentos linguísticos que recortam sentidos sobre os usos dos dicionários escolares no cotidiano.

3. Formação e análise do *corpus*

O *corpus* analisado inclui tanto concepções de língua e de ensino de língua materna quanto interfaces com os campos da Pedagogia, da Educação em Geral e das concepções de sujeito que operam ali. O manual se propôs a analisar os tipos de dicionários (tipo 1, 2, 3, 4), tal como discriminados pelo MEC e seu público-alvo (etapa do ensino), cujo parâmetro é dos métodos de uso recomendados. Ele traz em questão traz, em uma primeira parte, a apresentação de cada um destes tipos, bem como análises de passagens de exemplares confeccionados por diversas editoras para atendimento a cada um destes tipos e uma segunda parte com atividades recomendadas.

O manual de orientações analisado foi editado pela Secretaria de Educação básica do Ministério da Educação em 2012 e faz parte do acervo de coleções didáticas de todas as



áreas e de materiais complementares do campo do letramento e da alfabetização cuja pretensão é o alcance a todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio. É uma publicação que acompanha especificamente o acervo de dicionários recomendados pelo PNLD e que tem por propósito otimizar o uso desta recomendação. (MEC, 2012)

Como já foi dito, não vamos apontar “erros” e “acertos”, mas escrever a análise, conforme o estranhamento de algumas questões que, tal como apresentadas, às vezes parecem resolvidas ou aligeiradas. Isto porque o exercício de interpretação que propomos recorta os efeitos de sentido de algumas interfaces que o manual tem com campos das ciências da linguagem. Afinal, que discursos produz este manual de orientação de uso dos dicionários? A partir de quais lugares do interdiscurso (PÊCHEUX, 1993)?

As reflexões sobre língua no manual do PNLD dicionários (MEC, 2012), especificamente em sua segunda parte, destinam-se mais às recomendações de atividades. Todavia, há reflexões acerca dos quatro tipos de dicionários recomendados pelo MEC para uso em sala de aula, que constam na primeira parte e que também fizeram parte do *corpus* aqui analisado.

Ao final da primeira parte do referido material, já há uma caracterização e detalhamento da análise feita de alguns exemplares editados para atendimento a cada um dos quatro tipos de dicionários escolares recomendados pelo MEC (2012). Esta caracterização nos encaminhou para um segundo momento que se preocupou em analisar, sobretudo nos comentários sobre os tipos de dicionários e de tipos de atividades recomendadas, a rede de sentidos sobre língua e ensino de Português Brasileiro.

Ao indicar dicionários em geral para o tipo 1 e 2 há de antemão um esclarecimento sobre linha divisória que demarca os quatro tipos de dicionários, a partir da constatação que “o aluno que termina a educação básica – dominaria cerca de 20.000 vocábulos; já a criança de seis anos, estaria familiarizada com aproximadamente 5.000 palavras” (MEC, 2012, p. 21). Esta divisão por número de palavras também já foi criticada por Petri et al. (2021) do ponto de vista de um cerceamento dos sentidos, não há garantia nem necessidade deste parâmetro para um sujeito-leitor.

Ao indicar dicionários na interface com literatura e enciclopédias infantojuvenis e com livros didáticos, temos:



No contexto de dicionários de tipo 2, caracterizam-se pelo diálogo que promovem seja com a literatura infantil, seja com as ilustrações e o imaginário que, em geral, a elas se associam. (p. 29) [...] Por sua vez, o *Dicionário Ilustrado de português* distingue-se dos anteriores por apostar num projeto gráfico-editorial que lembra as enciclopédias infanto-juvenis [...] Num formato semelhante ao de livros didáticos e com muitas ilustrações, o dicionário investe numa seleção criteriosa dos vocábulos, estabelecida com base em um *corpus* de cerca de seis milhões de palavras, recolhidas em diferentes situações de escrita e fala. (p. 31) (MEC, 2012, grifos nossos, itálicos no original)

De que natureza é este hibridismo? Ao nomear o dicionário escolar na fronteira entre o dicionário guardião da língua imaginária, quais sentidos sobre livro didático e literatura infantil e enciclopédias infantojuvenis estão em jogo? Esta semelhança com livro didático já aparece na indicação do dicionário “Fala Brasil”, um dicionário considerado de tipo 1, em que se destaca a ampliação do acesso de alguns verbetes, na interface entre contextualização e universo lúdico:

No *Fala Brasil!*, seções como “Desafio”, “Você sabia, sabia?” e “Lupa na palavra”, ampliam as informações de alguns verbetes; por sua vez, “Palavra cantada”, “O pio da piada”, “O que é, o que é” e “Para brincar de...(adadonha; falar a língua do pê, palavras embaralhadas, etc.)” expandem e contextualizam os usos dos vocábulos a que se referem, ao mesmo tempo em que têm caráter lúdico (MEC, 2012, p.30).

Do ponto de vista do incentivo à cópia, da prescrição de atividades em cujo fiel da balança está a correspondência entre palavra-imagem-coisa temos um sujeito dividido com propostas de atividades em que a utilização da rima, da adivinha, das rimas com a linguagem falada, em um relevante intercâmbio entre oralidade e escrita.

Esta ponderação tem valor e nos remete inclusive a algumas contribuições relevantes neste campo de estudos, tais como a que admite um sujeito do letramento comprometido com a corporalidade, na linha da proposta de Belintane (2013). Na referida proposta, este enriquecimento fornecido por estas brincadeiras com a linguagem fomentam esta ponte de alteridade entre os diversos sujeitos e suas constituições pelo corpo da oralidade e da escrita, de modo que o sujeito transita na alteridade entre a a língua e o ordenamento sintático, incluindo sua trama com segmentações, polifonias, etc. Também nesta perspectiva, os modos de transitar em um efeito que este autor chama de dobradiça e de trânsito entre oralidade e



escrita atuante porque resgata os valores simbólicos destes brincos da linguagem, em que o sujeito emerge pela decifração de lacunas, pelo emaranhar de desafios e improvisos da linguagem que, passam pelo corpo e pela oralidade. Em suma, este hibridismo indicia esta clivagem, este sujeito da escrita em divisão.

A partir deste debate, é possível perguntar o porquê já não aparecem no tipo 1, uma vez que o recurso da corporalidade quando da aquisição do sistema alfabético da escrita, angariado por estes brincos de linguagem já aparecem desde muito cedo por meio da articulação com a forma oral da língua, da escrita vocalizada (Belintane, 2013).

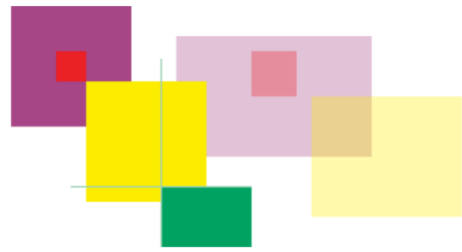
Em meio aos discursos que atravessam as demais partes do manual, ao indicar o dicionário de tipo 3, temos um fragmento que se preza pela funcionalidade:

[...] considerando-se que em casos como os que acabamos de ver, a consulta em geral é motivada pela leitura de textos didáticos ou de divulgação científica, são particularmente relevantes as ilustrações elucidativas, as informações enciclopédicas (no corpo do verbete ou em boxes) e as definições precisas, capazes de contribuir para uma melhor assimilação do conhecimento visado (MEC, 2012, p. 33)

Mais uma vez, a preocupação é com a associação entre palavra e imagem, mas neste caso com herança empirista associacionista. O uso do significante “assimilação do conhecimento visado” merece análise. O sentido de “assimilação” é o dado pela tradição cognitivista, cujo expoente máximo no campo da aplicação em Educação é Piaget e que preza pela possibilidade que o sujeito-aluno teria de associar formulando hipóteses (Pádua, 2009), o que resumidamente define seus modos de “assimilação”. Ora, a retroação de “assimilação” com “conhecimento visado” por meio de imagens (“ilustrações elucidativas”) supõe um sujeito que anteciparia a interpretação.

Esta interpelação cognitivista, posto que supõe um recorte do sentido para a relação entre sujeito-conhecimento-mundo, contraria as possibilidades de abertura à incompletude da linguagem colocadas pelo próprio manual do PNLD, como vimos, em sua primeira parte. Isto porque admite que a busca de uma palavra e uma imagem já estará previamente direcionada por um objetivo, por um “conhecimento visado”.

Cabe indagar: ao buscar uma palavra e uma imagem e encontrar outra, mesmo que “errada” posto que fora do previamente planejado, não haveria valor? Neste recorte, notamos não apenas o cognitivismo piagetiano, mas também sua derivação para a teoria da



aprendizagem significativa de Ausubel (Ronca, 1994) que supõe os chamados conhecimentos prévios também quando se usam recursos como os dicionários. Esta herança da zona de sentidos do cognitivismo se filia a um modelo autônomo de escrita (Tfouni, 2010) porque o amplo e completo campo do letramento é reduzido ao conhecimento de palavras para identificação de familiaridade lexical, como em:

Comparar definições diferentes de uma mesma palavra permitirá, por exemplo, que o aluno: perceba as diferenças em jogo, com seus limites e possibilidades; identifique as obras adequadas ao seu grau de letramento atual; se familiarize com o gênero verbete; comece a compreender, por meio das definições mais simples e acessíveis, as mais complexas, formais e impessoais. (MEC, 2012, p. 40)

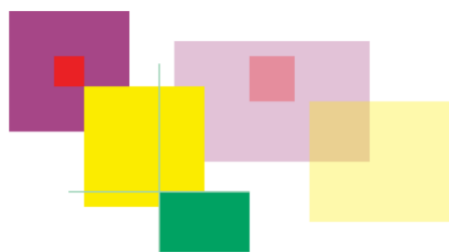
Como se nota, há um reducionismo do debate sobre letramento e graus de letramento à “identificação” de verbetes e um itinerário cognitivista que o levaria do simples ao complexo. Este reducionismo aparece de outro modo em:

Demandas desse tipo são próprias de muitas e variadas práticas letradas, o que significa dizer que as situações de uso de dicionários se inserem, sempre, em práticas de letramento as mais diversas. Por essa razão, o uso adequado de dicionários tanto aumenta o grau de letramento dos sujeitos quanto aprofunda o funcionamento social da escrita. (MEC, 2012, p. 45).

Em que zona do sentido estaria fundamentada a constatação de que o uso “adequado de dicionários” aumentaria o “grau de letramento”? Há um alinhamento ao modelo autônomo de escrita que faz equivaler fenômenos complexos do campo de estudos do letramento às habilidades de leitura e escrita. Em muitos estudos sobre letramento, não há nenhuma menção ao papel dos dicionários. Nos estudos filiados ao grupo liderado por Tfouni (2010) e diversos colaboradores, por exemplo, há uma vasta produção e discussão sobre o estranhamento do sentido e o uso polissêmico de significantes na retroação e no controle da dispersão e da deriva para posicionamento pela autoria, que, esta sim, poderia indicar graus de letramento. Um “uso adequado do dicionário”, deste ponto de vista, portanto, não teria relevância para indicar “graus de letramento”.

Ao continuar a recomendação de atividades para os anos iniciais do ensino fundamental completa

Nesse sentido, convém que o professor *avali*e o grau de letramento de seus alunos em relação ao dicionários, *antes* de iniciar o trabalho e recorra a propostas como as desta seção sempre que necessário, com as devidas



adaptações ao público com que está lidando. (MEC, 2012, p. 47, itálicos no original)

Esta avaliação prévia do grau de letramento para as “devidas adaptações” está filiada às concepções de aprendizagem significativa tão disseminadas em cursos de licenciatura Brasil afora. Como já sinalizamos acima, há uma interpelação do cognitivismo como rede de sentidos dominante no campo da formação de professores. Ao mencionar “*avalie* o grau de letramento de seus alunos” está em jogo a noção de conhecimentos prévios da teoria da aprendizagem significativa. Nesta seara, o interlocutor deste recorte é o professor familiarizado com um tipo de sentido atribuído ao planejamento pedagógico, que tem “controle” sobre o ensino e os usos da língua no cotidiano escolar.

Uma espécie de escala do simples ao complexo, também herança desta zona de sentidos cognitivista, também aparece em: “Compare as definições dos alunos com as que constam de alguns dicionários do tipo 1. Se quiser, mostre definições mais complexas e formais, de dicionários de Tipo 2 e 3, para que os alunos percebam as diferenças” (MEC, 2012, p. 49)

Outro ponto a ser destacado é que o parâmetro de quantificação de palavras que tipifica os dicionários escolares também aparece em propostas de atividades que poderiam problematizar aspectos mais alinhados às questões da polissemia dos sentidos e das atividades languageiras em processos de pertencimento e exclusão. Ao propor a atividade “coleccionadores de palavras” há a este respeito um relato relevante que inicia a proposta. Vejamos:

Nas grandes e médias cidades, adolescentes e jovens caracterizam-se, entre outras coisas, por uma linguagem própria, estampada em fanzines, letras de rap, publicações dirigidas a esse público, programas de rádio e TV, rodas de conversa entre pares. O componente dessa linguagem que, em geral, mais chama a atenção de quem não faz parte dessa comunidade é o vocabulário, muitas vezes tachado de pobre ou incompreensível (MEC, 2012, p.76)

Embora haja um estranhamento sobre o que seria um vocabulário “pobre”, mais adiante, a proposta sugere que após o levantamento de um *corpus* por um grupo de alunos em apresentá-lo a todos o dispor em uma gincana indica: “2.1.1 Levantar o maior número possível de ocorrências que, por experiência própria, reconheçam como representativa do vocabulário juvenil” (MEC, 2012, p. 77). Nota-se, portanto, uma contradição com o referido



estranhamento. De que valor se trata o mesmo manual estranhar “tachado de pobre” e pedir uma listagem “representativa do vocabulário juvenil”?

Esta identificação por faixa etária é também refém de uma Psicologia do Desenvolvimento que deixa de lado questões contemporâneas debatidas nesta mesma área do conhecimento, uma vez que os parâmetros de infância, por exemplo, passam por processos de reconfiguração. Conforme Postman (1999), se por um lado a alfabetização forneceu um dos parâmetros de demarcação da infância, por outro, a televisão, principalmente, destruiu a divisão entre infância e idade adulta, ao não segregar o público de suas transmissões, embora haja certa hipocrisia, quando se trata do alcance de crianças a emissões televisivas consideradas problemáticas.

As recomendações de consultas de palavras e de seus usos em diversas situações enunciativas indicam posturas interpretativas de que o cotidiano escolar necessitaria. Todavia, muitas vezes ficam reféns da categorização previamente formulada; vejamos como ocorre esta sequência, após várias indicações de consultas possíveis:

2.1.5 verificar, então, quais dessas palavras ou acepções constam de algum dos dicionários de tipo 4. Para as que constam, avaliar as definições propostas: parecem fiéis aos usos registrados? Se não, por que? 2.1.6 Propor, para os vocábulos não dicionarizados, assim como para os definidos insatisfatoriamente, formulações capazes de explicar melhor os seus sentidos. Um critério para julgar se as definições propostas pelo grupo são ou não são adequadas é o do julgamento dos pares, ou seja, de outros jovens, de preferência não envolvidos no mesmo trabalho, para favorecer o distanciamento necessário. (MEC, 2012, p. 77).

Embora inserida em uma proposta mais ampla de “caçadores de palavras” (p. 77), notamos uma contradição no destaque acima. A verificação das palavras “fiéis aos usos registrados” não incorreria em uma repetição vazia de sentido, na linha do discurso pedagógico (cf. Orlandi, 1987)?

Por que o aprendizado não estaria em curso com o caça-palavras e vários outros usos indicados mais acima? Confeccionar um dicionário não estaria ratificando a posição-aluno copista? Esta tentativa, sobretudo, de enriquecer o em torno languageiro do sujeito-aluno já aparecia nas recomendações para “os recursos didáticos e sua utilização” nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, conhecidos como PCNs (MEC, 2001).



Esta diretriz destaca o papel fundamental das bibliotecas, sejam as de classe ou as da escola e indicam a variedade de disposição e acesso aos gêneros textuais: “[...] livros de contos, romances, poesia enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras-cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e vídeo [...]”. Em seguida, detalha materiais produzidos pelos próprios sujeitos-alunos, como “coletâneas de contos, trava-línguas, piadas, brincadeiras e jogos infantis” (MEC, 2001, p. 92).

Destacamos esta recomendação para analisá-la do ponto de vista da posição do sujeito marcada pelo PNLD – dicionário. Ora, os PCNs de Língua Portuguesa (MEC, 2001) recomendam esta diversidade. Mas por que o lugar marcado dominante fica sujeito aos usos dos dicionários atravessados por marcas destes gêneros textuais? Por que este lugar do grande Outro (em amplo alcance ocupado pelo Estado) não disponibilizou Programas de uso e orientação de materiais cujo eixo seja descentralizador em relação ao livro didático?

Não se trata de sugerir um Programa Nacional para cada um destes materiais. No entanto, há uma relação entre parte e todo que ratifica uma formação ideológica dominante que submete às práticas letradas, em geral, e, mesmo as práticas de leitura e escrita, cujo nicho principal é a escolarização, ao paradigma do livro didático, como eixo veiculador dos saberes sobre a língua ratificados pelas gramáticas e pelos dicionários.

Embora os diversos gêneros textuais recomendados pelos PCNs (MEC, 2001) sejam mencionados e façam parte das orientações para o ensino tal como vimos no PNLD (2012), há uma relação de totalidade (desempenhada por gramáticas e dicionários) veiculada nos livros didáticos, com destaque para o PNLD dicionários sobreposto e articulador de usos periféricos dos demais gêneros.

O uso do dicionário indica um dos lugares de estabilidade semântica da língua em questão. Mas o próprio dicionário, como parte de um dispositivo dos arquivos, como instrumento que se autorreferencia e mesmo quando dele tratamos, há algo que escapa; a este propósito, uma propaganda sobre o famoso “Aurélio” joga com estes lugares; vejamos:



Figura 1 – Campanha de Publicidade do Dicionário Aurélio



Fonte: Propagandas de Acordo (<https://propagandasdeacordo.wordpress.com/2009/11/23/e-o-trema/>)

Parte das condições de produção em jogo, nesta propaganda, é do chamado “Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa”, em vigor desde 2009. Consideramos que se trata do discurso da propaganda que, no caso, faz uso da polissemia em torno de trema (sinal diacrítico) e trema (verbo “tremar” conjugado na terceira pessoa do subjuntivo) e da ausência deste diacrítico na palavra “linguiça” após o Novo Acordo Ortográfico de 2009.

A mudança do rumo do sentido em função desta polissemia, operada a partir do atravessamento das condições de produção do discurso cujo efeito planeja a captura de um sujeito-consumidor faz uso de um apontamento da polissemia que é fundamentada pela disposição dos elementos da língua, mas que depende de um efeito metalinguístico para capturar o interlocutor. A par, o chiste, no sentido psicanalítico, há também a aposta no sujeito rigoroso no uso da gramática, aquele que não treme diante deste novo império colossal. Isto porque, como é sabido, os recursos metalinguísticos são decisivos no processo de gramatização, como mostra Auroux (2014).



Queremos finalizar mostrando que mesmo nestes universos semanticamente estabilizados, algo escapa. De volta ao modo pelo qual o PNLD apresenta novas roupagens dos dicionários, o contorno destes atravessamentos discursivos poderiam oferecer lugares de intérpretes e não apenas de copistas ou de filiados aos moldes dos gêneros textuais, caso também os gêneros apresentados pelos PCNs também protagonizem a trama da rede de sentidos do ensino de língua na escola.

4. Considerações Finais

A materialidade em análise não foi posta aqui à prova, ou para a contabilidade de “erros” e “acertos”, mas no fôlego de um debate necessário e contingente às Políticas Linguísticas, e aberto a outras interpretações possíveis, foi parte de uma reflexão mais ampla sobre língua, discurso, instrumentos linguísticos e ensino.

Muitas partes aqui não foram elencadas, mas vale destacar suas diversas possibilidades de trabalho com a interpretação no cotidiano escolar ou fora dele. A indicação de leituras, ao final, é bem apropriada e afinada também com muitos dos debates com os quais a Universidade vem se fortalecendo em nosso país, e com os quais o meio universitário também tem contribuído.

Uma das observações mais decisivas a fazer, nesta guisa de conclusão e que também faz parte destes universos em período atual, é sobre o modo pelo qual as diversas vertentes teórico-metodológicas se imbricam em uma opacidade que, por vezes, indicia um sujeito supremo da ciência clássica (como no caso da interpelação pelo Cognitivismo) e que, recobre questões decisivas sobre língua, linguagem e sujeito, o que inclui sua singularidade e a complexidade das redes de sentido no/do cotidiano. Estas imbricações têm aparecido em outras materialidades (manuais, livros didáticos, legislações) com as quais temos trabalhado em nossas pesquisas.

Referências

- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de E.P. Orlandi. 3ª.ed. Campinas/SP: Edunicamp. 2014.
- BELINTANE, C. **Oralidade e letramento** – uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo/SP: Cortez. 2013.



BIONDO, F.P. As diferentes versões de uma história única: a polêmica a respeito do livro didático por uma vida melhor e os estudos do(s) letramento(s). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 51, n1, 245-260, 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000100013>. Acesso em 20 ago 2024.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 1998.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução de Eni Orlandi com colaboração de Freda Indurski e Marise Manoel. São Paulo/SP: Hucitec. 1992.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 159-170, abr. 2000.

MARTINS, Sabrina de Cássia; ZAVAGLIA, Cláudia. Dicionários em sala de aula: análises do material de apoio destinado ao Ensino Médio das escolas públicas do Estado de São Paulo. **Fórum Linguíst.**, Florianópolis, v. 17, n. 3, 5073-5087, jul./set., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/71077> Acesso em 14 mar. 2024.

MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. MEC-Secretaria de Educação Fundamental. 3ª.ed. Brasília-DF: A secretaria, 2001.

MEC. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 jun. 2024.

NUNES, José Horta. **Dicionários no Brasil**: análise e História. Campinas/SP: Pontes – São Paulo/SP: FAPESP – São José do Rio Preto/SP: FAPERP. 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas/SP: Pontes. 1987

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio nos movimentos dos sentidos**. Campinas/SP: edunicamp. 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua brasileira e outras histórias** – discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas/SP: editora RG. 2009.

PADUA, Gelson Luiz Daldegan. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, 2, 22-35, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi [et al]. 2ª.ed. Campinas/SP: Edunicamp. 1993.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. 4ª.ed. 2014. 57-68.

PEREIRA, Anderson de Carvalho. **Letramento e reificação da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras. 2011.

PETRI, Verli; TEIXEIRA, Maria Cláudia; LACHOVSKI, Marilda Aparecida; VENTURINI, Maria Cleci. A divisão social do trabalho de leitura em dicionários escolares de Língua Portuguesa. **Linguagem & ensino**, Pelotas, v. 24, n.3, 468-491, jul-set 2021.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana M. A. Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro/RJ: Graphia. 1999.



RAUL SEIXAS. **Eu também vou reclamar**. 78 rpm. Rio de Janeiro. Philips Phonogram. 1976. 6349.300

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 2, n. 3, p. 91-95, dez. 1994. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300009 aceso em 20 jun 2024.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9^a.ed. São Paulo/SP: Cortez. 2010.

Submissão: 20/06/2024

Aceite: 21/08/2024