

MARIA TERESA MARTINS

**ANÁLISE DISCURSIVA DE DICIONÁRIOS INFANTIS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para a obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Análise Lingüística).

Orientador: Prof. Dr. José Horta Nunes

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
2007

Martins, Maria Teresa.

Análise discursiva de dicionários infantis de língua portuguesa./
Maria Teresa Martins. – São José do Rio Preto: [s.n.], 2007

150 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: José Horta Nunes
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Análise de Discurso. 2. Idéias lingüísticas – História. 3.
Lexicologia. 4. Língua portuguesa – Lexicologia. 5. Língua portuguesa
- Dicionários infanto-juvenis. I. Nunes, José Horta. II. Universidade
Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III.
Título.

CDU – 81'373

MARIA TERESA MARTINS

**ANÁLISE DISCURSIVA DE DICIONÁRIOS INFANTIS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação defendida em São José do Rio Preto, em 08 de agosto de 2007.

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Prof. Dr. José Horta Nunes - Orientador
Unesp – São José do Rio Preto

Prof^a Dr^a Claudia Zavaglia
Unesp – São José do Rio Preto

Prof^a Dr^a Carolina Rodríguez
Unicamp – Campinas

Suplentes

Prof^a. Dr^a. Cláudia Xatara
Unesp – São José do Rio Preto

Prof. Dr^a. Soeli Schreiber da Silva
UFSCar – São Carlos

*A meus pais, Maria Aparecida e Sérgio
Por me ensinarem o poder das dificuldades,
A incondicionalidade do amor
E o valor do perdão*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que me apoiaram ao longo da realização deste trabalho. De forma especial,

Ao meu orientador, *Prof. Dr. José Horta Nunes*. Primeiramente, por me fazer apreciar a Análise de Discurso e a pesquisa. Mas também, pela paciência, pela confiança e pelas “brincas” no decorrer deste trabalho.

À professora *Suzy Lagazzi*, da Unicamp, pela apreciação cuidadosa que fez deste trabalho por ocasião do VI Selin.

Às professoras *Cláudia Zavaglia e Carolina Rodríguez*, pela leitura atenta e pelas contribuições.

Aos meus *professores*, de Graduação e de Pós-Graduação, que me apoiaram e me incentivaram.

Aos *colegas* do Grupo de Estudos em Análise de Discurso, pela companhia, pelas discussões e pelas trocas durante a pesquisa. Meu carinho especial a Dantielli e Edson.

Aos *amigos*, de vida, de trabalho, pelo entusiasmo, pela descontração, pelo carinho e pela força. Vocês são inomináveis!

Ao *amigo* Luis Nóvoa e equipe, pelos socorros!

Ao *amigo* Amaral Crepaldi Filho, por ter acreditado em mim antes que eu mesma o fizesse.

Aos meus pais, *Sérgio e Maria Aparecida (que me olha de um lugar especial)*, ao meu irmão, *Sérgio Lenine*, à minha avó, *Maria*, e aos demais familiares pelo incentivo e força.

À família que tive a felicidade de ganhar, aqui representada por *Marielza e Enivaldo Marteli*.

Por fim, agradeço àquele que, por sua paciência, por seu amor, por seu zelo e pelos momentos negligenciados, também deveria receber este título: *Gilberto Scandiuzzi Marteli*.

“Tudo posso naquele que me fortalece”
Filipenses 4, 13

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O DISCURSO DOS DICIONÁRIOS INFANTIS	11
1. ANÁLISE DE DISCURSO E DICIONÁRIOS	13
1.1. A Análise de Discurso e a História das Idéias Lingüísticas	13
1.2. Dispositivo Analítico	16
1.2.1. Condições de produção	17
1.2.2. Formação discursiva	18
1.2.3. Formações imaginárias	19
1.2.4. Esquecimentos	20
1.2.5. Formulação, Constituição, Circulação e Dicionários	20
1.2.6. Silêncio e Sentido	22
1.3. Metodologia e constituição do <i>corpus</i> discursivo	23
1.3.1. Prefácios	25
1.3.2. Verbetes	26
1.3.3. Definições	27
2. OS DICIONÁRIOS INFANTIS: PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO	29
2.1. Levantamento bibliográfico	30
2.2. Percurso histórico	32
2.2.1. Literatura infantil	33
2.2.2. Infância	35
2.2.3. Instituições	39
2.2.4. Tecnologias	42
3. ANÁLISE DOS PREFÁCIOS	46
3.1. Ferreira (1989): <i>Dicionário Aurélio infantil da língua portuguesa ilustrado</i>	47
3.2. Tufano (1992): <i>Moderno dicionário escolar</i>	51
3.3. Ferreira (2003): <i>O Aurélio com a turma da Mônica</i>	54
3.4. Tufano (2004): <i>Meu primeiro dicionário. Dicionário infantil pedagógico</i>	57
3.5. Aulete (2005): <i>Meu primeiro dicionário Caldas Aulete infantil ilustrado</i>	61
4. ANÁLISE DAS DEFINIÇÕES	66
4.1. A infância	67
4.2. As práticas	76
4.3. A linguagem	86
4.4. Onde mora esse menino?	94
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
BIBLIOGRAFIA	114
ANEXOS	120

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Quadro de filiações quanto à imagem do dicionário.....	65
TABELA 2: Uso do advérbio “já” nas definições de “adulto”	70
TABELA 3: Exemplos nas definições de “trabalho”	84
TABELA 4: Exemplos nas definições de “trabalhar”	84
TABELA 5: Recorte das definições do verbete “trabalho”	85

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma análise de cinco dicionários infantis brasileiros de língua portuguesa. A perspectiva teórica é a da Análise de Discurso articulada à História das Idéias Lingüísticas. O objetivo é compreender as imagens que esses dicionários constroem do *sujeito-criança* e de *dicionário infantil*. O *corpus* é formado pelos seguintes dicionários: *Dicionário Aurélio infantil da língua portuguesa ilustrado*. (FERREIRA, 1989); *Moderno dicionário escolar*. (TUFANO, 1992); *O Aurélio com a Turma da Mônica*. (FERREIRA, 2003); *Meu primeiro dicionário: Dicionário infantil pedagógico*. (TUFANO, 2004); *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete infantil ilustrado*. (AULETE, 2005). Nosso recorte consiste em analisar, de cada dicionário, os textos introdutórios e 17 verbetes organizados em quatro séries temáticas: “A infância”, “As práticas”, “A linguagem”, “Onde mora esse menino?”. Analisamos as condições de produção e constatamos que os dicionários infantis irrompem como acontecimento discursivo, à medida que representam uma ruptura na conjuntura lexicográfica brasileira. O estudo discursivo dessas definições mostra que elas apresentam uma constituição/formulação/circulação peculiar que as diferenciam das definições de dicionários para adultos. A análise dos textos introdutórios e do recorte de verbetes nos permitiu chegar à constituição imaginária do *sujeito-criança*: *sujeito-a-ser-sujeito*, *sujeito-criança-filho*, *sujeito-criança-aluno*. A constituição da imagem do *sujeito-criança* se dá também por meio do silenciamento da violência, do abandono, da exploração. Já a imagem de dicionário infantil se constitui como a de um instrumento de iniciação, instrumento lúdico, instrumento de mediação, instrumento que levará o *sujeito-criança* incompleto à completude.

Palavras-chave: Análise de Discurso, História das Idéias Lingüísticas, dicionários brasileiros, infância, lexicologia, língua portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation presents an analysis of five children's Brazilian Portuguese dictionaries. The theoretical perspective is the one of Discourse Analysis and History of Linguistics Ideas. The objective is to understand the images that these dictionaries build of the subject-child and of the children's dictionary. The *corpus* is formed by the following dictionaries: *Dicionário Aurélio infantil da língua portuguesa ilustrado*. (FERREIRA, 1989); *Moderno dicionário escolar*. (TUFANO, 1992); *O Aurélio com a Turma da Mônica*. (FERREIRA, 2003); *Meu primeiro dicionário: Dicionário infantil pedagógico*. (TUFANO, 2004); *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete infantil ilustrado*. (AULETE, 2005). Our cutting consists in analyzing, in each dictionary, the introductory texts and 17 entries organized in four thematic series: "The childhood", "The practices", "The language", "Where does this boy live?". We analyzed the production conditions and we noted that they burst as a discursive event, as they represent a rupture in the Brazilian lexicographic conjuncture. The discursive study of the definitions show that they present a peculiar constitution/formulation/circulation that differentiate them of the definitions of dictionaries for adults. With the analyzes of the introductory texts and a cutting of entries, it was possible to achieve the imaginary constitution of subject-child: subject-to-be-subject, subject-child-son, subject-child-pupil. The constitution of subject-child image also happens through silencing, of the violence, abandonment, exploitation. On the other hand, the image of the children's dictionary is constituted as an initiation instrument, playful instrument, mediation instrument, instrument that will lead the incomplete subject-child to completeness.

Keywords: Discourse analysis, History of Linguistics Ideas, Brazilian dictionary, lexicology, childhood, Portuguese.

INTRODUÇÃO: O DISCURSO DOS DICIONÁRIOS INFANTIS

O dicionário é um objeto histórico, cuja produção é pautada pela conjuntura sócio-ideológica em que se insere. Como não é jamais neutro, registra através da língua costumes, falares, interesses, ideologias e discursos de uma determinada sociedade em um dado espaço-tempo.

A partir da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso, consideramos os dicionários infantis objetos discursivos que se constroem e se sustentam tendo em vista uma dada imagem de sujeito-criança. Sua constituição é atravessada por discursos que dizem respeito à infância (o familiar, o escolar, o gramatical, o moral), sua formulação se apresenta marcada por uma linguagem que põe em funcionamento processos de individualização do sujeito-criança, ao mesmo tempo em que as cores, as ilustrações, os personagens infantis vão compondo a especificidade dessa discursividade. Nesse sentido também funcionam o recorte da nomenclatura, a sintaxe das definições e as formações imaginárias a que se aliam os sentidos de dicionário infantil e de criança.

Tendo em vista essa concepção de dicionário, esta dissertação apresenta uma análise discursiva de dicionários infantis de língua portuguesa do Brasil¹ que tem por objetivo compreender como o sujeito-criança é constituído e representado em cada dicionário do *corpus* e o modo de funcionamento desse tipo de dicionário. Isso passa pela análise das suas condições de produção, dos sentidos que são postos em funcionamento, bem como dos sentidos que são silenciados.

Por se tratar de um tipo de dicionário relativamente recente no Brasil (o primeiro data de 1989), há poucos trabalhos científicos e acadêmicos que tratam do assunto. A lexicografia tem estudado os dicionários infantis, por exemplo: analisando essa tipologia a partir de parâmetros fenomenológicos, lingüísticos e de funcionalidade (DAMIM; PERUZZO,

¹ Sempre que os dicionários infantis forem mencionados serão apenas os de língua portuguesa *do Brasil*.

2006), ou estudando a relação entre o verbal e o visual em dicionários infantis (SILVA, 2006).

Nosso trabalho tem a especificidade de analisar esse tipo de dicionário pelo viés discursivo, observando a constituição dos sentidos no discurso desses dicionários. Buscamos, assim, relacionar língua-história-sujeito visando à imagem que se constrói do sujeito-criança. Na perspectiva teórica em que nos situamos, não pretendemos sustentar um olhar prescritivo sobre os dicionários, dizendo como eles devem ser, tampouco pretendemos emitir juízos de valor sobre os mesmos, avaliando qual é o “melhor” dicionário. O trabalho do analista de discurso é compreender os efeitos de sentido, os modos de funcionamento do discurso.

O dispositivo teórico que embasa o trabalho, ou seja, da Análise de Discurso e da História das Idéias Lingüísticas, é apresentado no primeiro capítulo, assim como os conceitos mobilizados ao longo das análises e a constituição do *corpus*.

No capítulo seguinte, apresentamos um levantamento dos dicionários infantis brasileiros de língua portuguesa e uma análise das condições de produção que levaram ao aparecimento desses dicionários.

No terceiro capítulo, tendo em vista o dispositivo analítico, apresentamos as análises dos textos introdutórios dos dicionários, com o objetivo de compreender as imagens que se constroem do sujeito-criança e do dicionário infantil.

O quarto capítulo consta das análises dos verbetes dos dicionários organizados em quatro séries temáticas sobre infância, práticas, linguagem e espaço urbano. O intuito é analisar a constituição da imagem do sujeito-criança e o funcionamento discursivo dos verbetes.

Finalmente, o quinto capítulo é destinado a apresentar as considerações finais a que pudemos chegar tendo em vista nossos objetivos.

1. ANÁLISE DE DISCURSO E DICIONÁRIOS

A compreensão do dicionário, como parte de nossa relação com a língua, faz ver sua presença como objeto simbólico, histórico e não apenas em sua função normatizadora. Por outro lado, e não menos importante, podemos também compreender o funcionamento da ideologia, pois ao tomar o dicionário como discurso, podemos ver como se projeta nele uma representação concreta da língua, em que encontramos indícios do modo como os sujeitos – como seres histórico-sociais, afetados pelo simbólico e pelo político sob o modo do funcionamento da ideologia – produzem linguagem. (ORLANDI, 2002c, p.105)

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam nosso trabalho, ou seja, da Análise de Discurso de linha francesa, tal como praticada no Brasil a partir dos desenvolvimentos de Orlandi, e da História das Idéias Lingüísticas. Nosso foco recai sobre a maneira como se trabalha nessa conjuntura teórico-metodológica o discurso lexicográfico.

Apresentamos em seguida o dispositivo analítico mobilizado ao longo das análises. Na seqüência, segue uma explanação sobre os procedimentos metodológicos adotados e a constituição do *corpus*, bem como os critérios adotados na sua elaboração.

1.1. A Análise de Discurso e a História das Idéias Lingüísticas

A Análise de Discurso, originada na França a partir dos estudos de Michel Pêcheux na década de 1960, é um campo de saber cujo objeto é o discurso, entendido por Pêcheux (1993a, p.82) como “efeito de sentido” entre locutores que “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social”.

Tal teoria considera que a linguagem seja a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. “Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da

existência humana” (ORLANDI, 2002a, p.15). Ainda para a autora, “na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (p.15).

Fruto de uma “Tríplice Aliança” teórica, a Análise de Discurso apóia-se e ao mesmo tempo desloca três campos de saber, constituindo-se como “ruptura epistemológica” (MALDIDIER, 1997, p.19): Lingüística, Marxismo e Psicanálise.

Com relação à Lingüística, mais especificamente ao Estruturalismo, Pêcheux faz uma leitura de Saussure, com quem concorda com o fato de a língua ser social, mas não a considera como sistema abstrato, homogêneo, mas sim como sistematicidade. Ou seja, trata a língua no mundo, (re)considerando o sujeito que havia sido deixado de lado por Saussure. Pêcheux questiona ainda a Lingüística por negligenciar a historicidade dos sentidos. Enfim, para a Análise de Discurso a linguagem tem uma relação necessária com a exterioridade, o que nos permite trabalhar com as condições de produção.

Quanto ao Marxismo, mais especificamente ao Materialismo Histórico, ele chega até a Análise de Discurso por uma leitura de Marx empreendida por Althusser em *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1970). O Materialismo Histórico considera que o homem faz história, mas que ela não lhe é transparente. O que a Análise de Discurso questiona é que a própria história tem o seu real afetado pelo simbólico. Além disso, quando se fala em história na Análise de Discurso não se trata de cronologia, já que ela relaciona-se a práticas e não ao tempo em si. Com efeito, Orlandi (1990, p.35) afirma que a história “se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia: não é o tempo cronológico que organiza a história, mas a relação com o poder (a política)”.

Já com relação à Psicanálise, a Análise de Discurso concorda com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito, mas trabalha a ideologia considerando-a como materialmente relacionada ao inconsciente, sem que este a absorva. Segundo Orlandi

(2002a, p.20), isso implica “dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”.

Trabalhamos em articulação com a História das Idéias Lingüísticas, tal como iniciada no Brasil pelo Programa de Pesquisa coordenado por Eni Orlandi (Unicamp) e por Sylvain Auroux (Paris VII), que buscava compreender a história do saber metalingüístico e a constituição da língua nacional. A partir dessa perspectiva, Auroux (1992) afirma que os dicionários e as gramáticas são “instrumentos lingüísticos”, “intervenções tecnológicas” que prolongam “a fala natural” e a “competência lingüística” dos falantes de dada língua. O autor define ainda o processo de gramatização das línguas. Tal processo conduz à descrição de uma língua na base de uma gramática e de um dicionário.

Ao aliar Análise de Discurso à História das Idéias Lingüísticas, almejamos compreender a história dos dicionários infantis, não como a “reconstrução de uma história”, mas como o “processo pelo qual ela [a história] se conta” (ORLANDI, 2002c, p.12).

Com relação ao dicionário, ele é tomado pela Análise de Discurso como objeto discursivo, à medida que estabelece relações de sentido entre locutores, e pela História das Idéias Lingüísticas como saber histórico. Segundo Auroux (1992, p.11), “todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber”.

Para o trabalho com o dicionário como objeto discursivo, nos baseamos nos estudos feitos por Mazière (1989) e Collinot & Mazière (1997). Tais autores consideram as condições de produção do dicionário e a materialidade discursiva dos textos. A proposta é que os verbetes sejam lidos como um discurso. Baseamos nossas análises também em outros autores que estudam o dicionário discursivamente, como: Delesalle & Valensi (2002) que estudam a entrada “nègre” em dicionários franceses; Orlandi (2002c) que considera o

funcionamento do dicionário na relação do sujeito com a língua e com a memória discursiva; Nunes (1996, 2001, 2002, 2003) que analisa a dicionarização no Brasil, bem como fornece bases para o estudo discursivo dos dicionários.

Com relação aos dicionários infantis, consideramos que seu aparecimento irrompe como acontecimento (PÊCHEUX, 1990) na conjuntura dicionarística brasileira, na medida em que promove uma ruptura nos sentidos até então estabilizados. Por acontecimento, entendemos “o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória, a partir do qual se reorganizam as práticas discursivas”, remetendo-nos a uma leitura feita por Zoppi-Fontana (1997, p. 51) do conceito de Pêcheux. Temos então como memória a tradição lexicográfica de dicionários de língua, dicionários para adultos, e como atualidade temos o fato de pensar as crianças como sujeitos-leitores de dicionários. Resulta disso uma reorganização das práticas discursivas em que irrompe um novo tipo de dicionário, voltado para os sujeitos-crianças. Como interpretar então esse acontecimento tendo em vista a compreensão desses discursos sobre a língua trazidos pelos dicionários infantis? Em primeiro lugar, compreendendo as condições de produção desse acontecimento. Em segundo lugar, propondo uma reflexão sobre a tipologia “dicionários infantis”. Considere-se que as tipologias são resultados de “funcionamentos cristalizados que adquiriram uma visibilidade sob uma rubrica, uma etiqueta que resulta de fatores extradiscursivos, lógicos, psicológicos, sociológicos etc” (ORLANDI, 2002a, p.86). Analisamos então o modo de funcionamento dos dicionários infantis, tentando compreender como eles se constituem enquanto discursos.

1.2. Dispositivo analítico

Orlandi (2002a) distingue dispositivo teórico e dispositivo analítico. O dispositivo teórico “sustenta-se em princípios gerais da Análise de Discurso enquanto uma forma de conhecimento com seus conceitos e métodos” (p.28). Já o dispositivo analítico é

uma individualização do teórico, o que o define “é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise” (p.27). Dito isso, passemos à apresentação dos principais conceitos mobilizados em nosso trabalho, que por sua vez constituem nosso dispositivo analítico.

1.2.1. Condições de produção

Tal noção tem um lugar central na teoria. Em 1969, Michel Pêcheux a define como: “mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso”. Orlandi (2002a, p.42) retoma a questão da memória, tratada como *interdiscurso*, que por sua vez se define como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente (...) O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação dada (...) é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2002a, p.31).

Nunes (2003) opera uma contextualização do conceito de *condições de produção* no que diz respeito aos dicionários. Nas condições de produção estritas (circunstâncias da enunciação), considerando a posição do lexicógrafo, explicitam-se as imagens do leitor, do dicionário, enfim, o funcionamento das projeções imaginárias. Já nas condições de produção amplas, há de se considerar a relação de cada dicionário analisado com a conjuntura sócio-histórica e ideológica na qual ele se insere.

Segundo Orlandi (2002a, p.42) é preciso referir o sentido “às suas *condições de produção*, estabelecer as relações que ele mantém com sua *memória* e também remetê-lo a uma *formação discursiva*” (grifos nossos).

1.2.2. Formação discursiva

Aliando o conceito de formação discursiva ao de formação ideológica, Pêcheux et al. (1971, p.102) afirmam:

Falar-se-á em *formação ideológica* para caracterizar um elemento suscetível de intervir, como uma força confrontada com outras forças, na conjuntura ideológica característica de uma formação social, em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente às *posições de classes* em conflito umas em relação às outras. (...) as formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou mais *formações discursivas* interligadas, que determinam *aquilo que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma harença, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc) a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada (...)²

Courtine (1981, p. 35) acrescenta que é no âmbito das formações discursivas que se dá o assujeitamento do sujeito ideológico do discurso. É dessa forma que procuramos observar o assujeitamento do sujeito “criança” ao longo do discurso dos prefácios.

Segundo Orlandi (2002a, p. 43), a análise das formações discursivas permite ao analista de discurso estabelecer regularidades no funcionamento discursivo. A autora conclui observando que as formações discursivas não devem ser pensadas como “blocos homogêneos”, posto que elas são constituídas pela contradição, são “heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações” (p.44).

Em um trabalho de operacionalização de alguns conceitos relativos ao discurso lexicográfico, Nunes (2003) afirma que o estudo das formações discursivas permite identificar

² Tradução nossa. No original: On parlera de *formation idéologique* pour caractériser un élément susceptible d'intervenir, comme une force confrontée à d'autres forces, dans la conjoncture idéologique caractéristique d'une formation sociale, en un moment donné; chaque formation idéologique constitue ainsi un ensemble complexe d'attitudes et de représentations qui ne sont ni « individuelles » ni « universelles », mais se rapportent plus ou moins directement à des *positions de classes* en conflit les unes par rapport aux autres. (...) les formations idéologiques ainsi définies comportent nécessairement, comme une de leurs composantes, une ou plusieurs *formations discursives* interreliées, qui déterminent *ce qui peut et doit être dit* (articulé sous la forme d'une harangue, d'un sermon, d'un pamphlet, d'un exposé, d'un programme, etc) à partir d'une position donnée dans une conjoncture donnée (...). (PÊCHEUX, M. et al., 1971, p.102)

diferenças significativas entre discursos presentes em uma conjuntura, bem como explicar algumas transformações na passagem de um a outro estado de um processo discursivo, sempre remetendo-as a formações ideológicas.

Logo, com a articulação do estudo das *condições de produção*, das *formações discursivas* e da *memória* como pressuposto teórico-discursivo tem-se o procedimento a ser seguido pelo analista de discurso em busca dos sentidos do processo discursivo. E é a partir desse pressuposto que realizamos a análise do aparecimento dos dicionários infantis brasileiros de língua portuguesa, tomados como um objeto discursivo, como um *acontecimento* que irrompe nas redes de memória e nos trajetos sociais da lexicografia brasileira como uma nova tipologia discursiva.

1.2.3. Formações imaginárias

No discurso, o que funcionam são imagens que resultam de projeções e não os sujeitos empiricamente inscritos na sociedade. Tais projeções permitem a passagem das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – às posições dos sujeitos no discurso. As posições, por sua vez, “significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito)” (ORLANDI, 2002a, p. 40).

Ainda de acordo com Orlandi (2002a, p.40), as condições de produção envolvem o mecanismo imaginário, ou seja, o mecanismo de produção de imagens do sujeito, do objeto do discurso em uma conjuntura sócio-histórica. Nesse sentido, nos interessam a imagem da criança construída pelo discurso dos dicionários infantis e a imagem do próprio dicionário infantil.

1.2.4. Esquecimentos

Em *Semântica e discurso*, Pêcheux define, apoiado em suas leituras de Freud, dois esquecimentos “inerentes ao discurso” (1997b, p. 173). De acordo com o esquecimento n. 2,

todo sujeito falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.*

Segundo Orlandi (2002a, p. 35), esse esquecimento é da ordem da enunciação e responsável por uma “ilusão referencial” de que haveria uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Consideramos, dessa perspectiva discursiva, que essa relação é sempre mediada pelo discurso, atravessada pelo simbólico.

Com relação ao esquecimento n. 1, Pêcheux (1975, p. 173) afirma que ele “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina”. Para Orlandi (2002a, p.35), esse esquecimento é ideológico e “reflete o sonho adâmico de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem a dizer as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos”.

Esses esquecimentos dão conta do fato de que sentido e sujeito se constituem ao mesmo tempo no interior de uma dada formação discursiva; nem sentido, nem sujeito existem por si. Além disso, os sentidos sempre podem ser outros, visto que estão relacionados a formações discursivas e uma vez alterada a formação discursiva altera-se também o sentido.

1.2.5. Formulação, Constituição, Circulação e Dicionários

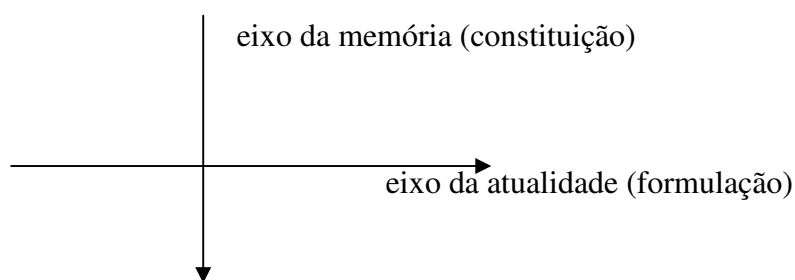
Nunes (2003, p.14) nos lembra que o trabalho do analista de discurso em relação ao dicionário consiste em questionar a transparência da definição e explicitar a relação entre a formulação da definição e sua constituição.

Por formulação, entendemos o funcionamento intradiscursivo e por constituição, o funcionamento interdiscursivo, sendo que a constituição precede e intervém na formulação:

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos. (ORLANDI, 2002a, p. 33)

Lembrando que o interdiscurso é “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”, enquanto que o intradiscursivo é “aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (ORLANDI, 2002a, p.33).

Dessa forma, temos:



Sendo assim, a análise discursiva de definições lexicográficas leva em conta a relação entre o dito e os não-ditos que nela intervêm de diversas formas (NUNES, 2003, p.14), buscando explicitar e compreender a memória lexicográfica que retorna, que se atualiza no interior das definições, relacionadas ao campo de memória do dizer.

Além da constituição e da formulação, Orlandi distingue também o nível da circulação, que diz respeito ao modo como os discursos circulam: “os ‘meios’ não são nunca neutros. Ou seja, os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam (em que meios e de que maneira: escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta, música etc)”. (ORLANDI, 2001a, p.12)

No caso dos dicionários infantis, buscamos compreender sua circulação a partir das edições, por exemplo, observando que há edições impressas e eletrônicas e que os

sentidos de uma e de outra não se recobrem, cada uma guarda uma dada especificidade discursiva.

1.2.6. Silêncio e Sentido

Se concordamos com Nunes (2003, p.14) a respeito dos ditos e dos não-ditos que constituem os sentidos nas definições lexicográficas, não podemos deixar de considerar em nosso dispositivo analítico a questão do silêncio tal como posta pelas reflexões de Orlandi. A autora distingue silêncio fundador e silenciamento (política do silêncio). O silêncio fundador “indica que o sentido pode ser outro” (ORLANDI, 2002a, p. 83). Já o silenciamento subdivide-se em:

silêncio constitutivo, pois uma palavra apaga outras palavras (para dizer é preciso não dizer: se digo “sem medo” não digo “com coragem”) e o *silêncio local*, que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura. (...) na análise, devemos observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito, etc.

Mas a autora orienta que há uma margem dos não-ditos que podem (devem) ser considerados pelo analista, ou seja, “é só o não dito relevante para aquela situação significativa” (p.83). No nosso caso específico, consideramos nas análises o dito, mas também procuramos identificar por meio das relações parafrásticas e polissêmicas o não-dito, o interdiscurso, aquilo que é silenciado na construção das imagens de sujeito-criança e de dicionário infantil.

As relações de sentido são relações de poder que se colocam no limiar do contraditório. Pois bem, quais são as contradições que se colocam, as relações de poder que se estabelecem nos dicionários infantis e quais são silenciadas? Isso importa na medida em que o silêncio também fala, também constitui sentidos, concorre para a construção da infância nos dicionários infantis, considerando que sentido e sujeito se constituem ao mesmo tempo.

Exposto o dispositivo analítico, cujos conceitos são retomados ao longo da análise à medida que houver necessidade, passemos à metodologia e ao *corpus*.

1.3. Metodologia e constituição do *corpus* discursivo

O método da Análise de Discurso caracteriza-se por ser lingüístico-histórico, ou seja, por relacionar o discurso aos aspectos históricos e ideológicos de sua constituição. Propõe-se assim um batimento entre a descrição das marcas lingüísticas e a sua interpretação, relacionando as marcas lingüísticas às condições de produção.

Pêcheux e Fuchs (1993b, p.180-181) apontam que o trabalho de análise se inicia pela superfície lingüística, passa pelo objeto discursivo e visa alcançar o processo discursivo através de operações de de-superficialização lingüística e de de-superficialização discursiva. Dessa forma, temos:

Superfície lingüística: “discurso concreto, isto é, objeto empírico afetado pelos esquecimentos 1 e 2”.



Objeto discursivo: “resultado da transformação da superfície lingüística de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, em um objeto lingüisticamente de-superficializado, produzido por uma análise lingüística que visa a anular a ilusão nº 2”.



Processo discursivo: resultado de um trabalho sobre o objeto discursivo com vistas à de-superficialização discursiva, ou seja, à anulação do esquecimento nº1.

Vale dizer que o objetivo do analista é compreender os sentidos, as interpretações, e não dizer qual é o sentido verdadeiro ou certo de um texto. Ele trabalha com o funcionamento da linguagem, do discurso, e não com conteúdos.

Considerando o dicionário, o método discursivo pretende justamente mostrar que o discurso lexicográfico, assim como os demais discursos, é determinado pelas suas condições de produção, é constituído por uma dada historicidade, em que intervêm formações ideológicas, posições de sujeito, etc.

Quanto ao *corpus*, em Análise de Discurso, a sua constituição é muito importante. Ela não é feita *a priori*, não precede a análise, mas se dá em consonância com os objetivos da análise, com o método e com os procedimentos, em um movimento de idas e

vindas à teoria. Segundo Orlandi (2002a, p.62), “a delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos”. Não se busca em Análise de Discurso a exaustividade horizontal do *corpus*, mas sim a exaustividade vertical que nos leva a tratar o material de análise “com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade lingüístico-discursiva” (p.63). Dito isso, os dicionários que compõem o *corpus* são:

FERREIRA, A.B.H. *Dicionário Aurélio infantil da língua portuguesa ilustrado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

TUFANO, D. *Moderno dicionário escolar*. São Paulo: Moderna, 1992.

FERREIRA, A.B.H. *O Aurélio com a Turma da Mônica*. Rio de Janeiro & Maurício de Sousa Produções, 2003.

TUFANO, D. *Meu primeiro dicionário: Dicionário infantil pedagógico*. São Paulo: Paulus, 2004.

AULETE, C. *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete infantil ilustrado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

Optamos por constituir o *corpus* a partir de uma série de dicionários escolhidos com base em alguns critérios: (i). os primeiros a serem editados (década de 1980-1990); (ii). alguns atuais e em circulação (2003, 2004, 2005).

Delimitado o *corpus*, efetuamos os recortes, de acordo com os objetivos de análise. Segundo Orlandi (2002a, p. 62) “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes”. Sendo assim, nossa análise centra-se nos textos introdutórios dos dicionários e em um recorte de 17 verbetes organizados em 4 séries.

1.3.1. Prefácios

Prefácios são os textos introdutórios dos dicionários. São um dos lugares em que é possível analisar as condições de produção e a posição do lexicógrafo. Neles, a obra é apresentada e introduzida aos sujeitos-leitores por um sujeito-locutor que direciona significados, interpretações e leituras. Portanto, os prefácios são tomados como objetos discursivos, na medida em que estabelecem relações de sentido entre locutores.

Os textos que compõem os prefácios dos dicionários do *corpus* têm natureza variada. Em Aurélio (1989), encontramos um texto intitulado “Prefácio”. Na seqüência, seguem dois textos sem título: o primeiro, assinado pelos editores, apresenta a obra e tem em vista um público amplo, de adultos; o segundo apresenta o dicionário dirigindo-se às crianças. Ainda na seqüência, há alguns textos em que se ensina como procurar as palavras no dicionário, as letras e os sinais, os numerais e as abreviaturas. O que marca um direcionamento discursivo a um público infantil que desconhece o dicionário, que está tomando contato com ele pela primeira vez, ou seja, um público iniciante. Em Aulete (1992), temos uma “Apresentação”, um texto de “Agradecimentos” e um texto dirigido às crianças: “Um dicionário feito para você!”. Esses textos são seguidos de uma explicação sobre as abreviaturas empregadas, sobre como localizar as palavras e sobre como compreender as definições e suas marcações. Assim como no dicionário anterior, nota-se um discurso voltado a sujeitos leitores iniciantes. Aurélio (2003) traz uma “Apresentação aos pais e aos professores” e uma “Carta ao pequeno leitor”. O gênero “carta” apresenta um interlocutor, marcado pelo uso de vocativos (“Criança”), e um assunto bem definidos (o dicionário). Também é uma forma de aproximar-se do leitor. Já o dicionário de Tufano (2004) apresenta como textos introdutórios um “Aos professores” e outro às crianças (“Para você”) nos quais apresenta o dicionário dirigindo-se especificamente aos interlocutores em questão. Finalmente, em Aulete (2005) temos um texto que apresenta a obra “Aos pais e educadores”

e, na seqüência, um outro que trata da ordem alfabética e dos sons das letras, dirigido aos leitores iniciantes.

Como vemos, nem sempre figura o título “Prefácio”, mas esses textos introdutórios funcionam apresentando os dicionários, oferecendo elementos para a análise das condições de produção e das imagens de leitor e de dicionário.

1.3.2. Verbetes

Ao analisar os verbetes, devemos considerar o caso de cada dicionário, visto que eles se apresentam de modo diverso. Os dicionários de Aurélio (1989), de Tufano (1992) e de Aulete (2005) apresentam listas de verbetes organizados alfabeticamente. O dicionário de Aurélio (2003), porém, apresenta uma lista de verbetes apenas no final, com definições concisas e remissões à parte inicial do dicionário, organizada tematicamente. O dicionário de Tufano (2004) também se diferencia com relação ao modelo clássico de dicionários, pois apresenta juntamente com os verbetes atividades pedagógicas. Logo, na análise dos verbetes todos esses pontos são considerados.

Metodologicamente, dividimos os verbetes em quatro séries temáticas; cada série, por sua vez, é constituída por redes de paráfrases que serão interpretadas discursivamente:

série *A infância*: criança, infância, adulto, família.

série *As práticas*: brincar, crescer, trabalhar, trabalho e brinquedo.

série *A linguagem*: dicionário, língua e palavra.

série *Onde mora esse menino?*: casa, cidade, escola, praça e povo.

Tais séries foram definidas em função dos objetivos de análise: compreender a imagem do sujeito-criança que se constrói e compreender o funcionamento dos dicionários infantis. O estudo das condições de produção também se soma aos critérios de delimitação das séries, já que opacifica algumas noções relacionadas à infância, às práticas que se ligam ora à infância, ora ao adulto. O interesse pela linguagem e pela imagem que dela se constrói tendo

em vista o sujeito-criança, bem como o interesse pelas discursividades que atravessam o espaço urbano levaram às demais séries.

1.3.3. Definições

Os enunciados definidores são lidos em relação à rede de enunciados que compõem o *corpus*, como propõem Collinot & Mazière (1997, p.134):

O verbete do dicionário será lido como um texto sem bordas. Ler o dicionário como um discurso implica submeter a análise a duas sistematicidades: a. montagem dos enunciados fragmentados do dicionário (entradas separadas) em um discurso histórico, dito de outro modo, construção do dicionário em objeto histórico, em “arquivo”; b. para isso, utilizar procedimentos de análise de discurso que desconstroem a superfície textual: percurso nos verbetes, montagem de séries e interpretação de redes.³

Consideramos, questionando a “transparência da definição” (NUNES, 2003, p. 14), a variação sintática das formas definidoras como produtora de diferentes efeitos de sentido (MAZIÈRE, 1989), como se pode ver nos exemplos:

Palavra sf. Som ou conjunto de sons que têm significado, permitindo a comunicação entre as pessoas. Os sons que formam as *palavras* podem ser representados por sinais escritos, que são as letras. / *pedir a palavra* = pedir licença para falar: Durante a reunião, Fabio *pediu a palavra* para expor suas opiniões. (Tufano, 1992, p.174)

Palavra *pa-la-vra* Usamos palavras para falar com as pessoas, para contar histórias, para escrever. Cada palavra tem um significado, quer dizer alguma coisa. Às vezes, duas palavras diferentes têm o mesmo significado. Por exemplo: **cão** e **cachorro**. E, às vezes, duas palavras iguais querem dizer coisas diferentes. Por exemplo: **manga** (fruta) e **manga** (de camisa). Quando escrevemos, deixamos um espaço de cada lado das palavras. (Aulete, 2005, p.113)

³ Tradução nossa. No original: L'article de dictionnaire sera lu comme un *texte sans bords*. Lire le dictionnaire comme un discours implique de soumettre l'analyse à deux systématécités: a/ montage des énoncés fragmentés du dictionnaire (entrées séparées) en un discours historique, autrement dit, construction du dictionnaire en objet historique, en « archive »; b/ pour cela, mise en oeuvre de procédures d'analyse du discours qui déconstruisent la surface textuelle: parcours dans les articles, montage de séries et interprétation de ce qui fait réseau. (COLLINOT, A.; MAZIÈRE, F., 1997, p.134)

É possível notar que Tufano (1992) emprega a terceira pessoa do plural (*têm, formam, são*), produzindo um efeito de distanciamento, de neutralidade, como se a definição falasse por si. Já em Aulete (2005), a definição se constrói na primeira pessoa do plural (*usamos, escrevemos*), o que produz um efeito de aproximação com o sujeito leitor. Além disso, a definição de Tufano (1992) constitui-se por: N-Entrada: N-Cabeça Relativa; enquanto que a de Aulete (2005) constitui-se como uma pequena conversa com o leitor, iniciando-se por um SV(sintagma verbal).

Por fim, explicitados a perspectiva teórica, o dispositivo analítico, o *corpus* e a metodologia, passamos ao levantamento de dicionários infantis de língua portuguesa brasileiros. Tal levantamento é acompanhado de reflexões sobre as condições de produção e remetido à História das Idéias Lingüísticas, no tocante à história da lexicografia (infantil) brasileira.

2. OS DICIONÁRIOS INFANTIS: PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO

O presente toma contornos mais nítidos ou torna-se mais compreensível, menos opaco, quando se reconstitui o longo percurso histórico do qual é o resultado. (SÉRIOT, 2005, p.11)

O presente capítulo tem como objetivo apresentar um levantamento bibliográfico dos dicionários infantis brasileiros de língua portuguesa e uma análise das condições de produção desses dicionários. O levantamento não é apenas uma lista de dicionários infantis, mas se faz acompanhado de reflexões teóricas sobre a história.

Na perspectiva teórica em que nos situamos, a história não é vista como simples cronologia, linear, mas sim organizada pelas relações de poder, pelas relações que se constroem entre a língua e sua exterioridade. Buscamos compreender a história como “produção de sentidos” (ORLANDI, 2002c, p.10).

Trabalhamos ainda guiados pela noção de *arquivo* e para tanto recorreremos a Pêcheux (1997a, p.57). O autor define arquivo como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Acrescenta ainda que a leitura do arquivo se dá na relação da língua e da discursividade. “É esta relação entre *língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos lingüísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo” (PÊCHEUX, 1997, p. 63).

Consideramos também o que diz Orlandi (2002c, p.11):

O arquivo em análise de discurso é o discurso documental, memória institucionalizada. Essa memória tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que se constitui ao longo de toda uma história de experiência da linguagem.

Assim é que tratamos esse levantamento, como arquivo, atravessado pelo interdiscurso, que possui uma historicidade produtora de sentidos que deve ser levada em conta durante o processo de leitura-escritura. Ou seja, trabalhamos relacionando os

documentos a sua exterioridade, a suas condições de produção, observando as discursividades que atravessam o processo de constituição dos dicionários infantis.

Nossa metodologia de trabalho consistiu em realizar buscas eletrônicas em bases de dados de editoras, de bibliotecas e no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁴. Como critério, não levamos em conta apenas a denominação “dicionário infantil”, mas também a presença de uma discursividade infantil nas capas, nos prefácios, nos verbetes. Concomitantemente, refletimos sobre as questões discursivas. Dessa forma, almejamos o batimento entre os aspectos históricos e os informáticos que envolvem o trabalho de leitura-escritura de arquivo, como propõe Pêcheux (1997a).

Na seqüência, apresentamos o levantamento bibliográfico dos dicionários infantis e em seguida o estudo das discursividades que atravessam, constituindo, a história desses dicionários.

2.1. Levantamento bibliográfico

Seguem os títulos dos dicionários encontrados a partir do levantamento. Para efeitos de apresentação dos resultados, estão organizados em ordem alfabética.

AULETE, C. *Dicionário escolar da língua portuguesa ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

AULETE, C. *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete infantil ilustrado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARBORINI, R.; BOISTEAU, M. *Meu primeiro Larousse*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

BEAUMONT, É. *Meu primeiro dicionário por imagens*. Fleurus Paisagens, 2005.

BELINKY, T. *ABC e Numerais: Pra brincar é bom demais*. São Paulo: Cortez, 2005.

⁴ <http://www.fnnde.gov.br>

BIDERMAN, M.T.; CARVALHO, C. S. *Meu Primeiro Livro de Palavras – Um Dicionário Ilustrado do Português de A a Z*. São Paulo: Ática, 2005.

BRASILEIRINHO – Dicionário Infantil Multimídia. Tecno Didática, CD-Rom.

CHAIB, L.; ROSEMBERG, B. *Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum*. Rio de Janeiro: Salamandra Editorial, 2005.

DICIONÁRIO Larousse Infantil da Língua Portuguesa. São Paulo: Larousse, 2005.

FERREIRA, A.B.H. *Dicionário Aurélio infantil da língua portuguesa ilustrado*. Ilustr. Ziraldo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FERREIRA, A.B.H. et al. *Aurelino século XXI. Dicionário Infantil Multimídia*. Nova Fronteira; Lexikon, 1998, CD-Rom.

FERREIRA, A.B.H. *O Aurélio com a Turma da Mônica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira & Maurício de Sousa Produções, 2003.

FERREIRA, A.B.H. *Aurelino dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2005.

GIACOMOZZI, G.; VALÉRIO, G.; VALÉRIO, G. *Descobrimo Novas Palavras - Dicionário Infantil*. São Paulo: FTD, 2005.

HOUAISS, A. *Meu Primeiro Dicionário Houaiss*. São Paulo: Moderna, 2005.

MAFRA, J.J. et al. *Primeiros Passos Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2005.

MINHAS Primeiras 1000 Palavras em Português. Erechim: Edelbra, 2005.

NELY, N.C. *Primeiro dicionário escolar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

SANDRONI, L. et al. *Dicionário infantil ilustrado Agir da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

SANDRONI, L.; LOBATO, C.; MESQUITA, M. *Dicionário da Turma do Sítio do Pica-pau amarelo*. Rio de Janeiro: Globo, 2003.

SARAIVA Infantil de A a Z: dicionário da língua portuguesa ilustrado. São Paulo: Saraiva, 2006.

TERSARIOL, S. *Meu primeiro dicionário: dicionário infantil ilustrado*. Erechim: Edelbra, 2005.

TUFANO, D. *Meu primeiro dicionário: Dicionário infantil pedagógico*. São Paulo: Paulus, 2004.

TUFANO, D. *Moderno dicionário escolar*. São Paulo: Moderna, 1992

XIMENES, S.B. *Meu primeiro dicionário da língua portuguesa ilustrado*. São Paulo: Campus, 2005.

A partir desse levantamento bibliográfico já é possível fazer algumas considerações. A produção de dicionários infantis de língua portuguesa no Brasil se inicia apenas no final do século XX (1989) e se acentua a partir de 2003. Há o lançamento de vários dicionários infantis que remetem à tradição de grandes dicionários de língua, como Aurélio (Ferreira), Larousse, Houaiss e Aulete. Também há a intertextualidade com vários personagens infantis, o que marca a construção da nova tipologia: Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo, Turma da Mônica, Turma do Pererê (Ferreira, 1989) e a Turma do Castelo Rá-Tim-Bum. Chamamos a atenção, ainda, para o uso bastante recorrente nos títulos do pronome possessivo “meu”. Tal uso toca diretamente o público-alvo, o leitor infantil que aparece colocado já no título por meio do possessivo em primeira pessoa: a obra é *para* ele, é *dele*. Essa marca lingüística (“meu”) individualiza (ORLANDI, 1999) o sujeito-criança. O adjetivo “ilustrado” também é recorrente e juntamente com expressões como “*Pra brincar é bom demais*”, “*Descobrimo novas palavras*” e “*Primeiros passos*” remetem mais uma vez ao universo infantil: lúdico, colorido e de descobertas e aprendizados.

Fizemos um estudo das condições de produção e chegamos a um conjunto de discursividades: a literatura infantil, a infância, as instituições e as tecnologias. Passemos à consideração de cada uma.

2.2. Percorso histórico

Pêcheux (1993a, p.79) afirma que “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de

produção”. Pensemos o caso dos dicionários infantis brasileiros de língua portuguesa a partir das noções de condições de produção e de arquivo, relacionando-os com as discursividades que os atravessam. A primeira a considerarmos é a da literatura infantil, conforme o que segue.

2.2.1.Literatura infantil

Analisando dicionários infantis e suas condições de produção, percebe-se uma relação interdiscursiva com a literatura infantil, evidenciada sobremaneira nos seguintes dicionários:

CHAIB, L.; ROSEMBERG, B. *Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum*. Rio de Janeiro: Salamandra Editorial, 2005.

FERREIRA, A.B.H. *Dicionário Aurélio infantil da língua portuguesa ilustrado*. Ilustr. Ziraldo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FERREIRA, A.B.H. *O Aurélio com a Turma da Mônica*. Ilustr. Maurício de Sousa. Rio de Janeiro & Maurício de Sousa Produções, 2003.

SANDRONI, L.; LOBATO, C.; MESQUITA, M. *Dicionário da Turma do Sítio do Pica-pau amarelo*. Rio de Janeiro: Globo.

SARAIVA *Infantil de A a Z: dicionário da língua portuguesa ilustrado*. São Paulo: Saraiva, 2006.

O primeiro tem suas ilustrações baseadas nos personagens do Castelo Rá-Tim-Bum. Ferreira (1989) guarda relação com a Turma do Pererê, criada por Ziraldo em 1960, em *O Cruzeiro*, que evoca ainda o Folclore brasileiro através das personagens. Ferreira (2003) traz a Turma da Mônica, criação de Maurício de Sousa na década de 50. Já o terceiro, é ilustrado com os personagens de Monteiro Lobato. O dicionário da editora Saraiva, por sua vez, é ilustrado com personagens como a Turma da Mônica, Calvin, Snoopy, entre outros. Todos retomam histórias que circulam entre o público infantil, seja em livros seja em histórias em quadrinhos.

Dadas essas alianças e o fato de o público-alvo ser as crianças, consideramos que o aparecimento desses dicionários esteja relacionado ao *boom* da literatura infanto-juvenil a que o país assiste desde as décadas de 70 e 80, impulsionado por programas educacionais do governo e pelas oportunidades econômicas que assim se abrem às editoras.

A literatura para crianças no Brasil⁵ começa timidamente no século XIX, em 1893 com alguns poemas infantis de Zalina Rolim. Seguem mais algumas manifestações do autor Figueiredo Pimentel nesse século: *Contos da Carochinha*, (1894); *Contos de fadas*, *Histórias da avozinha*, *Histórias da baratinha*, (1896); *Álbum das crianças*, *A queda de um anjo*, *Teatrinho infantil*, (1897); *O livro das crianças*, (1898). Já no século XX, há contribuições importantes, como o lançamento da revista *O Tico-Tico*, em 1905; a publicação em 1921 de *Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato que continuará publicando títulos infantis até 1947.

Na década de 30, durante o governo Vargas, tem início uma política de expansão e de aprimoramento da rede escolar e é dada especial atenção à educação primária, o que faz com que cresça a publicação de livros infantis. Os objetivos da educação infantil previam a “iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas” (Lei Orgânica do Ensino Primário-1946.), o que leva à produção de uma literatura “didática” (COELHO, 1991, p.247). Em 1961, no governo Goulart, é elaborada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 4024, de 20/12/1961) que coloca como objetivo básico da educação a democratização do ensino. Ainda na década de 60, verifica-se o aparecimento de duas instituições, a Fundação do Livro Escolar (1966) e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968). Há uma ênfase dada à leitura, o que aumenta a demanda por livros, que se acelerará significativamente na década de 70. Em 1973 é criado o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil e seis anos mais tarde, em 1979, a

⁵ Para uma melhor compreensão, ver: Lajolo; Zilberman, 1987.

Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil em São Paulo. Além disso, ao longo dos anos 70, o Instituto Nacional do Livro passa a co-editar um número significativo de livros infantis, o que demonstra o empenho do Estado. Na década de 80, a Constituição (1988), e mais tarde, o *boom* de programas governamentais de educação e o Plano Nacional de Educação (1998) também contribuirão para uma maior produção de livros infantis, inclusive visando à escola.

Tudo isso teve um impacto econômico, já que, como observam Lajolo e Zilberman (1987, p. 124), houve o desenvolvimento de um

comércio especializado, incentivando, nos grandes centros, a abertura de livrarias organizadas em função do público infantil e atraiu, para o campo dos livros para crianças, um grande número de escritores e artistas gráficos que, com mais rapidez que muitos de seus colegas dedicados exclusivamente ao público não-infantil, profissionalizaram-se no ramo.

Esse quadro permanece atualmente. É freqüente se ver em livrarias uma área reservada ao público infanto-juvenil, toda preparada para recebê-los. Além disso, a literatura infantil já alcançou as Bienais. Em São Paulo, em 2005, realizou-se a II Bienal do Livro Infantil. Foi possível perceber inclusive um crescimento e uma incrementação na estrutura do evento da segunda em relação à primeira edição (2003). Havia muitas editoras com *stands* bastante convidativos, coloridos, decorados com os personagens dos livros vendidos.

É em um cenário de preocupações com a infância, com a leitura e com o ensino, que surge o primeiro dicionário infantil de que foi possível ter notícia até o momento: FERREIRA, A.B.H. *Dicionário Aurélio infantil da língua portuguesa ilustrado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

2.2.2. Infância

Como falar em dicionários infantis sem, contudo, historicizar a própria noção de *infância*? Ou seja, assumindo a perspectiva da Análise de Discurso, cabe dizer que a

infância não é uma categoria natural, dada *a priori*, mas uma produção sócio-histórica. A noção de infância vem sendo produzida e transformada ao longo da história por correntes de pensamento, por influências políticas, econômicas e sociais, ou seja, dentro de determinadas condições de produção.

Ariès (1986) traça um panorama histórico do aparecimento da noção de infância na Europa que nos ajuda a compreender o fato dos dicionários infantis. Segundo o historiador, até o século XVII não havia uma separação entre os universos infantil e adulto. Crianças entravam no universo adulto precocemente, ao ser desmamadas (por volta de 6 ou 7 anos). Elas participavam dos mesmos jogos e brincadeiras, usavam as mesmas roupas, freqüentavam as mesmas salas de aula e, nas pinturas, eram representadas como adultos em miniatura. Apenas no século XVII há a separação, marcada por processos de iniciação na vida adulta, pela separação nas escolas e pela especificação de trajes (as roupas tornavam visíveis as etapas de crescimento que transformavam as crianças em homens, como uma espécie de rito), de jogos e de brincadeiras. Também no século XVII uma outra grande mudança nos costumes chama atenção, uma noção essencial se impõe: a da inocência infantil. Na mesma época, surgem “livros de etiqueta” dirigidos a crianças e uma literatura pedagógica destinada aos pais e educadores. Verifica-se que o século XVII foi um século de muitas mudanças e a infância já não seria a mesma depois dele, porque a partir de então nasce o que Ariès chama de “sentimento da infância”, que resulta numa dupla atitude moral: preservá-la da “sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada” e fortalecê-la, desenvolvendo-lhe o caráter e a razão.

Boto (2002) apresenta um estudo sobre o “Desencantamento da criança” e começa por lembrar os trabalhos de Ariès, destacando que na Idade Média a imagem da criança é a de um ser incompleto, um não ser adulto. A Renascença, por sua vez, é marcada pelos pensamentos de Montaigne e de Erasmo que acreditavam que à criança cabiam limites,

interdições e adestramento para o convívio social. A imagem da criança é aproximada à do selvagem que deve ser domesticado. No século XVII, com os colégios jesuítas, cria-se a “infância escolar”, sempre vigiada. Ainda nesse século, temos a figura de Comenius que, em concordância com os jesuítas, propunha o ensino das virtudes às crianças (prudência, temperança, fortaleza e justiça). Comenius pretendia formar na escola “a criança que deixava de sê-lo para tornar-se aluno” (BOTO, 2002, p.41). Já o Século das Luzes traz consigo as idéias do iluminista Rousseau para quem a infância precede a idade da razão. Segundo Boto (2002, p.51), o filósofo entendia que “a natureza exigia que o menino fosse visto no menino, antes de se buscar dentro dele o homem em que um dia deveria se tornar”.

Estabelecendo uma relação entre “Infância e pensamento”, Gagnebin (1997) traz para a discussão as idéias de Platão, Santo Agostinho, Descartes e Rousseau. Platão, apoiado na etimologia da palavra *infans* (aquele que não fala, que é privado de linguagem, portanto, de razão, segundo a tradição metafísica ocidental), acreditava que a criança necessitava ser vigiada e controlada, pois dentre todos os animais era “o mais intratável” (PLATÃO, *Leis*, apud GAGNEBIN, 1997, p.85). Para Santo Agostinho, a infância evidenciava a natureza pecadora do homem, enquanto que em Descartes evidenciava o erro, os vícios do pensamento, a confusão. Com Rousseau temos uma transformação na imagem da infância. Como já dito, para o iluminista a infância é o período da falta de razão, mas o que importa não é a razão e sim a natureza. Assim, o *infans* passa a ser testemunho “de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros, ainda não corrompidos pela convivência mundana” (GAGNEBIN, 1997, p.94).

Com relação ao Brasil, Roure (1996) apresenta algumas reflexões importantes para compreendermos como essa categoria *infância* foi se produzindo em meio a condições de produção específicas. A autora lembra que no Brasil Colônia e no Império predominava o modelo familiar latifundiário e patriarcal. Na Colônia, a figura paterna, com poder e prestígio,

inibia qualquer manifestação de individualidade; a criança não apresentava nenhum papel de relevância. Com a vinda da Família Real durante o Império, a “criança burguesa passa, neste momento, a ser considerada como objeto de cuidado e desvelo” (p. 65). Note-se que se trata da criança *burguesa* apenas, uma vez que a infância dos filhos de escravos e de trabalhadores era bem diferente, marcada por violências e até genocídios. Ao longo do século XVIII, a criança era vista como um “adulto incompetente e só apresentava algum valor quando era relacionada ao futuro” (p.64). A primeira metade do século XIX assistiu ao genocídio de crianças negras. As sobreviventes iam para as senzalas, para a Casa dos Expostos, para o trabalho ou serviam de brinquedo ou animal de estimação aos filhos dos senhores.

As brincadeiras e os jogos reproduziam as ações de adultos e o estigma da escravidão, como por exemplo, as brincadeiras de soldado ou as com chicotes (os *sinhozinhos* faziam os meninos escravos de cavalinhos). Observamos também o uso da designação “adulto em miniatura” na revista *Nosso Século*, de 1980, que retrata a família brasileira no início do século XX: “Crianças, os inocentes adultos em miniatura” (p.122); ou em “A infância é breve, os pais têm pressa. Vamos brincar de crescer?” (p.127).

Na virada do século XIX para o XX, tem início o trabalho infantil empregado como mão de obra barata nas indústrias. Comentando o caso do Brasil, Alvim (2005) afirma que os industriais viam as fábricas como escolas, como “lugar que podia formar um cidadão para o futuro” (p.21). Há uma transferência de sentidos da escola para as fábricas, que é contestada pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990) e por discursos como “lugar de criança é na escola”. Enfim, no Brasil temos uma infância marcada por violências, humilhações, abusos, exploração e abandono.

Quanto aos instrumentos lingüísticos, temos que até o final do século XX o universo adulto e o universo infantil não estavam bem delineados no Brasil: no período Colonial as crianças liam livros “de gente grande” (Zilberman, 2005); no final do Império há

algumas manifestações da literatura infantil; até o final do século XX os dicionários de língua eram usados por todos. Isso nos faz pensar que as necessidades específicas de adultos e de crianças eram vistas igualmente, ou seja, haveria a imagem de que uns e outros aprenderiam e apreenderiam a língua e a realidade de maneiras distintas. Ocorre, no final do século XX, uma ruptura com o aparecimento dos dicionários infantis: universos adulto e infantil passam a ser considerados como distintos e, como tal, são separados. Os dicionários infantis surgem voltados para o leitor infantil.

Com relação à escola e à família, Smolka (2002, p.104) afirma que

Sujeito de responsabilidades e obrigações, sujeito de direito, sujeito singular, o *homo rationalis* é colocado (mais uma vez? De outro modo?) como objeto de estudo e intervenção. Intervenção essa que se dará sobretudo no nível da criança, com vistas à preparação e formação do homem adulto, ser moral, ser livre, independente e autônomo. É nesse movimento das práticas e das conceituações que a família e a escola vão se estabelecendo, se instituindo, se institucionalizando como *loci* específicos de cuidado, de educação, de ensino das crianças.

Destacamos o que diz Smolka sobre a família e a escola como “*loci* específicos”, porque como veremos nas análises das definições esses dois lugares se configuram como os lugares principais onde a infância se dá, produz sentidos.

A partir desse levantamento sobre a noção de infância, temos subsídios para compreender os sentidos produzidos, os sentidos esquecidos ou apagados nos dicionários analisados. Algumas instituições também produzem certas discursividades que atravessam o discurso dos dicionários infantis, como veremos a seguir.

2.2.3. Instituições

As principais instituições envolvidas no processo de aparecimento dos dicionários infantis são as editoras e o governo. Os dicionários infantis de que se tem notícia são todos de editoras (Nova Fronteira, Edelbra, Larousse, Paulus, Positivo, Moderna, FTD, Ática, Salamandra, Dimensão). O caso da carioca Nova Fronteira é interessante. Publicou o

Dicionário Aurélio infantil da língua portuguesa ilustrado (Ferreira, 1989), *O Aurélio com a Turma da Mônica* (Ferreira, 2003) e o *Aurelinho século XXI. Dicionário infantil multimídia* (Ferreira, 1998), além de já ser bastante conhecida pela publicação durante três décadas do *Aurélio*. Atualmente, os direitos autorais do *Aurélio* foram vendidos para a editora do grupo Positivo, que já lançou um infantil (*Aurelinho: dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa*). A Nova Fronteira, por sua vez, vem relançando outro título importante, que no passado consolidou a lexicografia brasileira, os dicionários do Prof. Caldas Aulete, inclusive em versão infantil (*Meu primeiro dicionário Caldas Aulete infantil ilustrado*).

O interesse das editoras é impulsionado não só pelos pais, que têm comprado esses dicionários, mas também pelo governo. O FNDE/MEC⁶ divulgou pelo *Diário Oficial da União*, Brasília, 30.09.05, dentro do programa Nacional do Livro Didático, a compra de 4,6 milhões de dicionários para o Ensino Fundamental. Consta, ainda, a lista dos títulos adquiridos (v. anexo), dessa forma classificados pela própria instituição: dicionários do tipo 1 – com 1 mil a 3 mil verbetes, adequados a alunos em fase de alfabetização, visa à familiarização do aluno com os dicionários; dicionários do tipo 2 – com 3,5 mil a 10 mil verbetes, apropriados a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita, portanto já alfabetizados; e dicionários do tipo 3 – com 19 mil a 35 mil verbetes, direcionados para alunos que já começam a dominar a escrita. As turmas de 1^a e 2^a séries vão receber dicionários dos tipos 1 e 2. A tipologia é definida pelo MEC tendo em vista o número de verbetes e uma proposta lexicográfica adequada (segundo critérios do MEC⁷) para cada faixa etária. Como observam Damim e Peruzzo (2006, p.96), tal classificação

representa um avanço, pois até então não havia, de forma institucional, um reconhecimento dos diferentes usuários de dicionários escolares, uma vez que todos

⁶ http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/noticias/releases/2005/09_30_2.html

⁷ O Edital do MEC exige que nas propostas estejam explícitas as propostas lexicográficas com referência a pelo menos os seguintes aspectos: o nível de escolaridade do aluno a que a obra se destina; o critério de seleção vocabular; o critério de seleção de temas; o número total de entradas e de ilustrações; o tamanho e o tipo de fonte empregada. (KRIEGER, 2006, p.241)

recebiam um único tipo de dicionário, independentemente de seu perfil. Além disso, o MEC, não apenas classificou as obras recebidas, como também emitiu um juízo de valor sobre elas.

Porém, as próprias autoras afirmam que essa classificação deixa a desejar à medida que usa como parâmetro o tamanho da macroestrutura dos dicionários. Segundo elas, a “adequação da proposta do dicionário às necessidades do usuário, a linguagem utilizada, a presença ou não de exemplos e ilustrações” (DAMIM; PERUZZO, 2006, p.96) devem também ser levados em conta na observação dessa tipologia de dicionários.

Discursivamente, acreditamos também que o critério numérico seja insuficiente. Para a caracterização de uma tipologia é necessário observar as regularidades de cada obra, o funcionamento de cada uma. Entram em jogo, então, além dos critérios acrescentados pelas autoras, critérios discursivos, como a imagem de sujeito-leitor e de dicionário produzidas pelo discurso de cada dicionário.

Enfim, quanto às instituições, percebemos uma relação com o discurso econômico de um lado e, de outro, com o educacional. O aparecimento dos dicionários infantis se dá no entrecruzamento desses dois discursos: há uma preocupação educacional, mas também econômica, já que como dissemos as editoras investem e os pais compram cada vez mais. Além disso, em 15 de dezembro de 2004 o governo publicou um edital anunciando novos parâmetros para os dicionários que compraria para o Ensino Fundamental, levando as editoras a se adequarem em três meses. O governo compraria cerca de 4 milhões de dicionários. “Uma compra nada desprezível, que, como lembram os editores, vale o esforço e o investimento em novos produtos” (WEBER; BIRMAN, 2005). As mudanças concernem à classificação dos dicionários (v. anexo), que comentamos acima. Segundo os autores, a Melhoramentos investiu cerca de R\$ 50 mil, a Positivo investiu R\$ 1 milhão, já a Objetiva, R\$ 150 mil. Como vemos, o governo anuncia mudanças, a partir de um discurso pedagógico: “Temos uma preocupação do ponto de vista pedagógico: como pode o mesmo dicionário

servir para todo o ensino fundamental? Os dicionários distribuídos anteriormente não eram adequados à faixa etária — afirma a diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do MEC, Jeanete Beauchamp” (WEBER; BIRMAN, 2005). E as editoras acompanham a preocupação do governo, seu maior comprador.

2.2.4. Tecnologias

Auroux (1992) aponta para três revoluções tecno-lingüísticas. A primeira seria o advento da escrita, no terceiro milênio antes de nossa era; a segunda, a gramatização das línguas, ocorrida entre os séculos V e XIX; a terceira, a informatização, pela qual passamos atualmente. A Era da Informática vem atuando no universo dos dicionários, bem como na constituição do saber lexicográfico. As versões eletrônicas permitem novas possibilidades de busca dentro do dicionário. Isso pode ser observado também levando em consideração os dicionários infantis.

Pruvost (2000, p.89) apresenta uma distinção elaborada por Quemada sobre o papel desempenhado pelas “máquinas” na lexicografia. Tal distinção conta com três períodos, “à aurora de um quarto”: 1º: 1950-1965, em que lexicografia e lexicologia se redefinem uma em relação à outra. É o nascimento da lexicologia como ciência lingüística; 2º: até 1980, em que o dicionário é reconhecido como objeto de estudo; 3º: 1980 até final do século XX, em que há a aproximação dos domínios próprios aos dicionários com a “lexicomatique” (p.91). Enfim, vivemos um quarto período marcado pelo desenvolvimento da Internet, que leva à reflexão sobre os procedimentos editoriais e sobre as consultas, tendo em vista esse espaço virtual. Discursivamente, temos o domínio dicionarístico sendo atravessado pela tecnologia, propiciando a constituição de sentidos para o dicionário, para os leitores e para a questão da autoria.

Quanto aos sentidos para o dicionário, a revolução tecnológica tem contribuído para o aparecimento de novas tipologias, como mostram as reflexões de Pruvost (2000, p.102-112). O autor apresenta uma classificação de dicionários que aparecem no século XX tendo em vista a informática:

- Dicionário-máquina e dicionário eletrônico: criados para automatizar algumas tarefas, como a documentação automática, o resumo automático, a tradução auxiliada por computador e o diálogo entre o homem e a máquina;

- Dicionários informatizados e dicionários em linha: os primeiros são dicionários impressos que foram informatizados (por exemplo, o *Grand Robert*, informatizado em 1989: *Robert électronique*, que resumiu em um CD nove volumes da obra impressa.); os segundos são aqueles cuja consulta pode ser feita diretamente pela Internet ou por um provedor de serviços.

Refletindo sobre o *corpus*, percebemos que há alguns exemplos de dicionários infantis constituídos a partir das novas tecnologias:

Aurelino século XXI. Dicionário Infantil Multimídia. Da editora Nova Fronteira em parceria com a Lexikon, 1998, 2.0.

Brasileirinho – Dicionário Infantil Multimídia. Da Tecno Didática, para plataformas Macintosh e PC.

Além desses, há a versão eletrônica de Ferreira (2003), *O Aurélio com a Turma da Mônica*. Podem ser considerados, então, dicionários informatizados, tendo em vista a tipologia apresentada por Pruvost, já que esse tipo de dicionário abarca não só os dicionários impressos que foram informatizados, mas também dicionários que foram elaborados a partir de suportes informáticos (PRUVOST, p.106). Percebemos aqui um novo processo de gramatização por meio dos dicionários infantis quando consideramos que primeiramente eles

aparecem com uma materialidade impressa e posteriormente começam a surgir com uma materialidade eletrônica.

Pois bem, a partir da análise das condições de produção do aparecimento desses dicionários temos que seu modo de funcionamento define-se pela remissão ao discurso literário, ao pedagógico, mas também ao econômico, ao político, ao informático e ao discurso da quantidade. Todas essas relações interdiscursivas constituem os dicionários infantis como tal.

O discurso literário define, em alguns casos, a relação interdiscursiva entre as ilustrações e a literatura infantil, além disso, funciona também nos títulos de alguns dicionários. O discurso pedagógico define a relação interdiscursiva com as preocupações pedagógicas para com a criança. Funciona naqueles dicionários em que há, por exemplo, atividades pedagógicas acompanhando os verbetes. Esse funcionamento está também presente no título do dicionário (*Dicionário infantil pedagógico*, TUFANO, 2004). Os discursos econômico e político funcionam impulsionando a produção desses dicionários por parte do governo e das editoras. Aparecem nas listas do MEC e no apelo visual-comercial, por exemplo. Por fim, o discurso da quantidade tem seu funcionamento na medida em que os dicionários passam a ser definidos em oposição aos dicionários gerais pela quantidade de verbetes, exemplos ou ilustrações.

O discurso da informática funciona na própria designação dos dicionários (“eletrônico”, “multimídia”) e nas possibilidades de busca que abre aos leitores. A própria relação leitor-leitura é atravessada por esse discurso. É preciso levar em conta as condições de produção e circulação dos sentidos na formação de leitores. A leitura de dicionários em suporte eletrônico não produz o mesmo efeito de sentido que a leitura de dicionários impressos. Tem-se uma materialidade diferente e uma circulação diferente. O leitor, em nosso caso a criança, depara-se com uma materialidade composta pelo real e pelo virtual: ao mesmo

tempo em que ele vê a sua frente um texto, este se configura como um objeto não-palpável, não manuseável, como os dicionários impressos. Além disso, os dicionários eletrônicos têm circulação mais restrita entre a maioria das crianças, já que nem todas possuem computadores. Esses dicionários se dirigem a um público leitor específico, e não à massa de leitores em geral.

3. ANÁLISE DOS PREFÁCIOS

Os prefácios, vistos aqui amplamente como os textos introdutórios de um dicionário, constituem material fundamental para a análise das condições de produção do discurso e da posição do lexicógrafo. Lá os autores se colocam, construindo as imagens dos leitores e as do dicionário: o plano da obra, a concepção de língua, o recorte da nomenclatura, os procedimentos lexicográficos, o contexto em que o dicionário se insere (dicionário de língua nacional, dicionário de regionalismo, etc.) (NUNES, 2006, p.33)

No capítulo precedente, o objetivo era traçar um panorama histórico-discursivo do surgimento dos dicionários infantis de língua portuguesa no Brasil. No presente capítulo, são analisados os prefácios dos cinco dicionários que compõem o nosso *corpus*, tendo em vista analisar as imagens que o discurso dos prefácios constrói dos sujeitos leitores e do próprio dicionário. Para tanto, nos baseamos em Pêcheux (1993a, p.82) e em Orlandi (2002a) para afirmar que as *formações imaginárias* são o mecanismo pelo qual se produzem imagens dos sujeitos e do objeto do discurso, inseridos numa conjuntura sócio-histórica dada.

Nunes (2006) retoma os estudos feitos por Mazière⁸ (1986) nos quais os prefácios dos dicionários monolíngües são um gênero relativamente recente: apareceram nos séculos XVI e XVII, juntamente com os primeiros dicionários de língua nacional. De acordo com os autores, esses primeiros prefácios fundam a relação entre a legitimidade político social do autor e a legitimidade lingüística do objeto.

Os prefácios são considerados objetos discursivos importantes nas análises de dicionários. Eles possibilitam a análise das condições de produção do discurso e da posição do lexicógrafo, assim como as imagens que ele constrói dos leitores e do dicionário.

Todos os dicionários que compõem o *corpus* apresentam prefácios. Lembrando que nosso recorte considera prefácios os textos introdutórios dos dicionários, ainda que eles

⁸ F. Mazière. "Le dictionnaire deshabillé par ses préfaces". *Lexique*, Presses Universitaires de Lille, 1986.

não sejam assim nomeados. Geralmente temos dois textos introdutórios: um direcionado aos adultos (pais e/ou professores) e outro às crianças.

Na seqüência, seguem a transcrição dos prefácios e as análises. Os prefácios são ordenados cronologicamente apenas para efeito de apresentação dos resultados de análise.

3.1. Ferreira (1989): *Dicionário Aurélio infantil da língua portuguesa ilustrado*.

Prefácio

Elaboramos o *Dicionário Infantil Ilustrado* visando aos nossos pequenos leitores que, mal saídos do processo de alfabetização, precisam familiarizar-se com as palavras e os seus significados. Ademais, é nessa fase que começam a iniciar-se num vocabulário didático simplificado que aqui procuramos, também, oferecer-lhes.

Um dicionário infantil deve ser atraente e de fácil consulta. Atendendo ao último requisito, limitamos rigorosamente o número de palavras, escolhendo-as dentre aquelas que as crianças dessa idade deparam no seu dia-a-dia, seja nos primeiros livros escolares, seja na conversa ou na escrita. As definições são claras e precisas, redigidas em linguagem simples. Algumas palavras constam deste dicionário numa acepção que nem sempre é a principal em nossa língua e, sim, a mais corrente no vocabulário infantil.

Nosso intento de levar um dicionário a tão jovens alunos, e de captar-lhes a atenção, foi enriquecido pela primorosa colaboração de Zivaldo, que, com a sua turma do Pererê, já é velho conhecido das crianças. A ilustração a cores, além de completar a informação, faz do *Aurélio Infantil* um livro que toda criança gostará de manusear. Respondemos às perguntas tantas vezes formuladas – “que quer dizer isto?”, “como se escreve aquilo?” – e os indiozinhos Tininim e Tuiuí, a Boneca de Piche, a onça Galileu, o coelho Geraldinho e o macaco Alan, e todos os demais componentes da turma do Pererê, ajudam a prender a atenção dos nossos consulentes mirins.

Todos os termos constantes das definições estão consignados no *Dicionário Aurélio Infantil*. Como iniciação ao fato gramatical incluímos certas flexões de gênero (a forma do feminino quando totalmente diversa da do masculino), bem como de número (os plurais dos nomes compostos e alguns outros que fogem ao comum); o timbre das vogais homógrafas e não homófonas, como em cor (cór) e cor (côr), etc.

Agradecemos às professoras Maria Coeli Panaro Caldas e Kátia Maria Nascimento de Souza pelo auxílio pedagógico que nos prestaram.

Com este á-bê-cê dos significados esperamos conquistar a novíssima geração de brasileirinhos para a consulta ao dicionário.

Com o lançamento do projeto *Dicionário Aurélio Infantil Ilustrado* realizamos um antigo sonho do Professor Aurélio. Com muito carinho ele fez a seleção das palavras, e procurou defini-las de maneira acessível ao público infantil.

Para ilustrá-lo chamamos Zivaldo, o criador de muitos personagens que fazem parte do mundo das crianças. Para realizar este trabalho ele pediu a colaboração de toda a sua turma.

A Editora Nova Fronteira espera que, com a ajuda da turma do Pererê, as crianças tenham prazer em descobrir palavras da nossa língua e os seus significados.

Os Editores

Muitas vezes você tem dúvidas sobre o que quer dizer uma palavra, ou não sabe se ela é a palavra certa para você usar, quando conversa ou escreve. Então, faz perguntas à mamãe, ao papai, à professora. Agora você vai ter também, para ajudá-lo, este dicionário, e sozinho você poderá conhecer o significado de cada palavra: é só procurá-la no lugar certo. Vire esta página e leia a página seguinte com muita atenção. Você já sabe o á-bê-cê, e vai ver que a arrumação das palavras no dicionário é igualzinha à arrumação das letras no á-bê-cê. E vire mais uma página, e mais outra, e mais outra, para ver quantas palavras você pode ficar conhecendo, e que lindos desenhos o Ziraldo fez para o SEU dicionário!

O prefácio é composto de três textos: o primeiro não é assinado e é dirigido a adultos; o segundo é assinado pelos “Editores” e fala sobre Aurélio e o projeto do dicionário, bem como da contribuição de Ziraldo. Ambos se referem à criança na terceira pessoa (“Elaboramos o *Dicionário Infantil Ilustrado* visando aos nossos pequenos leitores”; “A Editora Nova Fronteira espera que, com a ajuda da turma do Pererê, as crianças tenham prazer em descobrir palavras da nossa língua e os seus significados”). Já o terceiro texto é direcionado às crianças, ou seja, às leitoras do dicionário: “Muitas vezes você tem dúvidas (...) Então, faz perguntas à mamãe, ao papai, à professora”.

Começamos por observar a imagem do sujeito-criança. Esta vai sendo construída sob um imaginário de sujeito que tem necessidades e que precisa da ajuda de outros. O dicionário impõe-se como um instrumento que lhe trará os conhecimentos e a independência de que precisa, suprimindo suas necessidades. O trecho a seguir mostra as necessidades desse sujeito:

Elaboramos o *Dicionário Infantil Ilustrado* visando aos nossos pequenos leitores que, mal saídos do processo de alfabetização, **precisam familiarizar-se com as palavras e os seus significados**. Ademais, é nessa fase que **começam a iniciar-se num vocabulário didático simplificado que aqui procuramos, também, oferecer-lhes**.(FERREIRA, 1989, p.5)

Muitas vezes você tem **dúvidas** sobre o que quer dizer uma palavra, ou **não sabe** se ela é a palavra certa para você usar, quando conversa ou escreve. Então, **faz perguntas à mamãe, ao papai, à professora**. Agora você vai ter também, para ajudá-lo, este dicionário, e **sozinho** você poderá conhecer o significado de cada palavra: é só procurá-la no lugar certo. (FERREIRA, 1989, p.7)

Esse trecho é atravessado pela discursividade da independência, da autonomia da criança que, sendo um sujeito que tem dúvidas e necessidades, poderia com o dicionário resolvê-las sozinho. Para isso, ela precisa conhecer o “á-bê-cê”, e esse saber o discurso do prefácio coloca como dado, como já constituído: “*Você já sabe o á-bê-cê*, e vai ver que a arrumação das palavras no dicionário é igualzinha à arrumação das letras no á-bê-cê”.

O direcionamento do discurso do prefácio é bem marcado pelo uso do pronome “você”: “Muitas vezes **você** tem dúvidas sobre o que quer dizer uma palavra (...) Agora **você** vai ter também, para ajudá-lo, este dicionário, e sozinho **você** poderá conhecer o significado de cada palavra (...)”. Além disso, o discurso do prefácio termina com uma interpelação à criança para que assuma a posição de sujeito-leitor do dicionário, propondo que ela veja “que lindos desenhos o Ziraldo fez para o SEU dicionário!”. O uso do possessivo em caixa alta marca uma individualização (ORLANDI, 2001a) do sujeito-criança, já interpelado em sujeito pelo discurso do dicionário.

Algumas formas de nomear o sujeito-criança nos dão mais elementos para refletir sobre sua constituição: “pequenos leitores”; “jovens alunos”; “consulentes mirins”; “novíssima geração de brasileirinhos”; “público infantil”; “crianças”. Essas nomeações formam uma rede parafrástica cujos sentidos não se recobrem. Vão, na verdade, agregando sentidos a esse sujeito. Tem-se, então, que o discurso desse prefácio constrói-se tendo em vista um sujeito-criança que é *leitor, aluno, brasileiro, que consulta o dicionário*. Há ainda a questão dos determinantes (*pequeno, jovem, mirim, novíssima geração, infantil*) que vão individualizando cada vez mais esse sujeito-criança.

Com relação à imagem do próprio dicionário, observamos que ela se constrói tendo em vista esse *jovem leitor* que tem certas necessidades. Sendo assim, ele deve ser “**atraente e de fácil consulta**”; “um livro que **toda criança gostará de manusear**”; e deve “captar-lhes a **atenção**, (...)”. De acordo com o prefácio, para ser atraente, despertar o gosto

das crianças e sua atenção, o dicionário tem as ilustrações de Ziraldo; para facilitar a consulta, ele tem uma nomenclatura reduzida e que atende às necessidades do sujeito e emprega uma linguagem simples (“limitamos rigorosamente o número de palavras, escolhendo-as dentre aquelas que as crianças dessa idade deparam no seu dia-a-dia, seja nos primeiros livros escolares, seja na conversa ou na escrita”). Acrescenta que “As definições são **claras e precisas**, redigidas em linguagem simples”. Em seguida, lê-se: “A ilustração a cores, além de **completar a informação**, faz do *Aurélio Infantil* um livro que toda criança gostará de manusear” (15-17). Podemos perceber uma busca pela completude, comum ao discurso lexicográfico.

No segundo texto do prefácio, é apresentado ao leitor o projeto do dicionário, idealizado pelo “Professor Aurélio”. Algumas marcas lingüísticas remetem a um discurso sentimental, do amor, do prazer pela descoberta: “... *realizamos um antigo sonho* do Professor Aurélio. *Com muito carinho* ele fez a seleção das palavras (...) A Editora Nova Fronteira espera que, com a ajuda da turma do Pererê, as crianças tenham *prazer* em descobrir palavras de nossa língua e os seus significados”.

A imagem do dicionário constrói-se como a de um instrumento de iniciação à língua portuguesa e ao vocabulário didático, atendendo à necessidade de saber desse sujeito; como um instrumento de acesso à autonomia para o sujeito, atendendo à necessidade de independência; como um instrumento de prazer, com cores, ilustrações, e cuja consulta é facilitada por uma adequação da macroestrutura.

Vejamos o segundo prefácio.

3.2. Tufano (1992): *Moderno dicionário escolar*.

Apresentação

Ensinar o aluno a usar bem o dicionário é um dos objetivos principais do curso de Português no primeiro grau.

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

Para que esse trabalho frutifique, é preciso, entretanto, que o dicionário seja didaticamente elaborado para orientar o aluno que o consulta.

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

Pensando nisso, e apoiados em uma experiência docente de muitos anos, procuramos elaborar um dicionário pedagógico, um dicionário que o aluno pudesse ler sozinho e que realmente o orientasse. Por isso, na redação dos verbetes, evitamos a rigidez característica dos dicionários e empregamos, muitas vezes, construções familiares ao aluno para levá-lo a compreender mais facilmente uma explicação. Além disso, as frases-exemplos reforçam a explicação apresentada e esclarecem o contexto em que nasce o significado das palavras.

Pareceu-nos importante fornecer também determinadas informações que ajudam o aluno a ampliar seus conhecimentos da língua portuguesa. Por isso, em muitos casos, introduzimos observações sobre a pronúncia ou o plural da palavra verbetada, sobre a formação do superlativo absoluto sintético de alguns adjetivos, sobre o significado específico de algumas locuções e expressões muito usuais etc. Apresentamos também muitos antônimos e indicamos o contexto em que eles podem ser usados, para fazer o aluno perceber que, às vezes, uma palavra pode ser antônima de outra em apenas alguns de seus vários sentidos.

Em razão das limitações de espaço, exploramos um vocabulário de cerca de 8.000 palavras, pesquisado nos textos escolares e na literatura infantil, e que satisfaz as necessidades básicas de um aluno das séries iniciais do primeiro grau.

Esperamos que esta obra contribua para a melhoria do ensino do Português no primeiro grau, ajudando o professor a iniciar seus alunos no trabalho com dicionário.

O autor

Um dicionário feito para você!

Escrevemos este dicionário especialmente para você que está começando a estudar a nossa língua e precisa saber o significado de muitas palavras.

Para ajudá-lo, procuramos explicar as palavras de modo fácil, usando uma linguagem simples e muitos exemplos.

É claro que não incluímos aqui todas as palavras da língua portuguesa. Afinal você está apenas iniciando seus estudos e ainda não tem necessidade de um dicionário desse tipo. Mas as palavras que selecionamos vão despertar seu interesse, pois você vai encontrá-las nos livros que usa na escola e nas histórias e revistas que lê.

Não incluímos também palavras muito conhecidas porque você não precisa de um dicionário para saber o que elas significam. É o caso, por exemplo, de palavras como *bola*, *lápiz*, *caneta* etc. Preferimos deixar espaço para palavras menos conhecidas, aumentando assim seu domínio da língua portuguesa.

Esperamos que você goste deste dicionário e que ele o ajude a preparar-se para usar, mais tarde, outros tipos de dicionário.

O prefácio deste dicionário consta de dois textos. O primeiro é assinado (“O autor”) e direcionado a adultos, professores: “Esperamos que esta obra contribua para a

melhoria do ensino do Português no primeiro grau, ajudando o professor a iniciar seus alunos no trabalho com dicionário”. Já o segundo é direcionado às crianças e não é assinado.

Da análise do discurso do primeiro texto do prefácio, vemos que o dicionário é voltado para o “aluno das séries iniciais do primeiro grau”, para os leitores “iniciantes”, em oposição a leitores “experientes”. A imagem do sujeito-criança é, portanto, construída a partir do contexto escolar, já que se trata de um “dicionário pedagógico”, para ser usado em sala de aula.

Já no texto “Um dicionário feito para você”, a imagem do sujeito-criança continua sendo construída, agora baseada nas necessidades desse sujeito (TUFANO, 1992, p.5):

Escrevemos este dicionário especialmente para você que está começando a estudar a nossa língua e **precisa saber** o significado de muitas palavras.

É claro que não incluímos aqui todas as palavras da língua portuguesa. Afinal você está apenas iniciando seus estudos e ainda **não tem necessidade** de um dicionário desse tipo.

Não incluímos também palavras muito conhecidas porque **você não precisa** de um dicionário para saber o que elas significam.

No primeiro trecho, é anunciado que o sujeito tem uma necessidade. Nos demais, por meio da negação, essa necessidade é especificada: conhecer palavras novas. Ao propor uma nomenclatura adequada ao público infantil (“exploramos um vocabulário de cerca de 8.000 palavras, pesquisado nos textos escolares e na literatura infantil, e que satisfaz as necessidades básicas de um aluno das séries iniciais do primeiro grau”), o discurso do dicionário estabelece um processo de individualização do sujeito. O sujeito-criança é individualizado, com relação ao sujeito-adulto, através da nomenclatura do dicionário infantil que não recobre as mesmas palavras que a nomenclatura de um dicionário de língua, direcionado a adultos.

Assim a imagem do dicionário também vai sendo construída no sentido de: a) um instrumento que satisfaça as necessidades de saber desse sujeito inexperiente (adequação

da nomenclatura, linguagem simples e muitos exemplos); b) um instrumento de autonomia para o sujeito (“um dicionário que o aluno pudesse ler sozinho e que realmente o orientasse”); c) um instrumento de iniciação, mediador entre os primeiros contatos com a língua e os dicionários gerais (“Esperamos que você goste deste dicionário e que ele o ajude a preparar-se para usar, mais tarde, outros tipos de dicionário”).

No capítulo precedente, falamos sobre a ruptura ocorrida com o surgimento dos dicionários infantis. Neste prefácio, vemos uma marca dessa ruptura nos parágrafos iniciais em que o autor justifica a necessidade do dicionário infantil comparando-o, de certa forma, ao dicionário geral. O autor aponta que as necessidades infantis frente a um dicionário (e frente à língua materna, por extensão) são diferentes das necessidades adultas; a criança passa a ser diferenciada do adulto no plano lingüístico e lexicográfico. Assim, a oposição aos dicionários gerais de língua também constrói a imagem do dicionário: enquanto os dicionários gerais são “concisos e rígidos”, escritos para “leitores experientes”, o dicionário de Tufano (1992) é elaborado com “**construções familiares**”, para os leitores “iniciantes”.

Se a imagem do sujeito-criança a que se destina esse dicionário se identifica com o aluno/ leitor iniciante, inexperiente, que precisa saber o significado de muitas palavras, mas palavras novas e não aquelas que já fazem parte de seu universo imediato, o dicionário deve corresponder a essa imagem de sujeito-leitor afastando-se da imagem dos dicionários gerais de língua, voltados para um outro sujeito-leitor.

Chamou-nos atenção o fato de o autor ressaltar sua experiência docente (“apoiados em uma experiência docente de muitos anos, procuramos elaborar um dicionário pedagógico, um dicionário que o aluno pudesse ler sozinho e que realmente o orientasse.”). Essa referência a sua experiência confere um efeito de autoridade. Ou seja, Douglas Tufano, não sendo conhecido como autor de dicionários, coloca-se como o sujeito que, da posição de

professor, detém o saber sobre a língua e a experiência pedagógica que lhe autorizam a elaborar um dicionário infantil pedagógico.

Passemos à análise do terceiro prefácio.

3.3. Ferreira (2003): *O Aurélio com a turma da Mônica*.

Apresentação aos pais e professores

O Aurélio com a turma da Mônica é uma obra escrita para o público infantil nos primeiros anos escolares. Ela se norteou por princípios bem aceitos do ensino fundamental e da alfabetização. Como todos os dicionários, este apresenta uma lista, em ordem alfabética, de vocábulos definidos ou explicados. Mas essa lista alfabética está colocada na parte final do livro, e é o complemento da primeira parte, em que o vocabulário aparece ricamente ilustrado, e organizado segundo o universo dos interesses e atividades das crianças e suas interações com os adultos. O objetivo básico é trazer para a criança as palavras dentro de um contexto, e aplicadas em situações de vida. Pois, se é certo que palavras se explicam e se aprendem com outras palavras, é importante também lembrar que o mundo das coisas e a experiência vivida são essenciais para a iniciação da criança no mundo da linguagem.

A criança, ao dar os primeiros passos na linguagem escrita, já tem plena capacidade de se comunicar. Para que a língua culta esteja mais acessível, é preciso valorizar o acervo de informações que a criança possui e estabelecer um canal de comunicação que propicie a transmissão de conhecimentos.

A apresentação do vocabulário, portanto, é temática, isto é, organiza-se em temas e subtemas, de modo que o aprendizado se processe de forma espontânea e integrada. Nesta parte da obra, o campo semântico das palavras é evocado sem que haja, muitas vezes, definições formais. Noções lingüísticas e gramaticais são introduzidas, mas com apelo àquilo que a criança conhece, ou que reconhece intuitivamente: noções de substantivo próprio e substantivo comum, de sinônimos e antônimos, de homônimos, de conotação e denotação, de sentido literal e figurado. Adotou-se, nessa parte temática, o uso da linguagem coloquial, por ser a linguagem da criança. Daí o emprego de a gente como indeterminante do sujeito, de ter por haver, de pra e prá por para e para a, etc. Tais opções, assim como as ilustrações e o tratamento gráfico, com o humor e as cores dos personagens de Maurício de Sousa, propiciam um contato inicial e lúdico com o significado das palavras.

Precisão nas definições e correção gramatical são preocupações constantes do dicionarista. Mas é necessário, ao lado disso, oferecer à criança degraus de acesso ao universo da palavra escrita e à consciência da língua como código de comunicação.

Marina Baird Ferreira
Margarida dos Anjos

Carta ao pequeno leitor

Criança, este é um livro diferente de outros que você já conhece. Ele não conta uma história como as outras. A história que ele conta é a de como a gente usa as palavras para contar histórias. Ele é um dicionário. Ele conta a história de muitas palavras, palavras que falam sobre o que a gente vê, ouve, fala, faz, veste, come, usa, sente e muito mais.

O dicionário é como um trenzinho, um trenzinho que leva as palavras e o que elas querem dizer até as pessoas. Abrir um dicionário e ir virando as suas páginas é viajar no mundo das palavras. É passar a conhecer o que a gente não sabia antes, ou, então, a saber mais ainda.

Este trezinho para o mundo das palavras foi feito especialmente para você. Com ele, nós do Aurélio e da Turma da Mônica queremos dividir um pouco do amor que temos pelas palavras e pela vida que nelas mora. Queremos dividir a alegria, a graça e a beleza que muitas palavras possuem, e também queremos descobrir com você, junto de você, as cores das palavras.

Que você, criança, goste tanto de ler este livro, de ir passeando pelas suas páginas, pela sua vida e pelas suas cores, como nós gostamos de fazê-lo.

Marina Baird Ferreira
Margarida dos Anjos
Mauricio

O prefácio deste dicionário é composto de dois textos. O primeiro prefácio é dirigido a adultos (“aos pais e professores”) e é assinado pelas lexicógrafas, diferentemente do de 1989, marcando a autoria. Já o segundo texto é direcionado às crianças, é assinado pelas lexicógrafas, mas também por Mauricio de Sousa, o ilustrador.

Começamos pela imagem de dicionário. Ela é construída por meio de retomadas de memória e deslocamentos, como se observa nas seguintes passagens:

Como todos os dicionários, este apresenta uma lista, em ordem alfabética, de vocábulos definidos ou explicados. **Mas** essa lista alfabética está colocada na parte final do livro, e é o complemento da primeira parte, em que o vocabulário aparece ricamente ilustrado, e organizado segundo o universo dos interesses e atividades das crianças e suas interações com os adultos. (FERREIRA, 2003, p.6)

Precisão nas definições e correção gramatical são preocupações constantes do dicionarista. **Mas** é necessário, ao lado disso, oferecer à criança degraus de acesso ao universo da palavra escrita e à consciência da língua como código de comunicação. (FERREIRA, 2003, p.6)

Analisando essas seqüências, vê-se que os enunciados têm a mesma construção: [x **MAS** y], em que x corresponde à retomada da tradição e y ao deslocamento. E é nesses deslocamentos que se vai construindo a imagem desse dicionário: ele apresenta o mesmo que a tradição, mas também inova, apresentando primeiro uma seção temática e apenas no fim a lista de verbetes em ordem alfabética e oferecendo à criança “degraus de acesso ao universo da palavra escrita”.

Também concorre para a construção da imagem do dicionário a afirmação: “Ela se norteou por princípios bem aceitos do ensino fundamental e da alfabetização”. Isso mostra toda uma preocupação pedagógica na elaboração da obra. Pois bem, e quais seriam esses “princípios”? Não são explicitadas filiações teóricas, mas analisando o discurso do prefácio, depara-se com um discurso sobre o aprendizado, que o define como um processo (“que o aprendizado se processe de forma espontânea e integrada”) que deve levar em conta as experiências da criança, o contexto e a interação: “o vocabulário aparece ricamente ilustrado, e organizado segundo o universo dos **interesses** e **atividades** das crianças e suas **interações** com os adultos. O objetivo básico é trazer para a criança as palavras dentro de um **contexto**, e aplicadas em situações de vida”. Nesse sentido, o segundo parágrafo também é exemplar, aludindo inclusive à “capacidade” que a criança tem de se comunicar:

A criança, ao dar os primeiros passos na linguagem escrita, já tem plena capacidade de se comunicar. Para que a língua culta esteja mais acessível, é preciso valorizar o acervo de informações que a criança possui e estabelecer um canal de comunicação que propicie a transmissão de conhecimentos. (FERREIRA, 2003, p.6)

O trecho supracitado abre para uma discussão sobre a noção de língua: a língua da criança não é a “cultura”, cuja aquisição é o objetivo, é a “coloquial”: “Adotou-se, nessa parte temática, o uso da linguagem coloquial, por ser a linguagem da criança”; e a língua é tomada como instrumento de comunicação, de transmissão de conhecimento.

Em “Carta ao pequeno leitor”, dirigida às crianças, o dicionário lhes é apresentado metaforicamente como um “trenzinho”. A metáfora aproxima as crianças do dicionário, também colocado como um livro de histórias, a que elas já estão habituadas. Uma parceria também é selada nesta “Carta”: a parceria entre lexicografia e histórias em quadrinhos, ou seja, entre Aurélio e Mauricio de Sousa, que pode ser verificada pela assinatura, como já dissemos, e pelas ilustrações que aparecem em todo o dicionário.

O dicionário se constrói, então, como um instrumento de iniciação aos significados; instrumento de acesso à língua culta; instrumento lúdico (“O dicionário é como um trenzinho, um trenzinho que leva as palavras e o que elas querem dizer até as pessoas”).

Quanto à imagem do sujeito-criança, vemos que o dicionário é dirigido ao “público infantil nos primeiros anos escolares”. Além disso, a própria imagem de dicionário pressupõe uma dada imagem de sujeito-criança: um sujeito que não conhece os significados, por isso precisa ser iniciado; não tem acesso à língua culta, embora já tenha condições de se comunicar; e busca diversão, por isso um dicionário que se identifica com um brinquedo. Esse sujeito-criança passa ainda por um processo de individualização, observado nas marcas pronominais: criança é designada pelo pronome “você” em “Carta ao pequeno leitor”: “queremos descobrir com você, junto de você, as cores das palavras”.

Passemos ao quarto prefácio.

3.4. Tufano (2004): *Meu primeiro dicionário. Dicionário infantil pedagógico.*

Aos Professores

Este dicionário infantil pedagógico foi idealizado como uma espécie de iniciação ao trabalho com os dicionários. Por isso, destina-se prioritariamente a alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo principal da obra não é servir de tira-dúvidas de vocabulário (para isso deveria apresentar um número muito maior de verbetes), mas sim mostrar ao aluno o que é um dicionário e como explorá-lo. Além disso, como sugere muitas atividades multidisciplinares com base nas palavras verbetadas, este dicionário pedagógico propicia também o enriquecimento do vocabulário do aluno, tornando-se assim um valioso instrumento de trabalho em sala de aula.

Neste dicionário, o aluno aprenderá que as palavras podem ter mais de um significado, entenderá o que são sinônimos e antônimos, saberá a origem de várias palavras, será estimulado a desenvolver a criatividade e a expressão escrita e oral. A experiência didática de muitos anos de magistério nos permite afirmar que, a partir desse trabalho de iniciação, os alunos adquirem condições de usar com muito mais proveito os dicionários que deverão consultar em séries mais adiantadas. Mas é claro que, para isso, é necessária a participação ativa do professor, sem a qual nenhum livro didático ou paradidático atinge plenamente seu objetivo.

Esperamos que este dicionário pedagógico infantil seja realmente útil em sala de aula e desde já agradecemos aos professores que nos enviarem suas críticas ou sugestões.

O Autor

Para você

O dicionário é um livro muito especial: ele explica as palavras que usamos para falar e escrever. Por isso, agora, você vai aprender o que é um dicionário e como ele pode nos ajudar a conhecer cada vez melhor a língua portuguesa.

Depois de aprender tudo isso, tenho certeza de que você vai querer fazer seu próprio dicionário, com ilustrações coloridas e tudo!

Um abraço!
Douglas Tufano

Esse prefácio, assim como os anteriores, também é constituído por mais de um texto. O primeiro é direcionado aos adultos, mais especificamente, aos professores. Já o segundo é direcionado às crianças, aos sujeitos leitores do dicionário.

No primeiro texto, a imagem que o discurso do prefácio constrói de dicionário é a de um instrumento a ser usado em sala de aula que visa a “mostrar ao aluno o que é um dicionário e como explorá-lo”. Ou seja, um instrumento de iniciação.

Esse dicionário apresenta atividades pedagógicas em cada um dos verbetes. Além disso, acompanha esse dicionário um “Caderno de Atividades”. As atividades propostas pretendem fazer com que a criança aprenda a usar o dicionário, compreenda a organização alfabética das palavras. Tufano (2004) funciona como um livro didático usado nas aulas. Enquanto há uma relação interdiscursiva com a gramática em Tufano (1992) e Aurélio (1989), nos quais a fronteira entre gramática e dicionário se atenua pelo emprego da metalinguagem gramatical na definição e na nomenclatura, há aqui uma relação interdiscursiva com os livros didáticos.

Observamos que na contracapa do dicionário há um outro texto:

Idealizada com o objetivo de ajudar o professor a iniciar seus alunos no trabalho com o dicionário, esta obra oferece também numerosas atividades de expressão oral e escrita que podem ser feitas na sala de aula para enriquecer o vocabulário das crianças. Os verbetes são todos ilustrados e exemplificados, motivando a classe a conversar sobre a palavra estudada; em seguida, com base nas atividades propostas, os alunos são estimulados a criar histórias, organizar debates, montar cartazes, fazer pesquisas, etc., ampliando assim seu conhecimento da língua portuguesa. Elaborada pelo professor Douglas Tufano, experiente autor de livros didáticos de língua portuguesa, esta obra é pioneira no trabalho de iniciação ao dicionário e um valioso instrumento de apoio didático que a Editora Paulus oferece aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. (TUFANO, 2004, contracapa)

Esse texto apresenta o dicionário, com seus objetivos, com seu modo de apresentação dos verbetes e com um comentário sobre o autor da obra. Quanto aos objetivos, mantém-se a proposta de um dicionário que seja um instrumento de iniciação ao saber lexicográfico. Percebe-se também o discurso pedagógico constituindo sentidos, na medida em que o contexto de sala de aula é considerado. Quanto à construção dos verbetes, nesse texto afirma-se que os verbetes têm exemplos e ilustrações que objetivam motivar a “classe a conversar sobre a palavra estudada”. Essa “função” para os exemplos e para as ilustrações difere da função exercida por eles em outros dicionários. Por exemplo, na análise do discurso do prefácio do Aurélio (1989) verificamos que há entre exemplos e ilustrações uma relação de completude, um jogo entre a falta (da definição) e o preenchimento (dos exemplos e das ilustrações). Já em Tufano (2004), exemplos e ilustrações têm uma função pedagógica, de levantar discussões sobre a língua. Por fim, quanto ao que se diz sobre o autor, Douglas Tufano: “experiente autor de livros didáticos de língua portuguesa”⁹, verificamos que esse tipo de enunciado constrói um lugar de autoridade para o autor; a posição que ele ocupa autoriza-o a elaborar o saber sobre a língua que ele elabora e *como* ele elabora, isto é, determinado por um discurso pedagógico.

Quanto à imagem de sujeito-criança, o dicionário se destina a alunos das “séries iniciais do Ensino Fundamental”. Já que se propõe a mostrar ao aluno o que é um dicionário, supõe que seu leitor não o saiba. A construção do conhecimento por parte da criança é levada em consideração por meio das atividades multidisciplinares que acompanham cada verbete. A criança é inclusive incitada a também fazer um dicionário, a também construir um saber sobre a língua, como se observa no segundo texto do prefácio. O discurso

⁹ Douglas Tufano é professor e autor de livros didáticos na área de língua portuguesa e literatura, por exemplo: *Gramática e Literatura Brasileira – Curso completo*, Editora Paulus.

desse texto é marcado enunciativamente pelo pronome “você”, que individualiza o sujeito-criança.

Assim como em Tufano (1992), aqui também é atribuída uma autoridade ao autor assentada em sua experiência docente (“Elaborada pelo professor Douglas Tufano, experiente autor de livros didáticos de língua portuguesa, esta obra é pioneira no trabalho de iniciação ao dicionário e um valioso instrumento de apoio didático que a Editora Paulus oferece aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental”). O efeito de autoridade constrói uma posição de legitimidade tanto ao autor quanto à obra.

Vejamos o último prefácio.

3.5. Aulete (2005): *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete infantil ilustrado*.

Aos pais e educadores

Este dicionário se dirige a crianças em fase de alfabetização. Foi concebido e elaborado para servir como introdução a obras de referência – mais especificamente aos dicionários, e ao uso destes como ferramenta diária para o estudo e o aprendizado. Eis uma exposição breve das características desta obra e dos princípios que orientaram a sua realização.

O **Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete** tem 1.360 verbetes. Esse número é bem significativo, em relação ao vocabulário básico de crianças entre 6 e 8 anos de idade. É suficientemente extenso para incluir palavras variadas quanto à categoria gramatical (substantivos, adjetivos, verbos, advérbios, preposições e algumas locuções), e quanto ao uso e aos contextos de uso, na experiência das crianças (o corpo humano, alimentos, animais, objetos de uso diário, atividades e jogos, a escola, fenômenos naturais, sensações e sentimentos...). Ao mesmo tempo, por não ser um número muito grande de verbetes (comparado ao universo dos dicionários escolares para crianças mais velhas), não sobrecarrega o livro, permite que este seja fácil de manusear e de ler, e que tenha riqueza de ilustrações.

Crianças dessa faixa etária e desse nível escolar têm acesso a um vasto vocabulário (muito aumentado pela leitura, que elas estão em vias de adquirir), que pode alcançar muitas centenas de palavras. Mas a função deste dicionário não é abarcar uma extensa parte do vocabulário infantil e ensinar palavras ‘difíceis’. Ele visa a possibilitar um modo novo de aquisição de conhecimento e de estabelecimento de vínculos entre a língua falada e a escrita. Seu objetivo é servir como um 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.

A criança perceberá, nos verbetes sobre palavras que já fazem parte de seu universo usual, uma outra forma de organização das informações. Obviamente, novas palavras poderão ser aprendidas, assim como novos significados, e informações suplementares – o que enriquecerá esse processo. Mas o importante é que a obra ajude a criança a dar o passo fundamental, o de construir e consolidar a competência da leitura e, com ela, desenvolver uma consciência semântica: as palavras têm significados que são abordáveis com *outras palavras*. Nesse momento do desenvolvimento infantil, a ênfase no estabelecimento de relações é mais importante do que definições precisas ou exaustivas.

Os verbetes estão redigidos de modo suficientemente informal, próximo do registro coloquial das crianças – sem tom professoral, mas igualmente sem prejuízo da correção gramatical. O formato, as 695 ilustrações e o texto, a simplicidade da redação e a riqueza dos exemplos tornam os verbetes acessíveis à compreensão espontânea da criança que ensaia os primeiros passos da leitura. As palavras usadas nas definições são cuidadosamente escolhidas. Embora algumas não constem como verbetes, conforme a prática usual em dicionários de nível mais avançado, o contexto sempre permite sua compreensão.

Há outras dimensões que podem, e devem, ser exploradas com alguma orientação dos pais e dos educadores. Os verbetes também contêm elementos que estarão presentes, de modo mais sistemático e aprofundado, em dicionários mais avançados: sinônimos e antônimos, remissões, pronúncia, flexões. Mas essas informações estão inseridas de forma facilmente assimilável, sem dificultar a leitura – e servirão como preparação para dicionários mais formais.

Queridos amiguinhos:

Este livro é diferente de outros livros que você conhece. Ele tem uma lista de palavras e conta histórias sobre essas palavras. Com ele você vai aprender o alfabeto – que são todas as letras, de A a Z, com que escrevemos as palavras. Você vai aprender a ler e a escrever as palavras e muitas outras coisas. Por exemplo, que a palavra **asa** quer dizer três coisas: tem a asa dos pássaros, a asa do avião, a asa da xícara. Que em vez de falar **abóbora**, você pode falar **jerimum**, porque abóbora e jerimum querem dizer a mesma coisa. Que chocolate é feito das sementes de um fruto chamado **cacau**. Para ler e aprender tudo isso é bom você saber usar este tipo de livro – que é chamado de **dicionário**.

Você também vai encontrar neste dicionário muitas ilustrações, desenhos do que a palavra é, algumas bem engraçadas, e vai poder aprender se divertindo...

E quando você chegar ao fim, você já saberá o que é um dicionário, e poderá começar a escrever e desenhar seu próprio dicionário. Passe a anotar as palavras e os significados que você vai aprendendo no seu dia-a-dia.

O prefácio é composto de dois textos, sendo o primeiro dirigido aos pais e aos educadores. O segundo, por sua vez, é direcionado às crianças, designadas por “Queridos amiguinhos”.

Primeiramente, vejamos a imagem do leitor no primeiro texto do prefácio. O dicionário é dirigido a “crianças em fase de alfabetização”, “entre 6 e 8 anos”. Ou seja, a imagem que o discurso do prefácio projeta de seu leitor é de um iniciante. Pelo recorte apresentado para a nomenclatura, aquilo que a criança pode e deve saber passa pela gramática e pelas palavras relacionadas às experiências das crianças (“palavras variadas quanto à categoria gramatical (...), e quanto ao uso e aos contextos de uso, na experiência das crianças”). O sujeito leitor (virtual) a que se destina esse dicionário, então, é aquele que já possui alguns conhecimentos sobre a língua, mas que precisa saber mais, o que será possível com a consulta desse dicionário.

Em “Queridos amiguinhos”, dirigido diretamente às crianças, há uma discursividade do lúdico: “aprender se divertindo”. E ao final, incita a criança a fazer seu próprio dicionário, a construir ela também um saber sobre sua língua. Essa incitação e o uso recorrente do pronome “você” marcam o processo de individualização do sujeito-criança interpelado pelo discurso do dicionário.

Já a imagem do dicionário constrói-se como a de um “mediador”, como uma obra introdutória ao saber lexical, que preparará as crianças para o uso de dicionários escolares e gerais: “Seu objetivo é servir como um 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”.

Diferentemente de Aurélio (1989), que defendia definições “claras e precisas”, Aulete (2005) defende que: “Nesse momento do desenvolvimento infantil, a ênfase no estabelecimento de relações é mais importante do que definições precisas ou exaustivas”. Há, então, o discurso da construção do aprendizado por meio de relações que a própria criança faz e não de conceitos que lhes são apresentados de maneira acabada.

Quanto à nomenclatura, é possível perceber o funcionamento do discurso da quantidade definindo a qualidade do dicionário através das marcas: o dicionário apresenta 1369 verbetes, apresenta 695 ilustrações e exemplos que “tornam os verbetes acessíveis à compreensão espontânea da criança que ensaia os primeiros passos da leitura”. Aqui a “função” dos exemplos e das ilustrações é a de *facilitadores* para as crianças. Discursivamente, se são necessários para tornar a compreensão acessível é porque ela não o é através do discurso das definições e, dessa forma, se as definições precisam dos exemplos e das ilustrações para isso podemos dizer que há entre ambos uma relação de completude/incompletude.

Ao longo da análise dos prefácios, observamos que algumas regularidades e alguns deslocamentos são significativos para a compreensão das formações imaginárias do sujeito-criança e do dicionário.

A imagem do sujeito leitor é construída em referência à escolaridade e às necessidades desse sujeito. Com relação à escolaridade, em todos os prefácios, o sujeito a que

se destina o dicionário é o das séries iniciais do Ensino Fundamental (ou Primeiro Grau, como era chamado até a década de 1990) em fase de alfabetização. No tocante às necessidades do sujeito, a imagem da criança é construída tendo em vista uma formação imaginária do sujeito incompleto, que tem necessidades que os dicionários se propõem a suprir, que não sabe o que é um dicionário e os significados das palavras, e tampouco como manuseá-lo.

Esse sujeito incompleto é colocado como “iniciante” ou “dando os primeiros passos” nos conhecimentos sobre a língua portuguesa e sobre o uso do dicionário. Isso pressupõe que o sujeito estaria no ponto inicial de um processo de desenvolvimento desses conhecimentos, cujo ponto final seria o domínio da “língua culta” (Aurélio (2003)), a consolidação da “competência da leitura” (Aulete (2005)), o domínio do uso de “outros tipos de dicionário” (Tufano (1992) e (2004) e Aulete (2005)), e a capacidade de “ler sozinho” (Aurélio (1989) e Tufano (1992)). Ou seja, enquanto sujeito em processo de desenvolvimento, temos um sujeito-a-ser-sujeito, noção que será retomada no próximo capítulo.

O processo de individualização do sujeito-criança também se configura como uma regularidade. Esse processo se dá de diversas formas em nosso *corpus*: pelo uso dos pronomes; dos vocativos, pelo recorte da nomenclatura; pela apresentação visual dos dicionários (coloridos, ilustrados).

Já quanto à imagem do dicionário, os discursos dos prefácios vão construindo filiações com diversas formações imaginárias ao nomear os dicionários: pedagógica (“á-bê-cê dos significados”, Aurélio (1989); “dicionário pedagógico”, Tufano (1992); “instrumento de trabalho em sala de aula”, Tufano (2004)); lúdica (“este é um livro diferente (...) A história que ele conta é a de como a gente usa as palavras para contar histórias”, “O dicionário é como um trenzinho”, Aurélio (2003); “Este livro é diferente de outros livros que você conhece. Ele tem uma lista de palavras e conta histórias sobre essas palavras”, Aulete (2005)). Temos aqui a imagem do dicionário como instrumento pedagógico e como instrumento lúdico.

Uma regularidade observada foi que todos se propõem como instrumentos de iniciação, seja ao “vocabulário didático” e à “língua portuguesa” (Aurélio (1989), seja ao uso dos dicionários (Tufano (1992), Tufano (2004) e Aulete (2005)), seja ainda ao “mundo da linguagem” (Aurélio (2003)).

Mas há deslocamentos também quanto aos demais objetivos de cada dicionário: em Aurélio (1989) e Tufano (1992), a imagem do dicionário filia-se à formação imaginária da autonomia, com eles o sujeito poderia ler e tirar as dúvidas “sozinho”, sem precisar recorrer aos pais ou à professora; em Aurélio (2003), o objetivo é que o sujeito tenha “acesso à língua culta”; em Tufano (2004), a criança é levada a ocupar a posição de quem formula um saber sobre a língua ao ser incitada a fazer seu próprio dicionário; e em Aulete (2005), o objetivo é servir de “mediador do letramento”.

Pode-se dizer que, em resumo, temos o seguinte quadro de filiações quanto à imagem do dicionário:

Dicionário	Imagem do dicionário
AURÉLIO, 1998	Instrumento pedagógico, de iniciação ao estudo da língua portuguesa e instrumento de autonomia do sujeito.
TUFANO, 1992	Instrumento pedagógico, instrumento de iniciação ao uso de dicionários e de autonomia.
AURÉLIO, 2003	Instrumento lúdico, instrumento de acesso à língua culta.
TUFANO, 2004	Instrumento pedagógico, instrumento de iniciação ao uso de dicionários e à elaboração de um saber sobre a língua.
AULETE, 2005	Instrumento lúdico, de iniciação ao uso de dicionários e de mediação do letramento.

Tabela 1: Quadro de filiações quanto à imagem do dicionário.

Os resultados das análises discursivas dos prefácios que compõem o *corpus* aqui apresentados serão retomados ao longo das análises seguintes que se concentram nas séries de verbetes.

4. ANÁLISE DAS DEFINIÇÕES

Uma leitura discursiva do dicionário questiona a transparência da definição e, através do dispositivo de interpretação, objetiva explicar a relação entre a formulação (intradiscurso) da definição e sua constituição (interdiscurso). Nesta relação, a constituição precede e intervém na formulação, ou seja, ela determina a formulação. (NUNES, 2003, p.14)

Neste capítulo, nossa atenção volta-se para a análise discursiva dos enunciados definidores visando a compreensão da constituição do sujeito-criança nos dicionários infantis e do funcionamento dos enunciados definidores nesses dicionários. Para tanto, fizemos recortes a partir dos quais montamos quatro séries temáticas que norteiam a divisão do capítulo em quatro seções: “a infância”, “as práticas”, a “linguagem” e “onde mora esse menino?”.

Tais recortes foram definidos a partir dos objetivos da pesquisa (compreender a imagem de criança e o funcionamento dos dicionários infantis) e do estudo das condições de produção dos dicionários infantis.

Por enunciado definidor, entendemos “o lugar em que se constrói e se pode mostrar o ‘como se diz’ de uma sociedade” (MAZIÈRE, 1989, p. 48).

Analizamos discursivamente a sintaxe dos enunciados definidores e, para tanto, recorremos a Mazière:

Se o discurso não é jamais transparente, se a gramática particular de uma língua impõe escolhas significativas ao escritor, então a sintaxe da definição, em sua materialidade, tem algo a nos mostrar sobre as representações e as posições realmente assumidas pelo lexicógrafo no interior da ordem do saber e da instituição. (MAZIÈRE, 1989, p. 47).

A sintaxe significa no discurso. Veremos ao longo das análises que variações sintáticas no enunciado definidor produzem efeitos de sentido significativos. Por exemplo, o deslocamento em “brinquedo”: *Objeto que serve para brincar* (Aurélio, 2003) → *Brinquedo é*

uma coisa que você usa para brincar (Aulete, 2005). No primeiro caso, temos uma definição em que o SN-Cabeça funciona como sujeito da relativa e o objeto aparece apresentando a propriedade natural de servir para algo, sem marcas de sujeito; enquanto no segundo, temos a inserção na sintaxe do pronome de tratamento *você* que coloca na cena definidora o sujeito-criança, como sujeito da definição.

Estudamos também as redes de paráfrases constituídas pelas definições, os deslocamentos, sempre tendo em vista a compreensão do discurso em questão. Sendo assim, passemos à análise da primeira série.

4.1. A infância

Esta seção dedica-se ao estudo discursivo da série referente aos verbetes *criança, adulto, infância e família*. A escolha desses verbetes vem ao encontro de um dos objetivos do trabalho, qual seja, a análise da imagem da criança em amostragens de verbetes. Especificamente, esta série nos permite observar como se dão as relações de sentido entre a criança e o adulto e da criança em relação à família e à própria infância.

Passemos aos verbetes.

ADULTO

Aurélio, 1989

adulto adj. **1.** Diz-se do indivíduo completamente desenvolvido. **2.** Diz-se de animal ou planta que atingiu o máximo do crescimento. sm. **3.** Pessoa adulta: *Tanto os adultos como as crianças devem alimentar-se bem.*

Tufano, 1992

adulto adj. **1.** Que já saiu da adolescência: Ele é uma pessoa *adulta*. **2.** Que já atingiu o crescimento pleno e pode reproduzir-se (falando-se de animais): Esse é um leão *adulto*. • sm. Aquele que está na idade adulta: Os *adultos* são responsáveis pela educação das crianças.

Aurélio, 2003

Adulto é quem já não é criança, já parou de crescer.

Tufano, 2004

Aulete, 2005



adulto a-dul-to é uma pessoa que já cresceu, que não é mais criança, nem adolescente. Por exemplo, os seus pais são adultos.

Como se pode observar, quatro dos dicionários do *corpus* apresentam o verbete *adulto*, sendo que três deles apresentam exemplos e um deles apresenta uma ilustração.

Com relação à sintaxe das definições, em Aurélio (1989) as duas primeiras acepções iniciam-se com a forma *diz-se de* que coloca em funcionamento na cena enunciativa da definição um “enunciador genérico nomeador” (NUNES, 2006, p.195), que assume a posição de poder dizer os sentidos. Além disso, a mesma forma sintática é empregada na primeira acepção, que diz respeito a seres humanos (“Diz-se do indivíduo completamente desenvolvido”), e na segunda, que diz respeito a plantas e animais (“Diz-se do animal ou planta que atingiu o máximo do crescimento”), provocando uma continuidade de sentidos entre seres humanos e animais e plantas. Já em Tufano (1992), a forma sintática empregada é *que/ aquele que* (“Que já saiu da adolescência”; “Aquele que está na idade adulta”), colocando a palavra-entrada como sujeito da relativa.

Em Aurélio (2003) e em Aulete (2005) temos o uso do verbo *ser* na definição (“adulto é quem já não é criança”; “adulto é uma pessoa que já cresceu, que não é mais

criança, nem adolescente”, respectivamente). Podemos comparar essa sintaxe à sintaxe da definição clássica, “considerada desde a Antigüidade em termos da combinação de um elemento genérico com uma determinação específica” (NUNES, 2003), ou como esquematizada por Collinot e Mazière (1997, p. 49):

N-Entrada: N-Cabeça (adj.) (particípio) (S. Prep.) (Rel.) (Circunstancial)
--

E observaremos que a definição clássica, é diferente das definições de Aurélio (2003) e de Aulete (2005), nas quais aparece o verbo “ser”:

Aurélio (2003): N-Entrada: SN <i>ser</i> oração predicativa

Aulete (2005): N-Entrada: <i>ser</i> oração predicativa

Além disso, em Aurélio (2003) e em Aulete (2005) há o funcionamento da negação. O *adulto* é definido por meio de relação de oposição com a criança e com o adolescente: “Adulto é quem já não é criança, já parou de crescer”; “adulto *a-dul-to* é uma pessoa que já cresceu, que não é mais criança, nem adolescente”, respectivamente.

Apresentando um estudo da negação, Maingueneau (1997) afirma que é preciso “distinguir, em um enunciado negativo, duas proposições, a saber, uma proposição primeira e uma outra que a nega” (p.80). O autor ainda cita Ducrot¹⁰, para quem a negação polêmica expressa simultaneamente dois enunciadores antagônicos. Também Indursky¹¹ estuda a negação polêmica, e afirma que há nela a relação antagônica entre *formações discursivas*. Nas definições analisadas, vemos que a negação coloca em relação polêmica, de oposição, adulto e criança/adolescente.

Outra marca que se mostra relevante enunciativamente é o uso do advérbio “já”:

Tufano, 1992	adulto adj. 1. Que <i>já</i> saiu da adolescência: Ele é uma pessoa <i>adulta</i> . 2. Que <i>já</i> atingiu o crescimento pleno e pode reproduzir-se (falando-se de animais)
---------------------	---

¹⁰ DUCROT. *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann, 1972.

¹¹ INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e outras vozes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.


Aurélio, 2003	Adulto é quem <i>já</i> não é criança, <i>já</i> parou de crescer.
Aulete, 2005	adulto <i>a-dul-to</i> é uma pessoa que <i>já</i> cresceu, que não é mais criança, nem adolescente.

Tabela 2: Uso do advérbio “já” nas definições de “adulto”.

Enquanto operador argumentativo, o advérbio “já” direciona sentidos. Nos enunciados acima transcritos, indica que a criança é um sujeito *em desenvolvimento*, *em crescimento*; o ponto final do processo é a vida adulta, ou seja, a criança é vista por esses dicionários como um sujeito-a-ser-sujeito.

Com relação aos exemplos, percebemos uma função edificante através de enunciados que põem em cena os deveres e as responsabilidades: “Tanto os adultos como as crianças devem alimentar-se bem”, (Aurélio (1989)) e “Os adultos são responsáveis pela educação das crianças”, (Tufano (1992)). Isso nos remete à forma-sujeito atual que é a jurídica, com direitos e deveres. No caso dos adultos, esses direitos e deveres se relacionam aos direitos e deveres das crianças. Logo, o *adulto* é definido em função da criança e do adolescente, não só na definição, mas também nos exemplos.

Vejamos a próxima amostragem:

CRIANÇA	
Aurélio, 1989	criança sf. Pessoa de pouca idade, menino ou menina: Crianças <i>até 10 anos não pagam ingresso no Jardim Zoológico</i> .
Tufano, 1992	
Aurélio, 2003	Criança é uma pessoa nova, que nasceu há poucos meses ou há poucos anos. • Quem é <u>criança</u> ainda está crescendo e precisa dos cuidados de algum adulto (a mãe, o pai).
Tufano, 2004	
Aulete, 2005	
	criança <i>cri-an-ça</i> Uma criança é um menino ou uma menina; é uma pessoa que não tem muitos anos de idade, que não é adulta ou que ainda não é adolescente.

Podemos observar que três dicionários definem *criança* e que dois deles apresentam exemplos e um deles ilustração. Analisemos esses verbetes atentos às considerações sobre o verbete anterior para, então, observar as relações que se estabelecem.

Em Aurélio (1989), a definição se constitui sintaticamente como o modelo de definição clássica: *N SAdj* (“Pessoa de pouca idade, menino ou menina”). Em Aurélio (2003) e em Aulete (2005) repete-se a forma com o verbo *ser*: “criança é uma pessoa nova, que...”; “uma criança é um menino ou uma menina; é uma pessoa que não...”, respectivamente.

Novamente podemos observar o funcionamento da negação, desta vez apenas em Aulete (2005): “Uma criança é um menino ou uma menina; é uma pessoa que não tem muitos anos de idade, que não é adulta ou que ainda não é adolescente”. A criança, assim como o adulto na série anterior, é definida através de relações de oposição. Nesse caso, a *criança* é definida em relação à idade, ao adulto e ao adolescente. A imagem da criança, portanto, está relacionada à do adulto e à do adolescente por oposição: ela é o que o adulto/adolescente não é. Além disso, podemos notar que o enunciado constrói um processo de crescimento e de desenvolvimento da criança em que verificamos um ponto inicial (marcado pela pouca idade) e um ponto final (a vida adulta).

Passemos à análise dos exemplos. Em Aurélio (1989) vemos que a imagem da criança é atravessada pelo discurso financeiro e do lazer: “Crianças até 10 anos não pagam ingresso no jardim Zoológico”. Além disso, novamente a negação intervém na formulação, construindo a oposição entre a criança (aquela que não paga) e os demais (adultos e adolescentes, pagantes). Já no exemplo de Aurélio (2003), há a filiação ao discurso edificante, que remete aos cuidados de que a criança necessita e que devem ser observados pelos adultos: “Quem é criança ainda está crescendo e precisa dos cuidados de algum adulto (a mãe, o pai)”.

Comparando as duas séries, podemos interpretá-las em rede, observando que a variação sintática e o emprego da negação constroem, discursivamente, uma circularidade

entre ambas as séries. *Adulto* e *criança* são definidos um em relação ao outro, nas definições e nos exemplos. Ou seja, o adulto *já não é* criança; a criança *ainda não é* adulto, remetendo-nos a dois pontos de um processo: o inicial e o final. Como a criança encontra-se no ponto inicial, e o ponto máximo a ser alcançado é o adulto, vemos que a imagem da criança se constrói como a de um sujeito-a-ser-sujeito, como aquele que *ainda não é*.

Passemos à análise do verbete *infância*.

INFÂNCIA

Aurélio, 1989

infância sf. No ser humano, o período de crescimento, que vai do nascimento até os 14 anos de idade: *Maria gosta muito do campo, pois passou a infância numa fazenda.*

Tufano, 1992

infância sf. Nosso tempo de criança: Meu avô passou sua *infância* numa fazenda.

Aurélio, 2003

Infância é o tempo da vida da gente que vai do nascimento até a adolescência.

Tufano, 2004

Aulete, 2005

infância in-fân-ci-a A **infância** é a parte da nossa vida em que somos crianças, em que vamos crescendo para ficar adultos. Começa quando nascemos e vai até a adolescência.

Nos quatro dicionários que definem *infância*, nos chamam atenção as marcas enunciativas. Em Tufano (1992), notamos o pronome *nosso* (“Nosso tempo de criança”), em Aurélio (2003) há um deslizamento de *nosso* para *a gente* (“Infância é o tempo da vida da gente que vai do nascimento até a adolescência”) e em Aulete (2005) o uso de *nossa* e de verbos conjugados na primeira pessoa do plural (“A infância é a parte da nossa vida em que somos crianças, em que vamos crescendo para ficar adultos. Começa quando nascemos e vai até a adolescência”). O lexicógrafo, que diz a definição, traz para dentro dela o sujeito-criança. Esse *nós* (*a gente*) constrói uma identificação entre a criança e o lexicógrafo. Diferentemente do que ocorre em Aurélio (1989), em que se mantém a distância entre lexicógrafo e sujeito leitor.

Analisando os exemplos, podemos observar também o funcionamento das marcas enunciativas. Em Aurélio (1998), o exemplo emprega a terceira pessoa (“Maria gosta muito do campo, pois *passou* a infância numa fazenda”); já em Tufano (1992), há o uso da primeira pessoa (“Meu avô passou sua infância numa fazenda”). No primeiro, se mantém uma distância enunciativa, enquanto no segundo prevalece a enunciação que promove a identificação entre lexicógrafo e criança. O mesmo movimento de sentido pode ser observado levando em consideração o deslizamento de *Maria* para *Meu avô*. Podemos perceber ainda que a infância é remetida ao espaço rural.

Nesses enunciados, a infância é definida a partir do processo de crescimento, de desenvolvimento. Ela é construída pelos discursos dos dicionários como etapa, fase passageira que leva a um ponto: a vida adulta, como pode ser observado no enunciado: “A infância é a *parte* da nossa vida em que *somo* crianças, em que *vamos crescendo para ficar adultos*. Começa quando nascemos e vai até a adolescência.”, (Aulete, 2005). Novamente, temos nos dicionários a imagem da criança como um sujeito-a-ser-sujeito.

Observando as definições, nota-se ainda uma passagem dos nomes (“crescimento”, “nascimento”, Aurélio (1989)) para os verbos conjugados (“vamos crescendo”, “nascemos”, Aulete, (2005)). Esse deslocamento mostra uma passagem do abstrato para o concreto.

Passemos à análise do último verbete desta série, *família*.

FAMÍLIA

Aurélio, 1989

família sf. **1.** Pessoas que são parentes e que vivem, em geral, na mesma casa, em particular o pai, a mãe e os filhos: *A família de Carlos é pequena; tem apenas o pai, a mãe e um irmão.* **2.** Pessoas do mesmo sangue, do mesmo tronco: *A família Silva tem mais de 100 pessoas.* **3.** Reunião de gêneros semelhantes, entre os animais e vegetais.

Tufano, 1992

família sf. **1.** Conjunto de pessoas que são parentes umas das outras: *Toda a minha família compareceu à festa; lá estavam meus pais, tios, primos, avós etc.* **2.** O pai, a mãe e os filhos: *Nessa casa, vive uma família numerosa.* **3.** Conjunto de animais ou plantas que têm características comuns: *O cão e o lobo pertencem à mesma família.*

Aurélio, 2003

Família é um grupo de parentes (como mãe, pai e irmãos; avós, primos, tios...). Às vezes, são só aqueles que moram com a gente.

Tufano, 2004**FAMÍLIA**

Toda a **família** estava reunida na festa: pai, mãe, filhos, avós, netos, tios, sobrinhos, primos!

Família é um grupo de pessoas que são parentes umas das outras.

Aulete, 2005

família *fa-mí-li-a*. **1.** A **família** da gente são a mãe, o pai e os irmãos e irmãs da gente. Na família pode ter também os avós, os tios e os primos. **2.** A sua **família** é também o grupo das pessoas que vivem na sua casa junto com você: os seus pais ou outros adultos que cuidam de você, e seus irmãos ou outras crianças e adolescentes.

Todos os dicionários do *corpus* definem *família*. Notamos que nas definições há uma variedade de relações para definir o que é a família, mas que todas passam pelo social.

Em Aurélio (1989), a família é definida pelos que moram na mesma casa e pelos que possuem o mesmo sangue. A imagem de família é construída em relação à propriedade particular (aos moldes da sociedade burguesa) e por uma relação natural, biológica (assim como era definida no século XVIII em Bluteau (1712-1728), no qual *parentesco* define-se como “proximidade do sangue”. Caso diferente tem-se em Morais (1789), no qual o parentesco se estabelece através de rituais jurídico-religiosos: “relação que há entre os que descem dos mesmos pais; a que se contrai por casamentos, compadresco, etc.” ou “o que casa com a viúva se diz padrasto a respeito dos filhos, que ela teve do outro marido”¹²). Nos demais dicionários, a família é definida pelo parentesco ligado à idéia de *conjunto*: em Tufano (1992), é um “conjunto”; em Aurélio (2003) e em Tufano (2004), é um “grupo”; e em Aulete (2005), há o uso no coletivo “a gente” e a família também é definida como “grupo”.

¹² NUNES, J.H. *Dicionário no Brasil: análise e história*. Do século XVI ao XIX. Campinas: Pontes; São Paulo: Fapesp; São José do Rio Preto: Faperp, 2006, p.194-195.

Quanto aos exemplos, em Tufano (1992), enquanto a definição tende ao coletivo, o exemplo individualiza através do uso da primeira pessoa (“Toda a minha família compareceu à festa; lá estavam meus pais, tios, primos, avós etc.”), criando uma identificação entre a criança e a cena definidora. Em Tufano (2004), novamente o acontecimento “festa” aparece no discurso do exemplo (“Toda a família estava reunida na festa: pai, mãe, filhos, avós, netos, tios, sobrinhos, primos!”). Nesses dois exemplos, pode-se notar o funcionamento da paráfrase e da polissemia, da tensão entre o mesmo e o diferente. O deslocamento está no fato de o segundo exemplo não ser mais escrito em primeira pessoa, mas em terceira. Onde antes havia um discurso que identificava a criança à cena definidora, passa a haver um distanciamento. Onde antes havia uma simulação da voz do sujeito-criança, passa a haver a voz do lexicógrafo.

Com relação à ilustração, Tufano (2004) apresenta uma família reunida à mesa, com adultos e uma criança, numa referência ao ideal de família tradicional.

Observando o discurso de Aulete (2005) nesta série e na série *adulto*, notamos que as definições, mediante marcas de interlocução inseridas no enunciado definidor, estabelecem uma conversa com a criança usando “você”, “a gente”, “sua”. A simulação de diálogo é mais um recurso enunciativo para construir uma identificação entre a criança e o dicionário.

A análise dessa série de quatro verbetes nos dá elementos para refletirmos sobre a imagem que o discurso das definições constrói da criança. Relacionando os verbetes em um movimento de interpretação de redes, as regularidades sintáticas nos enunciados constroem um sujeito que é trazido para dentro da cena definidora em um movimento de identificação. Além disso, como vimos nas análises, a criança é definida pelos discursos dos dicionários como um sujeito-a-ser-sujeito, ou seja, ela não será sujeito até que passe pelo processo de crescimento/ desenvolvimento e chegue à idade adulta.

Outro funcionamento sintático importante nesta série é o da negação nas definições de *adulto* e *criança*. Ela constrói uma circularidade entre as duas definições, à medida que define *adulto* e *criança* um em relação de oposição ao outro. Além disso, para Orlandi (2002, p. 82) “ao longo de todo dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”. Discursivamente podemos afirmar que “uma formação discursiva pressupõe outra” (p. 82). Quando a definição diz “adulto é quem já *não* é criança” (Aurélio, 2003), há uma memória que irrompe, mas é silenciada pela negação, dizendo que “adulto *é* quem é criança”.

4.2. As práticas

Nesta seção são analisados cinco verbetes referentes a práticas comuns à criança (*brincar, crescer, brinquedo*) e práticas comuns aos adultos (*trabalhar, trabalho*), tendo em vista que na seção anterior vimos que a imagem da criança é definida em relação à imagem do adulto e vice-versa. Vejamos o primeiro verbete:

CRESCER

Aurélio, 1989

Crescer v. Aumentar em número, em quantidade, em força, em tamanho, etc.: *A população do Brasil cresce rapidamente.*

Tufano, 1992

crescer v. 1.Aumentar: O número de alunos desta escola *cresceu* bastante. 2.Aumentar de tamanho: Como essas crianças *cresceram!* [Ant. (sentido 1): *decrecer, diminuir.*

Aurélio, 2003

Crescer 1. Aumentar de tamanho: *As crianças crescem.* 2. Aumentar em número ou quantidade: *A família cresceu.*

Tufano, 2004

Aulete, 2005

crescer *res-cer* **Crescer** é aumentar, ficar maior, em tamanho ou em quantidade. Quando as crianças crescem, o corpo vai ficando maior e mais forte, mas elas também vão ficando diferentes naquilo que pensam e sentem, e no comportamento.

Observando analiticamente essa série, podemos perceber que os três primeiros dicionários apresentam definições que tratam apenas de um crescimento físico, enquanto o dicionário de Aulete (2005) define *crescer* tendo em vista o crescimento não só físico, mas também intelectual, emocional e comportamental.

Verificamos também na análise dos exemplos um movimento que vai de um distanciamento com relação ao sujeito-criança (“A *população* do Brasil cresce rapidamente”, Aurélio (1989)) a uma aproximação (“O número de *alunos* desta escola cresceu bastante”, “Como essas *crianças* cresceram!”, Tufano (1992); “As *crianças* crescem”, “A *família* cresceu”, Aurélio (2003)).

Podemos ler os verbetes como seqüências discursivas inter-relacionadas. Sendo assim, a definição de Aulete (“Quando as crianças crescem, o corpo vai ficando maior e mais forte, mas elas também vão ficando diferentes naquilo que pensam e sentem, e no comportamento”) pode pressupor os exemplos dos dicionários anteriores: “As crianças crescem” e “Como as crianças cresceram!”. Ou seja, a definição de Aulete (2005) retoma o dito nos discursos anteriores e o desenvolve. Além disso, a definição de Tufano (1992) apresenta uma dêixis marcada pelo uso dos pronomes demonstrativos “desta”, “essas”, que localizam o espaço-tempo da enunciação.

Vejam os verbetes *brincar*:

BRINCAR

Aurélio, 1989

brincar v. Divertir-se como fazem as crianças: *Isabel tem 12 anos e ainda brinca com o irmãozinho.*

Tufano, 1992

brincar v. Divertir-se, distrair-se: As crianças *brincam* no parque, elas inventam muitas brincadeiras para passar o tempo.

Aurélio, 2003

Brincar 1. Inventar brincadeira e se divertir com ela. 2. Fazer, imaginar, inventar ou falar coisas só porque gosta, ou para rir.

Página 99: **Brincar** é passar o tempo fazendo algo que deixa a gente feliz, alegre, contente. É fazer aquilo de que a gente gosta, e não aquilo de que precisa. Brincar também pode ser fazer ou falar para alguém algo que faz rir, algo divertido, engraçado.

Tufano, 2004

Aulete, 2005

brincar *brin-car* Quando você **brinca**, você faz alguma coisa para se divertir e rir com seus amigos.

As definições para esse verbete são curtas e aparecem em quatro dos dicionários do *corpus*, entre os quais dois apresentam exemplos.

Em Aurélio (1989), a criança aparece na cena definidora (“Divertir-se como fazem as crianças”) e no exemplo (“Isabel tem 12 anos e ainda brinca com o irmãozinho”). Ainda no exemplo, há o operador argumentativo (*ainda*). Podemos notar o funcionamento do não-dito no dito, ou seja, há um enunciado, no nível do não-dito, que diz que crianças de 12 anos não deveriam brincar, e oposto a ele um outro, no nível da formulação, que diz que essa criança de 12 anos *ainda* pode brincar.

Em Tufano (1992), a criança está presente no exemplo (“As crianças brincam no parque, elas inventam muitas brincadeiras para passar o tempo”). Nesses dois dicionários, a criança é falada no discurso do verbete pela voz do lexicógrafo.


Em Aurélio (2003), assim como nos anteriores, sintaticamente, as definições apresentam um sujeito universal, não especificado, marcado pelo uso do pronome *se* (*divertir-se*, *distrair-se*). O efeito de sentido produzido é o de distanciamento entre definição e leitor, em nosso caso a criança. Mesmo nos dois primeiros, em que a criança aparece, esse distanciamento permanece, pois a criança é falada em terceira pessoa. Além disso, a definição de Aurélio (2003) se constrói sintaticamente como uma definição de finalidade (“Fazer, imaginar, inventar ou falar coisas só porque gosta, ou para rir”).

Já em Aulete (2005) há um deslocamento sintático-enunciativo, em relação aos anteriores, de *se* (sujeito universal: *divertir-se*, *distrair-se*) para o vocativo *você* (“Quando você brinca, você faz alguma coisa para se divertir e rir com seus amigos”). Esse deslocamento tem como efeito de sentido uma identificação da criança com o enunciado

definidor. Ainda quanto à sintaxe, temos uma definição de finalidade, como em Aurélio (2003).

Vimos um movimento de distanciamento e identificação marcando o discurso dos verbetes, tanto na definição quanto no exemplo. Além disso, nos exemplos e na definição de Aulete (2005) o funcionamento do discurso gramatical marcado pelo uso dos verbos conjugados (*brinca, brincam*). Os exemplos estão, nesses casos, funcionando como exemplos de gramáticas, mostrando o uso dos verbos, que as definições apresentam apenas no infinitivo. Essa prática é recorrente nas definições de verbos.

Passemos ao próximo verbete:

BRINQUEDO	
<p>Aurélio, 1989 brinquedo <i>sm.</i> Objeto que serve para brincar: <i>No dia de Natal ganhamos brinquedos.</i></p>	
<p>Tufano, 1992</p>	
<p>Aurélio, 2003 Brinquedo Veja na página 99: Brinquedo é uma coisa que a gente usa para brincar: boneca, bola, pipa, pião, patinete. Brinquedo também, é a brincadeira, o jogo, aquilo que a gente faz para brincar.</p>	
<p>Tufano, 2004</p>	<p>BRINQUEDO As crianças gostam de brinquedos.</p> <p>Brinquedo é aquilo que serve para brincar.</p> <p>De que brinquedos você gosta mais?</p>
<p>Aulete, 2005</p>	<p>brinquedo <i>brin-que-do</i></p> <p>Brinquedo é uma coisa que você usa para brincar. Pode ser comprado, ou um brinquedo que você mesmo faz.</p>

Esse verbete aparece em quatro dos dicionários do *corpus* e em três há ilustrações. A ilustração de Aurélio (1989) apresenta dois personagens da Turma do Pererê: a boneca de piche e o coelho. A de Tufano (2004) apresenta: boneca, bola, urso de pelúcia e

skate. Aulete (2005) apresenta brinquedos tradicionais: bola, pião, carro, dado e cavalinho de madeira. Todas as ilustrações silenciam, por exemplo, vídeo-games ou brinquedos tidos como impróprios (armas, espadas, etc.). As ilustrações evocariam *o que pode e deve* ser usado pelas crianças nas brincadeiras.

Sintaticamente, observamos que as definições podem ser divididas em dois grupos. O primeiro caracteriza-se pela estrutura *que serve para*, enquanto o segundo pela estrutura *que x usa para*. No primeiro grupo, temos as definições de Aurélio (1989 – “Objeto que serve para brincar”) e de Tufano (2004 – “Brinquedo é aquilo que serve para brincar”) em que o objeto é definido pela propriedade natural de servir para algo. A diferença entre essas duas definições é que a de Aurélio (1989) segue o modelo de definição clássica (N-Entrada: N-Cabeça Rel.), e a de Tufano (2004) emprega o verbo *ser* (N-Entrada: SN ser oração predicativa), como vimos na série anterior, característica dos dicionários infantis que pressupõem um sujeito a quem convém uma sintaxe mais plena.

Por outro lado, no segundo grupo, temos as definições de Aurélio (2003 – “Brinquedo é uma coisa que a gente usa para brincar”) e de Aulete (2005 – “Brinquedo é uma coisa que você usa para brincar”) em que o N-Cabeça passa a ser retomado como objeto da relativa e é introduzido um sujeito para essa relativa (*a gente* e *você*). Discursivamente, constitui-se um “sujeito do uso” (NUNES, 2006, p.202). Esses sujeitos, sintaticamente diferentes, implicam efeitos de sentidos diversos: *a gente* é um sujeito coletivo, cria um efeito de proximidade, de identificação entre a criança e o lexicógrafo; já *você* é um sujeito individualizado, não há mais a identificação criança-lexicógrafo, quem brinca é a criança, não o lexicógrafo. Entre essas definições há algo mais em comum, ambas se constituem a partir do modelo sintático *N-Entrada: SN ser oração predicativa*, que já comentamos.

Com relação aos exemplos, em Aurélio (1989) vimos que a definição se constrói como natural, universal, já o exemplo coletiviza colocando em cena um *nós* (“*No dia*

de *Natal ganhamos brinquedos*”) que identificaria criança e lexicógrafo como um efeito da simulação da voz da criança na enunciação do lexicógrafo. Em Aurélio (2003), os exemplos são sintagmas (“boneca, bola, pipa, pião, patinete”), não enunciados, e revelam a visão que o lexicógrafo tem de brinquedos: tradicional. Em Tufano (2004), o conjunto exemplo-definição (“As crianças gostam de brinquedos. Brinquedo é aquilo que serve para brincar”) cria um efeito de sentido universal, seguido do enunciado da atividade pedagógica proposta (“De que brinquedos você gosta mais?”) que individualiza ao usar o *você*, dirigindo a palavra à criança diretamente.

Passemos ao verbete *trabalhar*:

TRABALHAR

Aurélio, 1989

trabalhar v. 1. Ocupar-se em algum ofício ou de alguma atividade: *José trabalha como pintor de paredes. Mamãe trabalha muito, porque não temos empregada.* 2. Funcionar: *O relógio da sala parou de trabalhar.*

Tufano, 1992

trabalhar v. 1. Fazer um trabalho, exercer uma profissão: *Cláudia sai cedo de casa para trabalhar; ela é professora.* 2. Funcionar: *Esta máquina não está trabalhando direito.*

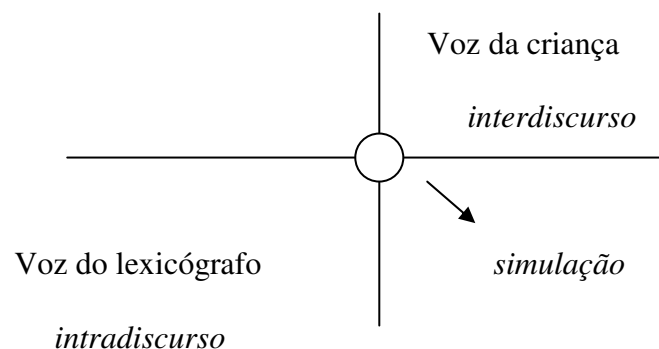
Aurélio, 2003

Tufano, 2004

Aulete, 2005

Apenas dois dos dicionários do *corpus* definem o verbete *trabalhar* (Aurélio, 1989) e Tufano (1992). Os outros três (Aurélio (2003), Tufano (2004) e Aulete (2005)), silenciam a questão do trabalho. Poderíamos ver aqui um efeito do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que, entre outras coisas, proíbe o trabalho infantil. Gostaríamos de chamar a atenção para os exemplos. Em Aurélio (1989), há dois exemplos para a primeira acepção. O primeiro tem como sujeito um homem (“José trabalha como pintor de paredes”), já o segundo coloca em cena mulheres (“Mamãe trabalha muito, porque não temos empregada”). O trabalho do homem é bem especificado, sua profissão é *pintor de paredes*. Já

o trabalho da mulher é doméstico. Além disso, podemos perceber nesse segundo exemplo que quem enuncia o faz a partir de uma posição de classe média, em que é possível se ter uma empregada. Isso revela marcas da posição do lexicógrafo que, ao falar da infância, faz um recorte pela classe média (pelo filho da *patroa*), deixando de fora, por exemplo, o filho da *empregada*. Ainda quanto ao segundo exemplo, vemos que ele é construído em primeira pessoa (“temos”), simulando a voz do sujeito-criança (“mamãe”). Ou seja, é a voz do lexicógrafo e a voz da criança, as duas funcionando ao mesmo tempo, constituindo o discurso do exemplo. É o discurso da criança simulado na posição do adulto (lexicógrafo). O efeito discursivo é produzir a identificação entre a criança e o lexicógrafo. Segundo Pêcheux (1997, p.167), no processo de incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso no intradiscurso, há uma identificação do sujeito consigo mesmo e com o outro, simultaneamente. Então, podemos dizer que no fio do discurso desse tipo de exemplo no qual funciona a voz do lexicógrafo (intradiscurso) intervém a voz da criança (interdiscurso). O ponto de contato entre a voz do lexicógrafo e a voz da criança é onde se dá a simulação.



Já em Tufano (1992), temos como exemplo para a primeira acepção um enunciado que se refere à mulher (“Cláudia sai cedo para trabalhar; ela é professora”). Aqui não temos mais o trabalho doméstico relacionado à figura da mulher, mas a profissão de

professora. Ocupações historicamente desempenhadas por mulheres, mais do que por homens.

Retornaremos a esses exemplos na análise do verbete seguinte. Para tanto, passemos a ele:

TRABALHO

Aurélio, 1989

trabalho sm. 1. Todo esforço que se faz para realizar alguma coisa: *Esta casa foi construída com o trabalho de muitas pessoas.* 2. O exercício de um ofício, de uma ocupação, de uma atividade, etc.: *Marta gosta do seu trabalho de professora.* 3. Qualquer obra realizada: *Márcia fez um bom trabalho sobre os animais ferozes.*

Tufano, 1992

trabalho s.m. 1. Esforço físico ou mental que se faz para realizar alguma coisa: A educação dos filhos é resultado do *trabalho* dos pais. 2. Ocupação: Fábio é mecânico, ele gosta de seu *trabalho*.

Aurélio, 2003

Trabalho Veja na página 55:

Às vezes, a gente se ocupa muito com uma coisa, ou precisa usar muita força, ou prestar muita atenção, ou tentar muitas vezes, ou então passa muito tempo até conseguir fazer – quando é assim, a gente diz que aquilo que fez **deu trabalho**. **Trabalho** é o que a gente faz quando se ocupa numa atividade. **Trabalho** é também uma atividade ou ocupação que a gente faz sem ser para brincar. É aquilo que as pessoas fazem ou têm que fazer para terem comida para comer, casa para morar, roupa para vestir: o trabalho de plantar e criar animais, de caçar e pescar, preparar e cozinhar os alimentos; o trabalho de construir as casas, de cuidar delas; o trabalho de fazer roupas, de consertá-las e de consertar-las; o trabalho de levar e trazer, de transportar as coisas que vêm de longe ou vão para longe...E muitas, muitas outras atividades de que as pessoas precisam.

Tufano, 2004

Aulete, 2005

trabalho *tra-ba-lho*. 1. **Trabalho** é qualquer atividade para a qual a pessoa tem que dedicar tempo e esforço. Por exemplo, cozinhar, limpar a casa, lavar roupas. 2. Tem também o **trabalho** que as pessoas são pagas para fazer. Por exemplo, o trabalho de um professor, de um vendedor, de um operário. 3. Os alunos também fazem **trabalhos**, como desenhar, ler, escrever, que os ajudam a aprender.

Começemos a análise dessas definições comentando um recorte dos exemplos:

Aurélio (1989)	“Esta casa foi construída com o trabalho de muitas pessoas” “Marta gosta do seu trabalho de professora” “Márcia fez um bom trabalho sobre os animais ferozes”
Tufano (1992)	“A educação dos filhos é resultado do trabalho dos pais” “Fábio é mecânico, ele gosta de seu trabalho”
Aulete (2005)	“cozinhar, limpar a casa, lavar roupas”

	“desenhar, ler, escrever” “o trabalho de um professor, de um vendedor, de um operário”
--	---

Tabela 3: Exemplos nas definições de “trabalho”.

Percebemos que há duas temáticas que predominam nesses exemplos e nos exemplos do verbete anterior (*trabalhar*):

Aurélio (1989)	“José trabalha como pintor de paredes” “Mãe trabalha muito porque não temos empregada”
Tufano (1992)	“Cláudia sai cedo de casa para trabalhar; ela é professora”

Tabela 4: Exemplos nas definições de “trabalhar”.

Antes, porém, de discuti-las, cabe dizer que para a Análise de Discurso “ao falarmos em tema, não pressupomos que haja um referencial fixo (seja discursivo ou real) sobre o qual o discurso se detém. É preciso levar em conta as condições de produção em que ele se insere” (NUNES, 1994, p.115). Sendo assim, as duas temáticas foram identificadas a partir do material de análise, tendo em vista sua formulação e a leitura em rede.

A primeira temática é a da *família* e a segunda é a da *escola*. A imagem que os dicionários em questão fazem da criança está ligada basicamente a dois contextos: (i). a casa, com as tarefas domésticas, com a atuação dos pais, com a presença da família, e (ii). a escola, com as tarefas escolares, com a figura da professora, dos alunos. Há ainda um enunciado em que se constitui uma intersecção entre as duas temáticas, os pais (*família*) e a educação (*escola*): “A educação dos filhos é resultado do trabalho dos pais”.

Essas temáticas percorrem outro verbete da série, a saber, nos exemplos do verbete *crescer*: “O número de *alunos* desta escola cresceu bastante” (Tufano, 1992) e “A *família* cresceu” (Aurélio, 2003).

Com relação à sintaxe das definições, observamos que três delas se constroem como definições de finalidade, empregando a forma sintática *que se faz para e as pessoas fazem ou têm que fazer para*. Como podemos notar no recorte:

Aurélio (1989)	“Todo esforço que se faz <i>para realizar alguma coisa</i> ”
Tufano (1992)	“Esforço físico ou mental que se faz <i>para realizar alguma coisa</i> ”

Aurélio (2003)	“É aquilo que as pessoas fazem ou têm que fazer <i>para terem comida para comer, casa para morar, roupa para vestir</i> ”
-----------------------	---

Tabela 5: Recorte das definições do verbete “trabalho”.

Além disso, percebemos que em todas as definições o trabalho é relacionado a *esforço*, seja físico ou mental. Em Aurélio (2003), inclusive, há um trabalho argumentativo com o advérbio *muito*: “Às vezes, a gente se ocupa *muito* com uma coisa, ou precisa usar *muita* força, ou prestar *muita* atenção, ou tentar *muitas* vezes, ou então passar *muito* tempo até conseguir fazer – quando é assim, a gente diz que aquilo que fez deu trabalho”. E na seqüência, o trabalho é oposto à brincadeira: “Trabalho é também uma atividade ou ocupação que a gente faz sem ser para brincar”. Discursivamente, o trabalho é definido por um efeito de sentido negativo, é algo custoso, que demanda esforço, tempo. O mesmo sentido negativo é observado por Nunes (2007) em uma análise do verbete *trabalho* nos dicionários de Bluteau (1712-1728) e de Moraes (1813). Em Bluteau, há uma filiação ao discurso religioso que vê no trabalho um castigo ao pecado original. Essa visão negativa do trabalho permanece em Moraes, embora não haja a citação do discurso bíblico, ou seja, esse sentido se constrói por meio da heterogeneidade constitutiva.

Apenas Aurélio (2003) apresenta ilustrações (v. anexo, p. 147). Acima da definição de trabalho, vemos um grupo de pessoas representando profissões: o agricultor, o cozinheiro, o engenheiro, a costureira, a doméstica e o motorista. Observe que as mulheres, nessas ilustrações, representam apenas profissões ligadas aos trabalhos domésticos, nenhuma representa uma profissão que pressuponha nível superior, por exemplo. A ilustração funciona, nesse caso, para dizer o que homens e mulheres podem e devem fazer no mundo do trabalho. Essa distinção contribui para produzir na criança um imaginário da diferença entre os sexos, reproduzindo o discurso das desigualdades.

As análises dessa série mostram que algumas regularidades marcam o discurso dos dicionários. No que se refere à sintaxe, os dicionários de Aurélio (1989) e de Tufano (1992) seguem construindo uma universalização na cena definidora que cria uma distância

entre a criança e o lexicógrafo. Essa distância só é deixada de lado em alguns exemplos em que se observa o uso de pronomes e verbos na primeira pessoa. Já os dicionários de Aurélio (2003), Tufano (2004) e de Aulete (2005) empregam uma sintaxe diferente, instaurando por meio dela uma discursividade voltada ao sujeito-criança. Nessa sintaxe se encontra o uso do verbo *ser*, formando predicados, ou seja, uma sintaxe mais plena; o uso de verbos e pronomes na primeira pessoa e de tratamento (*você*) criando um efeito de identificação entre a criança e o lexicógrafo. Nesse ponto, vale lembrar o que dissemos sobre a simulação da voz da criança na posição do lexicógrafo.

Já no que se refere aos exemplos, notamos o funcionamento de duas temáticas – a da família e a da escola – que determinam os domínios espaciais nos quais o indivíduo criança se faz sujeito por meio da interpelação da formação discursiva familiar e escolar. Mais abaixo analisamos os verbetes *casa* e *escola*, entre outros, e retomaremos a discussão sobre essas duas temáticas.

4.3. A linguagem

Nesta série analisamos três conjuntos de verbetes relativos à língua tendo em vista a relação discursivo-simbólica que se estabelece entre a criança e a língua. Para tanto, escolhemos os seguintes verbetes: *dicionário*, para observar a imagem que se constrói para a criança de dicionário e a imagem da própria criança a partir do que se define como dicionário; *palavra* e *língua*, para observar as imagens de língua e de palavra que se constrói tendo em vista um sujeito-criança.

Vamos à análise do primeiro verbe:

DICIONÁRIO

Aurélio, 1989

dicionário sm. Livro que contém o conjunto de palavras de uma língua, ou de termos próprios duma ciência, duma arte, etc., em geral em ordem alfabética, e com o significado de cada palavra: *Um bom dicionário nos ensina a usar bem as palavras.*

Tufano, 1992

dicionário sm. Livro que explica o significado das palavras de uma língua, relacionadas em ordem alfabética.

Aurélio, 2003

Dicionário Páginas 152-153

Tufano, 2004

DICIONÁRIO



Beto está lendo o **dicionário**. O dicionário é um livro que explica as palavras que usamos.

Você não gostaria de fazer seu próprio dicionário? Então, faça o seguinte: 1) Pegue um caderno e separe um tanto de páginas para cada letra, seguindo a ordem alfabética. 2) Toda vez que aprender uma palavra nova, você a escreve



no seu dicionário, explicando o que ela quer dizer (se quiser, pode também fazer um desenho para explicar melhor).

Aulete, 2005

dicionário di-ci-o-ná-ri-o Um **dicionário** é um livro com uma lista de palavras, explicando o que elas querem dizer. Procure no seu dicionário o significado da palavra “dente”.

Todos os dicionários do *corpus* apresentam o verbete *dicionário*, mas em Aurélio (2003) ele consta na parte temática, por isso há uma remissão às páginas 152-153.

Aurélio (1989) trata na mesma definição de dois tipos diferentes de dicionários: o dicionário de língua (“Livro que contém o conjunto de palavras de uma língua”) e o dicionário de termos específicos ou terminológico (“ou de termos próprios duma ciência, duma arte, etc.”). Além disso, o exemplo apresentado constrói a imagem do dicionário ligada ao bom uso das palavras (“*Um bom dicionário nos ensina a usar bem as palavras.*”), que vai ao encontro do imaginário tradicional que se tem sobre os dicionários.

A definição de Tufano (1992) é mais condensada e não traz exemplos. Assim como na de Tufano (2004), há na definição o verbo “explicar”: “Livro que explica” (1992) e “O dicionário é um livro que explica” (2004). Diferentemente, em Aurélio (2003) é usado o verbo “conter”: “Livro que contém”.

Em Tufano (2004), como nos outros verbetes deste dicionário, primeiro vem o exemplo, depois a definição. Como já dissemos, há o emprego no verbo “explicar”, mas ao contrário dos demais, há um “nós” (“O dicionário é um livro que explica as palavras que *usamos*”), criando uma identificação entre criança e lexicógrafo. Na seqüência, apresenta uma proposta pedagógica a ser realizada a partir da definição, ou seja, pede à criança para que esta faça seu próprio dicionário. Aqui destacamos o uso do modo imperativo: “faça”, “pegue”, “separe”, que marca esse discurso pedagógico.

Em Aulete (2005), também há o emprego do modo imperativo (“procure”) no final da definição quando é pedido à criança que procure a palavra “dente” no dicionário.

Já em Aurélio (2003), como adiantamos, fala-se de *dicionário* na parte temática. Quando o abrimos nas páginas indicadas (152-153, v. anexo, p. 123-124), encontramos uma história em quadrinhos que explica o que é o dicionário. Nela, nos deparamos com os personagens Mônica e Cebolinha conversando com o Louco, personagem que representa nessa história um lexicógrafo, um caçador de palavras. Chegamos à conclusão de que ele representa o lexicógrafo porque na



Aurélio, 2003, p.152.

primeira página do referido dicionário há uma citação do próprio Aurélio Buarque de Holanda que diz: “Definir uma palavra é capturar uma borboleta no ar”. Esse “caçador louco” diz à Mônica e ao Cebolinha que está caçando não borboletas, mas palavras com as quais vai fazer um dicionário. Ocorre que a imagem do lexicógrafo é constituída a partir da referência à

imagem do louco. Pode se deduzir que o trabalho do lexicógrafo esteja sendo comparado a uma loucura.

Ainda nas páginas sobre o “dicionário”, é trazido para o fio do discurso um enunciado que remete a um discurso corrente sobre os dicionários, a saber, que ele é o “Pai-dos-burros”. Essa memória é trazida e refutada imediatamente: aparece um burro lendo um livro e o caçador (o *lexicógrafo louco*) diz: “O burro não empaca porque é burro! Empaca porque não quer ser explorado!”, em alusão ao discurso da exploração do trabalho. O quadrinho termina confirmando a analogia feita ao longo de toda a obra entre o dicionário e um trenzinho, o “trenzinho do abecedário”. Para explicar o que é um *dicionário*, estabelece-se uma filiação ao discurso dos quadrinhos, ou seja, da literatura infantil, criando uma aproximação entre a criança e este objeto. Mas também ao discurso da loucura, já que o dicionário seria fruto de uma *prática maluca*.

Passemos ao segundo verbete:

LÍNGUA

Aurélio, 1989

língua sf. **1.** Órgão muscular móvel, situado no interior da boca. A língua nos ajuda a engolir os alimentos, e através dela sentimos o gosto das coisas. A língua é, também, um órgão que ajuda a fala. **2.** O conjunto de palavras usadas por um povo, e o conjunto de regras da sua gramática: *língua portuguesa*; *língua inglesa*; *línguas indígenas*.

Tufano, 1992

língua sf. **1.** Órgão que nos permite sentir o gosto das coisas e que nos ajuda a falar, mastigar e engolir. **2.** Conjunto de palavras e regras que um povo usa para falar: *língua portuguesa*, *língua italiana*, etc.

Aurélio, 2003

Língua É uma parte do corpo que fica dentro da boca. Com ela a gente sente o gosto das coisas, e dela a gente precisa para falar. • **Língua** também são as palavras que as pessoas de um lugar falam e entendem, e às vezes escrevem e lêem.

Tufano, 2004

Aulete, 2005

língua *lín-gua* **1.** A **língua** é uma parte do corpo. Ela fica dentro da boca, e é vermelha. A língua ajuda a mastigar e engolir a comida, e é com ela que sentimos o gosto das coisas. Você já tentou falar sem mexer a língua? É muito difícil. **pág. 156.** **2.** **Língua** também é o nome do grupo de todas as palavras que podemos usar quando falamos com as outras pessoas ou escrevemos para elas lerem. Nossa língua no Brasil é o português.

Nos quatro dicionários que definem *língua*, a definição começa por apresentá-la como órgão do corpo humano, apenas nas acepções segundas é que ela aparece no seu sentido lingüístico. Observaremos essa segunda parte das definições.

Em Aurélio (1989), a definição se liga a *povo* e a *regras*: “O conjunto de palavras usadas por um povo, e o conjunto de regras da sua gramática”. A noção de língua carrega em si duas discursividades: a da nação e a das regras. Os exemplos trazem sintagmas e entre eles uma referência à língua indígena (“*língua portuguesa, língua inglesa, língua indígena*”). Além disso, é interessante notar que este dicionário define a *língua* pela *palavra*, diferentemente, por exemplo, de Saussure, para quem a língua é um sistema abstrato de relações e a noção de “palavra” é inoperante, assim como a de “regra”.

Em Tufano (1992), vemos uma paráfrase da definição anterior em que também funciona a relação entre nação e regras. Os exemplos também são sintagmas (“*língua portuguesa, língua italiana, etc.*”), como podemos ver no recorte abaixo:

Aurélio, 1989

O conjunto de palavras usadas por um povo, e o conjunto de regras da sua gramática: *língua portuguesa; língua inglesa; línguas indígenas.*

Tufano, 1992

Conjunto de palavras e regras que um povo usa para falar: *língua portuguesa, língua italiana, etc.*

O discurso desses dois dicionários sobre a língua condiz com a imagem que dela apresentam nos prefácios e com a relação interdiscursiva que lá estabelecem com o discurso gramatical. Como vimos, esses dois dicionários, pela suas condições de produção, inserem-se num período de passagem dos dicionários adultos aos infantis em que a relação com a gramática é bastante forte, seja nas marcações gramaticais dos verbetes, seja na nomenclatura, seja na imagem que constroem de língua.

Já em Aurélio (2003) e em Aulete (2005) observamos algumas rupturas. No primeiro, temos um deslizamento de *povo* para *as pessoas*, se distanciando de um discurso da

nação ou da pátria. E no segundo, nem *povo* nem *peessoas*, mas *nós* (“Língua também é o nome do grupo de todas as palavras que *podemos* usar quando *falamos* com as outras pessoas ou *escrevemos* para elas lerem”). Passa-se assim de uma menor identificação entre a criança e o lexicógrafo, marcada pelo distanciamento que se cria com *povo* e com *peessoas*, a uma maior identificação com o uso da primeira pessoa do plural. Além disso, a definição de Aulete se encerra com um enunciador que se filia a um discurso da homogeneidade lingüística (“Nossa língua no Brasil é o português”) que apaga, silenciando, as outras línguas que aqui existem, como a dos indígenas e a dos imigrantes.

Fato interessante nesta série é a relação estabelecida entre língua, de um lado, e nação e regras, de outro, nos dicionários de Aurélio (1989) e de Tufano (1992). A língua é uma realidade que carrega em si duas memórias: (i) a da nação, como sendo a unidade unificadora de um povo. Podemos lembrar aqui da relação entre língua nacional e Estado-Nação, quando da unificação destes em países; (ii) a das regras, numa concepção de língua que a considera formada por um conjunto de regras gramaticais. A relação entre língua e povo será retomada mais adiante na análise do verbete *povo*.

Vejamos o último verbete desta série:

PALAVRA

Aurélio, 1989

Tufano, 1992

palavra sf. Som ou conjunto de sons que têm significado, permitindo a comunicação entre as pessoas. Os sons que formam as *palavras* podem ser representados por sinais escritos, que são as letras. / *pedir a palavra* = pedir licença para falar: Durante a reunião, Fábio *pediu a palavra* para expor suas opiniões.

Aurélio, 2003

Palavra Páginas 140-151.

Tufano, 2004

Aulete, 2005



palavra pa-la-vra Usamos **palavras** para falar com as pessoas, para contar histórias, para escrever. Cada palavra tem um significado, quer dizer alguma coisa. Às vezes, duas palavras diferentes têm o mesmo significado. Por exemplo: **cão** e **cachorro**. E, às vezes, duas palavras iguais querem dizer coisas diferentes. Por exemplo: **manga** (fruta) e **manga** (de camisa). Quando escrevemos, deixamos um espaço de cada lado das palavras.

Apenas três dos dicionários do *corpus* trazem em sua nomenclatura esse verbete: Tufano (1992), Aurélio (2003) e Aulete (2005), sendo que em Aurélio esse verbete encontra-se na parte temática.

Em Aurélio (2003), há uma remissão às páginas 140-151 (v. anexo, p.125-136). Lá encontramos o seguinte título para esta parte temática: “Palavra é coisa de gente”. Em seguida, aparecem os enunciados: “O querer e o dizer moram na palavra. Quem diz o que quer não fica mudo. Mas a palavra nem sempre diz tudo”. Aqui podemos observar o desejo do sujeito de poder dizer tudo com as palavras e de dizer exatamente o que quer. Mas a própria seqüência do enunciado rompe com a possibilidade de realização desse desejo ao dizer que a “palavra nem sempre diz tudo”. É o paradoxo em que vive o sujeito diante da língua, entre completude e incompletude. Intervém nesse ponto também a noção de esquecimento n. 2, pelo qual o sujeito acredita que “há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim” (Orlandi, 2002, p.35).

Nas páginas seguintes (v. anexo, p. 126), trata-se de algumas línguas diferentes (uma série de personagens dizendo a palavra “nuvem” em nove línguas diferentes), da polissemia, da homografia, da homofonia, das rimas, da denotação e da conotação, da variação lingüística, das onomatopéias, etc. Tudo muito ilustrado com os personagens da Mônica e sem o uso de termos técnicos, de acordo com o que anuncia o próprio prefácio do dicionário: “Noções lingüísticas e gramaticais são introduzidas, mas com apelo àquilo que a criança conhece, ou que reconhece intuitivamente” (AURÉLIO, 2003, p.6). Dessa maneira, se estabelecem relações interdiscursivas e intertextuais com a poesia, com a linguagem dos quadrinhos e com as imagens.

Já em Aulete (2005), a definição é construída pela finalidade: “Usamos palavras para falar com as pessoas, para contar histórias, para escrever”. Observe-se que em Tufano (1992) temos o uso de *peçoas* e em Aulete a enunciação se constrói sobre o *nós*, como vem acontecendo também nos demais verbetes analisados, e como já dissemos, esse deslizamento se encaminha para uma maior identificação da criança com o lexicógrafo. Além disso, Aulete também trata de sinonímia e de polissemia, mas, como Aurélio (2003), o faz sem o uso de termos técnicos, e sim através de alusões ao que a criança conhece. Para sinonímia, ele diz: “Às vezes, duas palavras diferentes têm o mesmo significado. Por exemplo: cão e cachorro”. Para polissemia: “E, às vezes, duas palavras iguais querem dizer coisas diferentes. Por exemplo: manga (fruta) e manga (de camisa)”.

Por fim, destacamos na análise do verbete *palavra* os aspectos que marcam cada definição: em Tufano (1992), temos uma definição que considera os aspectos estruturais da palavra (sons e ortografia); em Aurélio (2003), há a questão do desejo de completude com relação às palavras e, em consequência, com relação à língua; em Aulete (2005), por sua vez, prevalece a finalidade das palavras.

4.4. *Onde mora esse menino?*¹³

Como já adiantamos na análise da série sobre “As Práticas”, a casa e a escola aparecem marcando os principais espaços em que a criança é interpelada em sujeito. São os espaços privilegiados de constituição do imaginário de infância. Nesta seção, os verbetes *casa* e *escola* serão analisados tendo em vista o que já foi dito anteriormente no primeiro capítulo e na análise acima mencionada.

Além disso, o estudo dos acontecimentos cotidianos, da cidade, em especial, vem ganhando cada vez mais espaço no âmbito da Análise de Discurso. De acordo com Orlandi (2004, p.11), “Para nossa época, a cidade é uma realidade que se impõe com toda sua força. Nada pode ser pensado sem a cidade como pano de fundo. Todas as determinações que definem um espaço, um sujeito, uma vida cruzam-se no espaço da cidade”.

Refletindo sobre a fala de Orlandi, propomos que o sujeito-criança também seja pensado tendo em vista a questão da cidade, do urbano. Esta série é composta pelos seguintes verbetes: *cidade, casa, escola, praça, povo*. Como vimos, a *cidade* é uma realidade que se impõe ao sujeito; a *casa* é o espaço privado de convivência familiar do sujeito, mas inserido no contexto da cidade; a *escola* é também espaço de convivência do sujeito, mas é também um dos lugares em que a “forma-sujeito-histórica que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma sujeito urbana” (ORLANDI, 2004, p.152); a *praça* é espaço público onde o sujeito convive; e *povo* é uma das interpelações a que o sujeito é submetido no espaço urbano.

Passemos às análises, começando pelo verbe *cidade*:

¹³ Verso da música “Ora bolas”, de P. Tatit e E. Derdyk.

CIDADE

Aurélio, 1989

Cidade. *Sf.* Lugar habitado por muitas pessoas, com ruas, praças, casas de residência, escolas, lojas, bancos, e que deve ter bons serviços públicos (de água, luz, esgotos, transportes, etc.) para atender às necessidades de seus habitantes.

Tufano, 1992

Cidade. *S.f.* Grande povoação em que há muitas casas e edifícios, espalhados por ruas e avenidas.

Aurélio, 2003

Cidade. Veja nas páginas 45 a 47.

Onde fica a casa da gente? A casa é onde a gente fica, e também para onde a gente volta. Mas tem quem passe muito tempo longe, fora, antes de poder voltar para casa: marinheiros, astronautas, caminhoneiros. Mas, quase sempre, as pessoas formam uma **comunidade**, moram e trabalham não muito longe umas das outras. A comunidade pode ser pequenina, uma aldeia no meio da mata, ou no campo, ou no agreste, ou numa praia: índios, colonos, sertanejos, pescadores moram assim. A comunidade pode ser maiorzinha, uma **aldeia**, um **povoado**, um **vilarejo**, uma **vila**. Tem comunidades maiores – são as **idades**: muitas casas, muitas pessoas que moram perto umas das outras. Nas cidades as casas ficam uma ao lado da outra, arrumadas nas ruas, ou então uma em cima da outra, empilhadas, em prédios, edifícios. Tem cidades que são pequenas. Nelas, tudo está bem perto: a casa e a escola, as lojas, o mercado, o lugar de trabalho. Nessas cidades, a gente conhece ou reconhece muitas pessoas pelo caminho, e as cumprimenta – são nossos velhos conhecidos. Muitas vezes, cumprimenta até quem passa perto de nós e nós não conhecemos.

Nas cidades maiores, às vezes, a casa não é tão perto da escola, nem das casas dos primos ou dos amigos. Para ir de um lugar a outro, a gente passa por muitas casas e prédios e por muitas ruas. As cidades maiores têm mais ruas, mais escolas, mais lojas, mais carros; elas têm vários bairros, e para a gente ir de um lado ao outro, só de carro, ônibus, ou barco (se tiver um rio ou lago, no caminho). Nas cidades muito grandes, com muitos prédios e muito movimento, tem tantas pessoas que é difícil encontrar alguém conhecido. E mesmo se a gente conhece ou reconhece uma pessoa, nem sempre a cumprimenta. Por quê?

Tufano, 2004

Aulete, 2005

Cidade. *ci-da-de*. Uma cidade é um lugar com ruas, praças, casas e lojas, onde vivem e trabalham muitas pessoas. Se a cidade é grande, ela tem também muitos edifícios, escritórios, fábricas, e muitos carros e pessoas nas ruas.

Em Aurélio (1989) observamos que a cidade é definida pelo discurso da quantidade (“Lugar habitado por *muitas* pessoas”). Além disso, é posto em funcionamento o discurso social-político: “deve ter bons serviços públicos (de água, luz, esgotos, transportes, etc.) para atender às necessidades de seus habitantes”. O discurso urbano define como é a organização da cidade: “com ruas, praças, casas de residência, escolas, lojas, bancos”. Tais

espaços, por sua vez, identificam as atividades do sujeito: morar, estudar, trabalhar, deslocar-se.

Em Tufano (1992) e em Aulete (2005) também funciona o discurso da quantidade: “*Grande* povoação em que há *muitas* casas e edifícios espalhados por ruas e avenidas”; “vivem e trabalham *muitas* pessoas”, “Se a cidade é *grande*, ela tem também *muitos* edifícios, escritórios, fábricas, e *muitos* carros e pessoas também”, respectivamente. Em ambos os casos, o que predomina é o imaginário de cidade grande, os sentidos de cidade pequena são apagados.

Já em Aurélio (2003 – v. anexo, p. 143-147), há toda uma contextualização para se chegar à definição de cidade (“*muitas* casas, *muitas* pessoas que moram perto umas das outras”), em que se observa novamente o funcionamento do discurso da quantidade. Constituindo os sentidos da definição, notamos também o discurso da organização urbana: “Nas cidades as casas ficam uma ao lado da outra, arrumadas nas ruas, ou então uma em cima da outra, empilhadas, em prédios, edifícios”. Na seqüência, segue apresentando, enciclopedicamente, como são as cidades pequenas e como são as grandes. São diferenciadas pelas distâncias, pelos laços de amizade entre os sujeitos e pelo discurso da quantidade: “As cidades maiores têm *mais* ruas, *mais* escolas, *mais* lojas, *mais* carros; elas têm *vários* bairros”.

Quanto aos exemplos, apenas Aurélio (2003) os apresenta. Há duas grandes ilustrações. Uma representa uma cidade pequena, tipicamente interiorana, com ruas de terra, de paralelepípedo, com uma pracinha em cujo centro há um coreto. Ao fundo há plantações, o trem. Há um lugar de destaque para a igreja e há poucas pessoas ou carros pelas ruas. Enquanto na outra ilustração, maior, há uma cidade grande, com ruas asphaltadas, vários meios de transporte, prédios, várias casas comerciais, semáforo, vários automóveis, muitas pessoas e inclusive uma favela. Duas faces diferentes das cidades são abordadas: a representação da cidade pequena é marcada pelo discurso da tranquilidade e da religiosidade, enquanto a da

cidade grande é marcada pelo discurso da quantidade, do movimento, da economia. Como os conflitos são postos em cena apenas na cidade grande que, em relação à pequena, é representada como espaço caótico; e como a cidade pequena é representada recuperando o imaginário de cidadezinha do interior, rural, retomamos as reflexões de Payer (2001). Segundo a autora, a posição discursiva urbana sobre o campo tende a constituir-se por um discurso romantizado, em que o campo é idealizado como melhor que a cidade. Entendemos que seja esse o caso aqui: a cidade pequena é representada, no discurso da definição e do exemplo, como tranqüila, sem conflitos, ao contrário da cidade grande, caótica.

A cidade é significada pelas definições como espaço harmonioso, sem conflitos sociais. A estabilidade é quebrada nas ilustrações de Aurélio (2003) que apresentam favelas, mas apenas na cidade grande, onde aparece a verticalização social. Na cidade pequena, a harmonia, a horizontalidade social continua significada.

As marcações gramaticais aparecem em Aurélio (1989) e em Tufano (1992); Aurélio (2003) não as apresenta e Aulete (2005) apresenta apenas a separação silábica da palavra verbetada. A apresentação da separação silábica (característica regular nos verbetes desse dicionário) pressupõe um leitor que pode não saber separar as sílabas, marca uma preocupação com a língua escrita, construindo a imagem do dicionário como instrumento didático.

Vejamos na seqüência a análise do verbete “casa”.

CASA



Aurélio, 1989

Casa. *Sf.* **1.** Construção de tijolos, pedra, madeira, etc., que tem paredes e teto, e serve para abrigo e para moradia. **2.** Abertura na roupa por onde passa o botão. .

Tufano, 1992

Casa. *Sf.* **1.** Nome que damos a qualquer construção destinada a moradia: Meus pais e eu moramos nesta *casa*. **2.** Abertura por onde passa o botão de uma roupa.

Aurélio, 2003

Casa. Veja nas páginas 38 a 43. • **Casa** de botão é o buraquinho por onde a gente faz passar o botão da roupa.

A casa é o lugar onde a gente mora. Em casa a gente dorme, cozinha e come, toma banho, usa o banheiro, brinca e fica junto com a família, com os amigos.

Tipos de casas. Algumas casas são maiores, outras menores, algumas são de madeira, ou de tijolos, outras de barro ou palha, com algumas varinhas de madeira para segurar as paredes. **Toda casa, pra ser casa, tem parede. Porta pra entrar, chão pra pisar, teto pra cobrir,** e quase sempre janela pra olhar e pra deixar o ar passar. Nem sempre tem água, nem sempre tem luz, nem sempre tem jardim ou calçada na frente, nem quintal atrás. Tem casas que ficam no alto do morro, da ladeira, outras na beira da estrada, na beira do rio. Muitas estão na cidade e outras no campo ou no mato. Tem casa que está cheia de gente, tem casa vazia e abandonada.

Tufano, 2004

Aulete, 2005



Casa. ca-sa. **1.** Uma casa é uma construção com chão, paredes e teto, porta e janelas, que serve para as pessoas morarem. **2.** Também chamamos de casa o lugar onde a gente mora, mesmo que seja um apartamento ou uma cabana.



Em Aurélio (1989) e em Aulete (2005), temos definições técnicas, a casa é definida pelos materiais de que é feita (“Construção de tijolos, pedra, madeira”) e pela sua finalidade (“serve para”). Em Tufano (1992), a formulação da definição pressupõe um sujeito que nomeia as coisas (“nome que damos”): a casa é definida pela sua finalidade natural (“construção destinada á moradia”). A definição também marca a relação entre a palavra e a coisa: a palavra “casa” é o nome de “qualquer construção destinada a moradia”.

Aurélio (2003) traz o que se faz na casa (ações ligadas a necessidades básicas e ao convívio social) e os tipos de casa (de que são feitas e como são). Seguindo uma formulação enciclopédica, o discurso da definição apresenta a diversidade, trazendo para dentro da definição a verticalização social: “Nem sempre tem água, nem sempre tem luz, nem sempre tem jardim ou calçada na frente, nem quintal atrás. Tem casas que ficam no alto do morro, da ladeira, outras na beira da estrada, na beira do rio. Muitas estão na cidade e outras no campo ou no mato. Tem casa que está cheia de gente, tem casa vazia e abandonada”.

Quanto à marcação gramatical, ela está presente nas duas primeiras definições, mas em Aurélio (2003) e em Aulete (2005) ela desaparece, neste último há apenas uma divisão silábica. Tal postura com relação à gramática já é anunciada nos prefácios. Como vimos no capítulo anterior, a relação de aliança entre discurso gramatical e lexicográfico se altera dos primeiros para os últimos dicionários, sendo mais estreita naqueles.

Observando os exemplos, percebemos que em Tufano (1992) há um exemplo anônimo: “Meus pais e eu moramos nesta *casa*”. É um exemplo em primeira pessoa, no qual o enunciador é a própria criança: há a voz da criança significando os pais. A memória da estrutura familiar tradicional é posta em funcionamento: pais e filhos morando juntos na mesma casa. Em Aurélio (1989) há uma ilustração que mostra uma casa grande, com várias janelas, chaminé, jardim e carro. Chama-nos a atenção, nesta ilustração, a presença da chaminé, relacionada simbolicamente à vida familiar, aos elos sociais. Discursivamente, temos a construção, por meio do simbólico, de um imaginário familiar, a construção da imagem tradicional da família como instituição social.

Em Aulete (2005) há duas ilustrações. Uma traz uma casa com dois pisos, com um corte pelo qual é possível ver seu interior mobiliado, também há um jardim. A segunda ilustração é um prédio de apartamentos na frente do qual há uma criança que diz: “Ali é a minha casa”. Ambas se relacionam a ideais de casa de classe média, nenhuma traz uma casa

de classe baixa. Há um espaço de enunciação em primeira pessoa para a criança que ao dizer “minha” particulariza a casa ao mesmo tempo em que individualiza a si própria, enquanto moradora de tal casa.

Já em Aurélio (2003) há muitas ilustrações (v. anexo, p. 137-141), nas quais aparecem vários tipos de casa. São contempladas várias classes sociais (barraco, mansão, casa, edifício de apartamentos), culturas diferentes (iglu, palácio, oca), moradias regionais (palafita, choça, cabana, barraca, casinha de sapê), inclusive um modo mítico de morar que nos remete aos contos de fadas (castelo). Também há menção às casas dos animais e de alguns objetos, com uso da linguagem poética. Aparecem as partes da casa e a função de cada uma. Há ainda a definição de alguns outros “tipos” de casa, como “Internato é uma escola diferente, porque, além de estudar, nele o aluno, também mora (dorme, come, fica, descansa...)” e “Orfanato é uma casa onde moram muitos filhos, de pais diferentes (e que não podem mais estar com seus filhos)”, nos quais se observa um discurso escolar, social e assistencial. Vemos que Aurélio (2003) traz para a cena enunciativa a verticalização social que pode ser observada nas habitações. Ele não silencia os conflitos, os põe em cena.

Passemos ao verbete “escola”:

ESCOLA

Aurélio, 1989

Escola. *Sf.* Estabelecimento de ensino; lugar onde se estuda: *A minha escola tem muitas salas de aula e um pátio onde brincamos e fazemos ginástica.*

Tufano, 1992

Aurélio, 2003

Veja na página 65.

Escola é onde a gente está junto para aprender. O que a gente aprende tem sempre uma história: uma história que contaram prá gente, para a gente aprender, ou uma história que a gente conta para os outros.

Tufano, 2004

Aulete, 2005

Escola. es-co-la. A escola é um lugar onde as pessoas vão para aprender aquilo que outras pessoas já sabem. Quem vai para aprender são os alunos e alunas, quem ensina são os professores e as professoras.

Em Aurélio (1989), temos uma definição de uso, a escola é definida pela finalidade por meio de determinações (sintagma preposicional e uma relativa em “onde”). A definição introduz um sujeito universal (“*se estuda*”). Na seqüência, aparece um exemplo construído pelo lexicógrafo cujo enunciador em primeira pessoa é o sujeito-criança: “A minha escola tem muitas salas de aula e um pátio onde brincamos e fazemos ginástica”. O exemplo introduz a descrição física da escola, além das atividades realizadas aí, ligadas ao discurso do lúdico e ao da saúde. Chamamos a atenção para o fato de que enquanto a definição, cujo enunciador é o lexicógrafo, universaliza o sujeito, o exemplo individualiza o sujeito e traz para a cena enunciativa o sujeito-criança.

Em Aurélio (2003), temos uma definição de uso, de finalidade, não há especificações físicas sobre a escola. A definição introduz um sujeito, materializado pelo sintagma “a gente”, promovendo um processo de identificação com a criança, trazendo para a cena enunciativa o sujeito-criança. Há duas ilustrações (v. anexo, p. 148-149), nas quais a escola é apresentada fisicamente. Vemos em funcionamento o efeito da completude entre

definição e exemplo: a definição apresenta a finalidade; o exemplo, a composição física e os sujeitos envolvidos na cena enunciativa. Na primeira ilustração, aparece o ambiente externo da escola, um jardim, com brinquedos e professores e alunos fazendo atividades. Entre os alunos, há crianças negras e brancas, mostrando a diversidade racial. No segundo desenho, a escola é mostrada internamente: a sala de aula com lousa, cadeiras, mesas, mural, alunos e a professora, que ensina matemática. A diversidade racial também é contemplada.

Aulete (2005) não apresenta na definição descrições físicas da escola, apenas sua finalidade: “*lugar* onde as pessoas vão para aprender aquilo que outras pessoas já sabem”. A definição introduz os sujeitos sociais envolvidos na cena enunciativa, materializados pelo sintagma nominal “pessoas” que os universaliza, generaliza. Na seqüência, a definição passa a determinar, individualizar esses sujeitos (“Quem vai para aprender são os alunos e alunas, quem ensina são os professores e as professoras”). Ao individualizar, define as posições: quem está autorizado para ensinar e quem está autorizado para freqüentar a escola.

Vejamos a análise do verbete “praça”:

PRAÇA

Aurélio, 1989



Praça. *Sf.* Lugar público aberto, e sem edificações, cercado de casas e outras construções: *Perto da minha casa há uma praça com jardins, bancos e brinquedos para as crianças.*

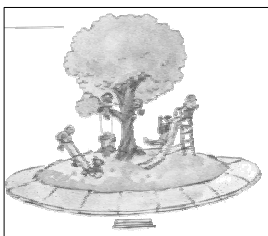
Tufano, 1992

Aurélio, 2003

Praça. Veja na página 44.

Tufano, 2004

Aulete, 2005



Praça. pra-ça. Uma praça é um espaço quadrado ou redondo numa cidade ou num bairro onde tem árvores, plantas, bancos de madeira, brinquedos, para as pessoas descansarem e as crianças brincarem.

Aurélio (1989) define a praça pela sua qualidade de espaço público e pela sua aparência. Um exemplo verbal complementa a definição: “*Perto da minha casa há uma praça com jardins, bancos e brinquedos para as crianças*”, o enunciador criança descreve uma praça do ponto de vista infantil, enfatizando os “brinquedos para as crianças”. Há mais um exemplo, uma ilustração: uma praça, em cujo centro há uma fonte rodeada de árvores, há destaque para uma igreja ao fundo e, mais ao fundo, montanhas e pássaros. Na ilustração também aparece o Saci Pererê. Constrói-se assim um ambiente de cidade de interior, ladeada por antigos casarões e postes e atravessada pelo discurso folclórico.

Já em Aulete (2005) há uma série de determinações da praça que a definem: por um processo de geometrização (“espaço quadrado ou redondo”); pela localização com relação à cidade (“numa cidade ou num bairro”); pela sua composição física (“tem árvores,

plantas, bancos de madeira, brinquedos”); e pela sua finalidade (“para as pessoas descansarem e as crianças brincarem”). Ao falar sobre a finalidade da praça, são introduzidos os sujeitos na cena enunciativa que se definem por suas atividades: adultos (“as pessoas” que descansam) e crianças (que brincam). Assim, ao mesmo tempo em que coloca o sujeito-criança na cena enunciativa, define a cidade do ponto de vista da organização. Também há uma ilustração completando o sentido da definição. Um espaço redondo, em cujo centro há uma árvore, rodeada de brinquedos e crianças, há também uma calçada e um bueiro, tudo muito limpo.

Em Aurélio (2003), não há uma definição verbal para praça, há uma remissão para a primeira parte do dicionário, a temática. E dentro da seção sobre a cidade, na página indicada, encontramos uma ilustração de uma cidade pequena (a mesma que analisamos acima, no verbete *cidade* – v. anexo, p. 143) e nela uma praça. A praça é constituída de um espaço arborizado em cujo centro há um coreto. Em volta há crianças brincando, bancos e uma Banca de Revistas. A praça é representada em conformidade com o espaço em que se situa: uma cidadezinha do interior. Há espaço para o discurso lúdico, representado pela brincadeira das crianças, mas também para o discurso econômico, representado pela atividade desenvolvida pelo jornaleiro. Interessados em confrontar discursividades, fomos à página seguinte observar a ilustração da “cidade grande”. Lá encontramos também uma praça, que em relação às outras partes da cidade, não tem o mesmo destaque que tem na cidade pequena. É arborizada, conta com um banco no qual há uma mulher que lê um livro. É local de recreação, mas não como na outra praça: aqui as pessoas lêem, lá as crianças brincam e o jornaleiro trabalha. Além disso, como sintoma da urbanização, observamos que a praça da cidade grande é cercada por uma pequena grade, enquanto a da cidade pequena não. Há um movimento de fechamento da praça, de imposição de um certo movimento aos sujeitos da cidade. Entendemos que a grade funciona como uma interdição do espaço, de acordo com Souza:

Sustentada no pré-construído de que é preciso impedir a introdução do inimigo, as grades interditam a circulação e, sob efeito transverso de discursos sociais, instauram planos enunciativos em que os passantes na rua, a cada vez que se deparam com uma grade ou um portão interrompendo a passagem ou a entrada em um parque, são constituídos em sujeitos na exterioridade, ou seja, são levados a identificar-se como os que ficam do lado de fora. Este é um dos efeitos da limitação do espaço público no percurso da mobilidade em território urbano. (SOUZA, 2001, p.72)

E na ilustração em questão quem fica do lado de fora da praça é o sujeito-criança, que passeia na calçada com seu cachorro. Na busca de proteger o espaço da praça, a urbanização deixa de fora dela a criança em Aurélio (2003), a põe na calçada; enquanto em Aulete (2005) elas ocupam esse espaço que em Aurélio (1989) é “aberto” por definição.

Passemos ao verbete “povo”:

POVO

Aurélio, 1989

Povo. *Sm.* **1.** As pessoas que moram numa região, num país, etc.: *O povo brasileiro é formado de pessoas que vieram de várias partes do mundo.* **2.** Grande quantidade de pessoas: *No dia da festa, o povo encheu a praça.*

Tufano, 1992

Povo. *S.m.* Conjunto das pessoas que vivem numa cidade, num país etc. [Pl.: povos(ó).]

Aurélio, 2003

Povo é um grupo, geralmente grande, de pessoas que falam a mesma língua e têm uma história em comum. • **Povo** também são todas as pessoas de um lugar.

Tufano, 2004

Aulete, 2005

Povo. po-vo. **1.** O povo de um país são todas as pessoas desse país. **O povo brasileiro.** **2.** Povo também quer dizer uma quantidade grande de pessoas. [Também se diz multidão.]

O verbete “povo” é definido a partir de discursos diferentes em cada verbete. Em Aurélio (1989), é definido pelo local onde vivem, definição à qual corresponde o seguinte exemplo construído pelo lexicógrafo: “O povo brasileiro é formado de pessoas que vieram de várias partes do mundo”. Tal exemplo evoca o discurso da heterogeneidade do povo brasileiro, da formação e da origem do povo brasileiro. Na continuação da definição, o povo é

definido pelo discurso da quantidade, e segue-se mais um exemplo: “No dia da festa, o povo encheu a praça”. Tal exemplo constitui-se pelo discurso festivo, o povo vai à praça para festejar.

Em Tufano (1992), “povo” também é definido pelo local onde vive. Não apresenta exemplos, mas há uma marcação gramatical indicando a pronúncia do plural de “povo”, indicando uma discursividade gramatical. Em Aulete (2005), há duas acepções para “povo”, a primeira o define pelo local (“O povo de um país são todas as pessoas desse país”) e exemplifica com o sintagma: “O povo brasileiro”; a segunda, o define pelo discurso da quantidade (“Povo também quer dizer uma quantidade grande de pessoas”) e traz um sinônimo: “multidão”. Em Aurélio (2003), é definido pela unidade da língua e da história, em primeiro lugar, e em seguida pelo local onde vivem: “Povo é um grupo, geralmente grande, de pessoas que falam a mesma língua e têm uma história em comum. Povo também são todas as pessoas de um lugar”.

Além disso, observamos uma homogeneização para os sentidos de povo: em momento algum, povo é oposto a “elite”. Esse sentido é silenciado nos dicionários infantis, prevalecem a homogeneidade e a estabilidade social. Diferentemente, em dicionários dirigidos a adultos, no Aurélio Século XXI Eletrônico (1999), por exemplo, não há esta homogeneização. A verticalização social é posta em cena nas acepções 6 e 7: “6. O conjunto das pessoas pertencentes às classes menos favorecidas; plebe: O povo de Paris tomou a Bastilha em 1789. 7. V. ralé (1)”. O “povo” é definido como “plebe”, como “ralé” e oposto à burguesia pela memória que o exemplo criado pelo lexicógrafo introduz. Será que as crianças devem ser poupadas de alguns sentidos, como as diferenças sociais e as diversas constituições familiares?

Observamos que os espaços urbanos são definidos para o sujeito-criança a partir de dois discursos que se alternam: o da homogeneidade e o da heterogeneidade. Há

espaços que são definidos levando-se em conta a verticalização das relações sociais, como *cidade* e *casa* (Aurélio, 2003); nos demais dicionários predomina uma homogeneização das relações sociais, constitutiva da cidade (a questão da quantidade, da hierarquia social). Enfim, a cidade é significada para o sujeito-criança ora como espaço organizado, estabilizado, ora como espaço de conflitos, de diferenças.

Por outro lado, já que o espaço é mais que contexto, é constituinte do sujeito, o discurso urbano determina esse sujeito-criança, significando-o com relação ao espaço onde vive, estuda, brinca e o que ele representa dentro desse espaço, as posições que ele ocupa: habitante, morador, aluno, povo e criança que brinca.

Destacamos, ao longo deste capítulo, o funcionamento da sintaxe nos enunciados definidores e das formações imaginárias com relação à criança. Comentemos esses dois pontos.

No que diz respeito à sintaxe dos enunciados definidores, algumas marcas podem ser remetidas a funcionamentos discursivos. Nas definições de Aurélio (1989) e de Tufano (1992) observamos que prevalece a definição clássica (N-Entrada: N-Cabeça Rel.) e um distanciamento enunciativo (uso do pronome impessoal “se”), enquanto nos demais há um deslocamento no enunciado definidor com a introdução do verbo “ser” (N-Entrada: SN ser oração predicativa) e uma aproximação enunciativa (pronomes). As definições, consideradas paráfrases da palavra-entrada, passam a ser formuladas com uma sintaxe mais plena, sem elipses, dirigida àqueles que estão aprendendo a ler, ou seja, a formulação é elaborada tendo em vista uma identificação do sujeito leitor com o dicionário. Essa passa a ser uma das características dos dicionários infantis, ao lado da presença de ilustrações com personagens infantis, da individualização, das atividades pedagógicas, da nomenclatura e da própria imagem de sujeito leitor.

Ainda com relação à sintaxe dos enunciados definidores, destacamos o uso da negação e o funcionamento dos operadores argumentativos, que colocam em relação a criança e o adulto. A argumentação construída pelos operadores (já, ainda, completamente) e pela negação constrói a imagem de que o adulto é um ser completo, enquanto a criança é um sujeito-a-ser-sujeito, incompleto, em processo de crescimento, desenvolvimento, amadurecimento. Nesses casos, a criança não é vista nela mesma, mas naquilo que ela ainda será. Essa visão da criança como ser incompleto corresponde, segundo Ariès (1986), à visão que se tinha na Idade Média: a criança é um não-ser-adulto.

Já com relação à imagem que se constrói da criança, às vezes a criança é filho e às vezes é aluno, posições que ela ocupa se individualizada pela Escola ou pela Família. Essa individualização ocorre nos dicionários analisados, agregando à criança a imagem de aluno e de filho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos ao longo deste trabalho que uma mudança nas condições de produção leva ao acontecimento dos dicionários infantis. Isso se deve a uma mudança no modo de ver o sujeito-criança. O Brasil viveu no século passado uma emergência da infância, que pode ser notada no campo literário (o *boom* da literatura infantil), no campo jurídico (o Estatuto da Criança e do Adolescente) e também no campo lingüístico (a elaboração de um instrumento lingüístico voltado à criança: os dicionários infantis). A criança passa a ser considerada como um sujeito particular, com necessidades, desejos e direitos diferentes dos do adulto.

Os dicionários infantis testemunham essa emergência do sujeito-criança ao formularem um discurso voltado para esses leitores, com uma constituição e uma circulação também próprias. No nível da constituição, vimos que se estabelecem relações intertextuais com a Gramática (marcações gramaticais nos verbetes, marcas de plural, conceitos gramaticais trabalhados direta ou indiretamente) e com a Literatura Infantil (as personagens que dão nome ao dicionário e o ilustram (Turma do Pererê, Turma da Mônica), os gêneros literários que aparecem na nomenclatura), e relações interdiscursivas com a Moral (as qualidades e atitudes positivas que as personagens representam e as que são evocadas nos exemplos edificantes), com a Escola (que individualiza o sujeito-criança em sujeito-criança-aluno) e com a Família (que individualiza o sujeito-criança em sujeito-criança-filho).

No nível da formulação, em que os sentidos ganham corpo, vimos um processo de individualização do sujeito-criança pelo uso de pronomes (*você, nosso, seu, meu primeiro dicionário*). Através dos operadores argumentativos (*já, ainda*), notamos a construção da imagem da criança como sujeito-a-ser-sujeito, marcado pela incompletude com relação ao adulto. Ainda neste nível, há a simulação da voz da criança na voz do adulto, tanto nas definições como nos exemplos.

Já no nível da circulação, partindo do pressuposto que se questiona a neutralidade dos meios, essa tipologia dicionarística se mostra por meio de uma textualidade marcada por cores, por ilustrações, por personagens, por atividades pedagógicas, que acionam elas mesmas e fazem circular as memórias que constituem o discurso dos dicionários infantis.

A leitura discursiva desses dicionários nos permite reconstruir a imagem que eles fazem do sujeito-criança. Dessa forma, teremos nos dicionários analisados um *jovem leitor, alfabetizando*, que está sendo inserido nos trajetos das letras, dos significados. Em Aurélio (1989) e Aurélio (2003), temos ainda a imagem da criança que quer brincar aprendendo, que tem como correlata a imagem do dicionário como um brinquedo, como um *trenzinho* (instrumento lúdico). Enquanto nos demais dicionários (Tufano (1992), Tufano (2004) e Aulete (2005)), se constrói a imagem da criança que quer aprender brincando, a que corresponde a imagem do dicionário como instrumento de iniciação ao fato lexicográfico, à escrita.

Ainda com relação à imagem que se constrói da criança, destacamos dois funcionamentos: as temáticas (família e escola) e a verticalização das relações sociais. Como exposto no início, a história da infância está intimamente relacionada à família e à escola. Já os Jesuítas e Comenius no século XVII viam na escola o lugar certo para se produzir a “criança-indivíduo”, a “infância escolar”, a *criança-aluno*. Por outro lado, os estudos de Ariès (1986) mostram que a partir do século XVII duas noções importantes surgem, o sentimento da inocência infantil e o sentimento da família. A partir de então, a criança passa a ser levada em consideração na estrutura familiar, cria-se desta forma a *criança-filho*. Esses dois lugares, a Escola e a Família, continuaram presentes na história da infância, constituindo-a. Hoje são, nas palavras de Smolka (2002, p. 104), os “*loci* específicos de cuidado, de educação, de ensino das crianças”, com vistas à preparação do homem adulto, moral. O discurso dos dicionários analisados aponta para esse funcionamento discursivo da escola e da família:

como as formações discursivas que conferem sentido à infância. Assim, observamos uma dispersão do sujeito-criança: na formação discursiva familiar, ele é *filho*; na escolar, é *aluno*.

Segundo Pêcheux (1997, p. 163), “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”. Dessa forma, entendemos que as marcas de aproximação/identificação da criança com o discurso da definição apontadas ao longo das análises (pronomes, simulações, exemplos, ilustrações) concorrem para a interpelação do indivíduo em *sujeito-criança* pela ideologia. E à medida que essas marcas se relacionam à formação discursiva familiar e à escolar, temos uma individualização desse sujeito-criança em *aluno* e em *filho*.

Já com relação à verticalização das relações sociais, a entendemos como o processo que transforma o espaço social horizontal em espaço social hierarquizado, impedindo a convivência, as relações de contigüidade (ORLANDI, 2004, p. 35). Esse processo entra em funcionamento em algumas definições de Aurélio (2003), em que são apresentadas diversas moradias (de favela a castelo), cidades pequenas e cidades grandes (com características de cidades grandes: trânsito, buracos, espaços interditados), diversas profissões, etc. Já nos demais dicionários, o que prevalece é a homogeneização das relações sociais, dos espaços. Temos então que a imagem de criança é diferente, se considerarmos o que cada dicionário considera que seja permitido (ou conveniente) que a criança saiba, ou seja, *o que pode e deve ser sabido* pelo sujeito-criança.

Na constituição da imagem do sujeito-criança há sentidos que são silenciados ao lado dos que se corporificam. Esses sentidos que são silenciados estão, no entanto, presentes na historicidade da infância no Brasil: violência, abandono, exploração. Tais sentidos não são problematizados, postos em causa pelo discurso dos dicionários e a infância brasileira acaba se constituindo como bela, saudável, segura, letrada, protegida. Onde estão,

por exemplo, os meninos de rua (que não estão presentes nem na cidade grande, nem na cidade pequena), os *meninos do tráfico*, os abandonados, os explorados, os *sem-escola*, os *sem-família*, os *sem-literatura* ... Dessa forma, a imagem que se constrói identifica-se mais com um ideal, com um projeto de infância do que com o real da história, considerando a historicidade da infância brasileira, apesar dos momentos em que as contradições sociais, a verticalização das relações sociais aparecem (sobretudo em Aurélio (2003)), mas isso não é uma regularidade.

Enfim, o sujeito-criança também é constituído pelas contradições, pelo social, pela dispersão, pela verticalização que são silenciados em detrimento da estabilização, da horizontalidade, do ideal. Não obstante, permanecem presentes pela ausência.

Quanto à imagem de dicionário infantil, ela vai se constituindo, a depender das filiações que se estabelece, das discursividades que atravessam cada dicionário. Todos os dicionários têm em comum o fato de que se assentam na imagem de instrumento pedagógico. Além disso, cada dicionário, em particular, se filia a outras formações imaginárias: em Aurélio (1989), a imagem que se constrói é a de um instrumento de iniciação *ao estudo da língua portuguesa* e instrumento de *autonomia* do sujeito; em Tufano (1992), o dicionário identifica-se com a formação imaginária do instrumento de iniciação *ao uso de dicionários* e de *autonomia* do sujeito, como o anterior; Aurélio (2003) se constitui como um instrumento *lúdico* e instrumento de acesso à *língua culta*; Tufano (2004), por sua vez, se constitui como um instrumento de iniciação *ao uso de dicionários* e à *elaboração de um saber sobre a língua*, já que estimula a criança a fazer um dicionário a partir dos conhecimentos adquiridos com esse dicionário; por fim, em Aulete (2005) a imagem de dicionário se constitui como instrumento *lúdico*, de iniciação *ao uso de dicionários* e de mediação do *letramento*.

A essas imagens de dicionário correspondem uma imagem de sujeito-criança comum a todos. É a do sujeito-a-ser-sujeito, a quem faltam conhecimentos e autonomia. Esses

dicionários, enquanto instrumentos de iniciação/acesso/autonomia se colocam na posição de suprir essas faltas, ao pretender iniciar o sujeito na leitura, no uso do dicionário, no uso da língua e ao pretender oportunizar a esse sujeito a autonomia de poder resolver suas dúvidas sozinho, consultando o dicionário.

A partir do exposto, vemos uma busca pela completude: as ilustrações e os exemplos completam as definições, as definições completam uma falta dos sujeitos e os dicionários completam os sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito-criança aparece marcado pela dispersão, ele é criança, é aluno, é filho, é incompleto, é dependente...

Os dicionários infantis ainda oferecem outras questões. Nosso trabalho é um recorte, é uma possibilidade entre outras de olhar para essa discursividade ainda recente. Um outro olhar pode ouvir outros silêncios, pode sentir outras corporificações dos sentidos. Mas queremos que se compreenda o dicionário como objeto histórico, simbólico, jamais neutro, que registra sentidos e que ajuda a construir, nesse caso, a imagem que nossa sociedade – *letrada, jurídica, cidadina* – constrói da infância.

BIBLIOGRAFIA

- ALVIM, R. Pequenas mãos calejadas. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 1, n. 4, out. 2005, Rio de Janeiro, 2005.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad.: Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARNOUX, E. N. El ejemplo como ilustración y como norma en las gramáticas escolares de Andrés Bello. *Lenguas e instrumentos lingüísticos*. n.1. Campinas: Pontes, 1998.
- AULETE, C. *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete infantil ilustrado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.
- BIBE-LUYTEN, S. M. *O que são histórias em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BIDERMAN, M.T.C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A.M.P.P.; ISQUERDO, A.N. *As ciências do léxico*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.
- BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M.C.; KUHLMANN JR., M. (org) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CAMPEDELLI, S. Y.; ABDALA JR, B. *Ziraldo*. São Paulo: Abril Educação, 1982.
- CIRNE, M. *A linguagem dos quadrinhos*. O universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1971.
- COELHO, N.N. *Panorama histórico da literatura infantil/ juvenil*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1991.
- COURTINE, J.J. Analyse du discours politique. *Langages*, n.62, Paris: Didier-Larousse, 1981.
- DAMIM, C.; PERUZZO, M.S. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. XATARA, C.; HUMBLÉ, P. (org). *Cadernos de tradução*. n.18. Florianópolis: PG em Estudos Lingüísticos (UFSC), 2006.
- DELESALLE, S.; VALENSI, L. A palavra “nègre” nos dicionários franceses do Antigo Regime. *História e lexicografia. RUA*, n.8, Campinas, 2002.
- FERREIRA, A.B.H. *O Aurélio com a Turma da Mônica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira & Maurício de Sousa Produções, 2003.

FERREIRA, A.B.H. *Dicionário Aurélio infantil da língua portuguesa ilustrado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FOUCAULT, M. *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad.: L.F.B. Neves. Petrópolis: Vozes, 1971.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11.ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

GAGNEBIN, J.M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

GHIRALDELLI, P.Jr. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri: Manole, 2003.

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e outras vozes*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira. História & Histórias*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise de discurso*. Campinas: Pontes/ Ed. da Unicamp, 1997.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, E.P. (org) *Gestos de leitura*. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MAZIÈRE, F. O enunciado definidor: discurso e sintaxe. In: GUIMARÃES (org.) *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

MAZIÈRE, F.; COLLINOT, A. *Un prêt à parler: le dictionnaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

NOSSO SÉCULO. A memória fotográfica do Brasil no século XX. n.5. São Paulo: Abril, 1980.

NUNES, J. H. Definição lexicográfica e discurso. *Línguas e instrumentos lingüísticos*. n.11. Campinas: Pontes/ Unicamp, 2003.

NUNES, J.H. Dicionário, sujeito, argumentação. 2007 (impresso)

NUNES, J. H. *Dicionários no Brasil: análise e história - do Século XVI ao XIX*. Campinas, SP: Pontes Editores - São Paulo, SP: Fapesp - São José do Rio Preto, SP: Faperp, 2006.

NUNES, J.H. Dictionnaire et métalangage : définition de termes spatiaux. *Métalangage et terminologie linguistique*. Actes du colloque international de Grenoble. Leuven: Peeters, 2001b.

NUNES, J.H. *Discurso e instrumentos lingüísticos no Brasil: dos relatos de viajantes aos primeiros dicionários*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 1996.

NUNES, J.H. O espaço urbano: a “rua” e o sentido público. In: Orlandi (org) *Cidade atravessada – Os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes, 2001a.

NUNES, J.H. *Formação do leitor brasileiro*. Imaginário da leitura no Brasil colonial. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

NUNES, J. H. Léxico e língua nacional: apontamentos sobre a história da lexicografia no Brasil. In: ORLANDI (Org) *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001c.

NUNES, J. H.; PETTER, M. (org.) *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Pontes, 2002.

OLIVEIRA, M.R.M. A criança leitora: entre o impresso e o eletrônico. In: CECCANTINI, J.L. (org) *Leitura e literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

ORLANDI, E.P. *Análise de discurso – princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002a.

ORLANDI, E.P. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E.P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. *RUA*, n.1. Campinas: Nudecri, 1995.

ORLANDI, E. P. (org.) *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001b.

ORLANDI, E.P. *Língua e conhecimento lingüístico*. Para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002c.

ORLANDI, E.P. O lugar das sistematicidades lingüísticas na análise de discurso. *D.E.L.T.A.*, vol.10, n.2, 1994.

ORLANDI, E.P. Relações de sentido e relações sociais: escola e cidade. In: *Língua e conhecimento lingüístico*. Para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002b.

ORLANDI, E.P. Do sujeito na história e no simbólico. In: _____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001a.

ORLANDI, E.P. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

PAYER, M.O. O rural no espaço público urbano. In: Orlandi (org) *Cidade atravessada – Os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. AAD-69. In: GADET, F.; HAK, T. (org) *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993a.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: E.P.Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: Orlandi (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2.ed. Campinas: Ed. da Unicamp, (1997a).

PÊCHEUX, M. *Papel da memória*. Trad.: J.H.Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (org) *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, (1993b).

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. 3.ed. Trad.: E.P.Orlandi et alli. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997b.

PÊCHEUX, M. Et ali. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. *Langages*, n.24, Paris: Didier-Larousse, 1971.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. *Langages*, n.37, Paris: Didier-Larousse, 1975.

PRUVOST, J. *Dictionnaires et nouvelles technologies*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

ROURE, G. *Vidas silenciadas: a violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

SÉRIOT, P. O pensamento etnicista na URSS e na Rússia pós-soviética. *Línguas e instrumentos lingüísticos*. n.15. Campinas: Pontes/ Unicamp, 2005.

SILVA, L.F.P. *Estudo crítico da representação visual do léxico em dicionários infantis ilustrados*. Dissertação de mestrado. UNB, 2006.

SILVA, R.V.M. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1996.

SMOLKA, A.L.B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M.C.; KUHLMANN JR., M. (org) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, P. Espaços interditados e efeitos-sujeito na cidade. In: Orlandi (org) *Cidade atravessada – Os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes, 2001.

TUFANO, D. *Meu primeiro dicionário: Dicionário infantil pedagógico*. São Paulo: Paulus, 2004.

TUFANO, D. *Moderno dicionário escolar*. São Paulo: Moderna, 1992.

VERDELHO, T. Dicionários portugueses, breve história. In: NUNES, J. H.; PETTER, M. (org.) *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Pontes, 2002.

ZILBERMAN, R. A criança que virou gente grande. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. n.4., out. 2005. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2005.

ZOPPI-FONTANA, M. *Cidadãos modernos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

WEBER, D.; BIRMAN, D. Guerra de dicionários sob novas regras. *O Globo*. 21.03.2005. In: <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=1101>

ANEXOS



MEC compra 4,6 milhões de dicionários para o ensino fundamental

ASCOM-FNDE (Brasília, 30.09.05) – O Ministério da Educação vai enviar a todas as 136.934 escolas públicas de ensino fundamental do país 4,6 milhões de dicionários, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). O *Diário Oficial da União* do último dia 29 publicou a lista dos 18 dicionários que irão compor os dois acervos diferentes que serão entregues pelo MEC. Os dicionários beneficiarão cerca de 17 milhões de alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental. O investimento total será de R\$ 32.499.979,40.

Os dicionários foram escolhidos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a orientação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Os dicionários serão para uso coletivo, e cada uma das 158.162 salas de aula de 1ª a 4ª série do ensino fundamental terá o seu acervo. Um acervo vai atender os alunos em fase de alfabetização e o outro servirá aos estudantes de turmas em processo de desenvolvimento da língua escrita.

Mudanças – Desde 2001, cerca de 38,9 milhões de dicionários foram distribuídos aos estudantes para uso pessoal. Até este ano, o dicionário era de propriedade do aluno. A partir de 2005, a sistemática de distribuição foi reformulada, de maneira a dar prioridade à utilização do material em sala de aula. Assim, em vez de entregar uma obra para cada estudante, o MEC vai fornecer acervos de dicionários para todas as escolas públicas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Além disso, as obras passaram a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno, da seguinte forma: dicionários do tipo 1 – com 1 mil a 3 mil verbetes, adequados à introdução das crianças a este tipo de obra; dicionários do tipo 2 – com 3,5 mil a 10 mil verbetes, apropriados a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita; e dicionários do tipo 3 – com 19 mil a 35 mil verbetes, direcionados para alunos que já começam a dominar a escrita.

As turmas de 1ª e 2ª séries vão receber dicionários dos tipos 1 e 2, enquanto as de 3ª e 4ª séries ganharão os dos tipos 2 e 3. Nas redes públicas que adotam o ensino fundamental de nove anos, os dicionários 1 e 2 serão irão para os alunos de 1ª a 3ª série e os tipo 2 e 3, para os de 4ª e 5ª séries.

Confira as obras selecionadas:

ACERVO 1

Código	Editora	Título da obra	Autores	Tipo
84959	EDITORIA POSITIVO LTDA	Aurelino: Infantil Ilustrado Portuguesa	Dicionário AURÉLIO da Língua BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA	1
84974	EDITORIA NOVA FRONTEIRA SA	Meu Primeiro Caldas Aulete Ilustrado	Dicionário NOVA Infantil FRONTEIRA	1
84975	EDITORIA NOVA FRONTEIRA SA	"Caldas Aulete Escolar da Portuguesa Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo"	Dicionário NOVA Língua FRONTEIRA	2
84982	EDITORIA DIMENSAO LTDA	Primeiros Passos Ilustrado da Portuguesa	Dicionário JOHNY JOSE Língua MAFRA, PETRINA MOURÃO MAFRA, CELSO FRAGA DA FONSECA, JULIANA ALVES ASSIS E SAMUEL MOREIRA DA SILVA	1
84989	SALAMANDRA EDITORIAL LTDA	Dicionário do Castelo Rá- Tim-Bum	OBRA COLETIVA	1
84995	EDITORIA ATICA LTDA	"Meu Primeiro Livro de Palavras – Um Dicionário Ilustrado do Português de A a Z"	MARIA TEREZA CAMARGO BIDERMAN E CARMEN SILVIA CARVALHO	1
84997	EDITORIA ATICA LTDA	Dicionário Ilustrado de Português	MARIA TEREZA CAMARGO BIDERMAN	2
84999	EDITORIA MODERNA LTDA	Meu Primeiro Houaiss	Dicionário INSTITUTO ANTONIO HOUAISS	1
85001	EDITORIA SA	FTD Descobrimo Palavras - Infantil	Novas Dicionário GILIO GIACOMOZZI, GILDETE VALÉRIO GEONICE VALÉRIO	1 E

ACERVO 2

Código	Editora	Título da obra	Autores	Tipo
84958	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	Saraiva Júnior Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado	SARAIVA SA	2
84961	EDITORA POSITIVO LTDA	Aurélio Júnior : Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA	3
84967	EDITORA MODERNA LTDA	Moderno Dicionário Escolar	DOUGLAS TUFANO	2
84972	EDITORA NOVA FRONTEIRA SA	"Caldas Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa"	Aulete NOVA FRONTEIRA	3
84988	EDITORA MODERNA LTDA	Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa	INSTITUTO ANTONIO HOUAISS	3
84998	EDITORA ATICA LTDA	Minidicionário Luft	CELSO PEDRO LUFT	3
85002	EDITORA FTD SA	Dicionário Júnior da Língua Portuguesa	GERALDO MATTOS	3
85004	EDITORA FTD SA	Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa	ADRIANO DA GAMA KURY	3
85009	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	DOMINGOS PASCHOAL CEGALLA	3

Assessoria de Comunicação Social do FNDE

Acessado em 09/07/2006

http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/noticias/releases/2005/09_30_2.html

RECORTES DE *O AURÉLIO COM A TURMA DA MÔNICA*, AURÉLIO, 2003.

©
I
J
M
N
O
P
Q
R
S
T

MONTANDO UM DICIONÁRIO





PALAVRA É COISA DE GENTE

O QUERER E O DIZER MORAM NA PALAVRA

Quem diz o que quer não fica mudo. Mas palavra nem sempre diz tudo.

Tanta nome para tanta coisa,
tanta coisa que nem tem conta.
Tanto som pra tanta história,
que nem cabe na memória.
Tantas conversas pra tantos assuntos...
Pedidos, avisos e regra e lei.
Tantas respostas para tantas perguntas,
tantas perguntas pra tantos "não sei".
Tantas idéias pra tentar dizer:
idéia disso, daquilo, de nada.
Tanta letra para escrever:
letra de forma ou de mãos dadas.
Tanto verso pra tanta canção:
Tanta palavra, tanta invenção.



Sempre que a gente quer dizer alguma coisa, usa palavras?



Mas o que a gente vê e entende a gente sempre acaba dando um jeito de transformar em palavras.

E as palavras sempre querem dizer alguma coisa?



ISSO NÃO QUER DIZER NADA!

PRA VOCÊ, NÃO!
MAS PRA ELE QUER DIZER, SIM,
PORQUE É NA LÍNGUA DELE!



É... Toda palavra sempre quer dizer algo. Mas uma palavra sempre quer dizer a mesma coisa?



A gente pode dizer nuvem, não porque tem uma nuvem de verdade, mas porque alguma coisa lembra a escuridão e o jeito triste do céu quando está muito nublado, cheio de nuvens de chuva.

Mas tem palavras que a gente nunca viu nem ouviu. E quando ouve ou lê pela primeira vez, como sabe se é mesmo uma palavra, e o que quer dizer?

Tem que perguntar pra alguém que saiba! Ou então, procurar num dicionário!



O tem 1 letra,
 pé tem 2 letras,
 da tem 2 letras,
 rã tem 2 letras.

Tem palavras pequenas, com apenas uma, duas, três letrinhas:



Sem tem 3 letras,
 uma tem 3 letras,
 pá tem 2 letras,
 não tem 3 letras,
 dá tem 2 letras.

Tem palavras que têm muitas letras:
 chinelo, sapato, xadrez, caminhão, dentista, presidente.



Tem palavras que são compridíssimas:
 paralelepípedo, constitucional, margarida-do-transvaal, meteorologia, otorrinolaringologista, Bem-te-vi, adivinhe-quem-vem-hoje ou gente-de-fora-já-chegou, capitão-de-bigode e não-te-esqueças-de-mim são palavras.



Tem palavra que a gente escreve igualzinho a uma outra, mas fala de maneira diferente.

Uma palavra: colher.
Colher é para pegar comida. A gente fala como se tivesse um **ê**.



Outra palavra: colher.
Colher é apanhar com a mão. A gente fala como se tivesse um **ê**.



Uma palavra: sede.
Sede é o lugar principal, onde se fazem as atividades mais importantes: sede do clube, sede do governo. A gente fala como se tivesse um **ê**.



Outra palavra: sede.
Sede é a sensação de precisar beber. A gente fala como se tivesse um **ê**.

Tem palavras diferentes que a gente escreve de maneira diferente (e elas querem dizer coisas diferentes), mas a gente fala de maneira igual (ou quase igual):

 <p>Correu e tirou o sexto lugar.</p>	<p>Hoje é sexta-feira.</p> 	<p>A cauda do jurumim.</p> 
<p>Correu e tirou o cesto de roupa do lugar.</p> 	<p>Levou a cesta à feira.</p> 	<p>Calda de bolo e de pudim.</p> 



Tem palavras que terminam com o mesmo som, ou com sons parecidos com os de outras palavras, mesmo quando querem dizer coisas bem diferentes.

Quando o mesmo som se repete no fim de duas palavras, nós chamamos de **rima**.

"Na árvore canta a cigarra;
há recreio nas escolas;
tira-se, numa algazarra,
a merenda das sacolas."*



Tesouro! tem **ouro** no nome, e às vezes não é só no nome.



Touro e **besouro** e **estouro** e **bebedouro** também terminam com as mesmas letras de **ouro**, mas não há ouro neles.





Às vezes, palavras com terminação igual são do mesmo tipo.



- Abacateiro**
é árvore que dá abacates
- Juazeiro**
é árvore que dá juás
- Tomateiro**
é planta que dá tomates



- Risonho**
é quem está rindo
- Tristonho**
é quem está triste



Mas **medonho** não é quem está com medo, é aquilo que mete medo.

Há palavras que são nome de uma só coisa.

Quando a gente ouve alguém falar, não tem como pensar em outra coisa: pensa direto naquilo que a outra pessoa pensou.



QUE LINDO PÔR-DO-SOL!

O Sol está se pondo, desaparecendo no horizonte. **Pôr-do-sol** só quer dizer isso. Mas há outras palavras que também querem dizer a mesma coisa: **ocaso**, **crepúsculo**.

linha do horizonte

Há palavras que servem para mais de uma coisa



Parada de ônibus.



Parada militar. (Por que é que a gente diz parada se tem gente andando?)



Casa (lugar em que a gente mora).



Casa (buraco da roupa em que o botão entra)



Rede de pescar.



Rede de dormir.



Rede de prender os cabelos.



Rede de jogar vôlei.



Pé da gente.



Pé da mesa.



Pé de meia.



Pé de árvore.



E não tem outra palavra para dizer a mesma coisa.

Nuvem no céu, *nuvem* de chuva, *nuvem* branquinha, *nuvem* pesada, *nuvem* grossa, *nuvem* fofinha, *nuvem*zona, *nuvem*zinha. (O nome *nuvem* serve para mais de uma coisa, mesmo se a coisa só tem esse nome.)



Tem palavras que parecem uma coisa e dizem outra:

Desbocado não é quem não tem boca, é quem fala muitas palavras feias.

Descabelado não é quem não tem cabelo, é quem está despenteado, com os cabelos desarrumados.

Pão fresquinho e **café fresquinho** são bem quentes...



Às vezes o que a gente está querendo dizer pode não ser exatamente aquilo que a gente fala.



Tem vezes que a gente exagera. Fica até parecendo mentira, mas é só um jeito de dizer.



Há palavrinhas complicadas para coisas simples que a gente conhece. Você sabe o que é: **Indumentária**? **Epistola**? **Adjutório**?



Há palavras que são iguazinhas mesmo querendo dizer coisas bem diferentes.



Algumas palavras se parecem muito quando a gente fala e escreve, mas a gente as usa para dizer coisas muito diferentes.

O **prato** não é marido da **prata**.



Solução não é um **soluço** grande.



"Não **bula** no **bule**" quer dizer não mexa nesse recipiente.



Poção não é uma **poça** grande.



Há outras palavras que são parecidas e querem dizer coisas diferentes.

Algumas são assim: se a gente pára e pensa, percebe que têm alguma coisa em comum.



O **carteiro** entrega cartas. Ele tem carta no nome e no que carrega.



Essa **carteira** serve para guardar dinheiro e, também, documentos, cartões. Antigamente, a **carteira** era uma bolsinha fechada, para mandar cartas.



Essa outra **carteira** serve para pôr papéis, lápis, canetas e material de escrita, e para apoiar o papel, na hora de escrever. Nas casas das pessoas, também servia para escrever cartas: na escola, é onde se escreve e se faz a lição.

Algumas são assim: se a gente fica conhecendo a história delas, percebe que são como irmãs ou primas, e que têm muita coisa em comum.



gola



gole

GLUB!

A **gola** é a parte da roupa que fica perto da garganta; o **gole** é o pouco de bebida que a gente deixa passar pela garganta de cada vez.



GRONCH!

Engolir é deixar passar pela garganta.



A **gula** faz a gente querer comer mais comida (e, quando come, ela desce pela garganta).

Pessoas de lugares diferentes podem usar palavras diferentes para falar das mesmas coisas.

tangerina	=	mexerica	
abóbora	=	jerimum	
lousa	=	quadro-negro	
pipa	=	papagaio	= pandorga
alpin	=	mandioca	= macaxeira
ata	=	fruta-de-conde	= pinha
carne-seca	=	jabá	= charque
sinal	=	semáforo	= farol



Você sabe o que é...

pararaca? Lugar em que a água de um rio passa rápido, fazendo barulho	perereca? Animalzinho verde, sem cauda, que pula muito	piririca? Lugar em que a água do rio corre rápido, ou fica agitada.	pororoca? Onda que vem do mar e sobe o rio, fazendo barulho.	pururuca? O coco, quando ainda está macio, fácil de morder

Às vezes, a gente quer dizer o oposto, o contrário, do que alguém está dizendo. É a vez do não.

Não é diferente de sim, é o contrário dele. A gente aprende o **não** desde cedo. Ninguém explica pra gente o que ele quer dizer, mas a gente acaba aprendendo de tanto ouvir: Não pode! Não isso, não aquilo...

De tanto ouvir **não**, a gente aprendeu a entender que era para a gente **parar, deixar** de fazer algo. Quando ouve **Não pode!** A gente entende: **Tire a mão daí!** ou **Pare com isso!** Se a gente ouve **Não chore!**, **Não vá lá!**, a gente entende: **Fique quieto!** e **Volte aqui!**

O **não** é uma palavra tão séria que muitas vezes está lá dentro de outras palavras, mesmo sem aparecer: proibido, impossível, esquecer, negar, nunca, nada, ninguém, jamais, sem, mal, descalço, triste, destemido, indigestão, mal-estar, inimigo, sem-vergonha, perder, inesquecível, bagunça, sujo, errado, falso, mentira, mal-humorado, inquebrável, doente, ex-aluno, mal-encarado... e chega disso. A gente usa o **não** para dizer que o que acontece é diferente, ou o contrário, de outra coisa: Eu gosto de mamão. O contrário disso é: Eu não gosto de mamão. Como o não é o contrário do sim, ele também serve para recusar e para discordar. E o que é **recusar**? É dizer não, é querer outra coisa. E o que é **discordar**? É não concordar, é pensar diferente.

Há palavras que querem dizer o contrário – é como se uma dissesse não à outra: bonito x feio, alto x baixo, bom x mau...



Agora, responda sim ou não: O que está certo não está errado?
O que é bonito não é feio? O que é claro não é escuro?
O que está quente não está frio?

Tem palavras que dizem coisas bem diferentes:



Tem palavras que a gente usa para falar de qualquer coisa, ou de uma coisa qualquer: **Coisa, negócio, trem, troço e treco**... são palavras que servem para tudo. (Mas palavras são coisas que nem sempre dizem tudo.)



Tem alguma palavra que não quer dizer nada? Não, não tem!

Toda palavra quer dizer alguma coisa. Mas tem palavras que querem dizer "nenhuma coisa".

Nada é uma palavra que a gente usa no lugar das palavras "nenhuma coisa".

A palavra "nada" serve para todas as coisas, quando estas não estão, ou não existem, ou quando a gente não sabe, não viu, não fez...



Tem palavras que dizem coisas simples, mas que as pessoas preferem não ouvir nem dizer.



Tem palavras que são tão feias que a gente nem pode falar aqui.



Às vezes, o jeito de falar as mesmas palavras pode fazer muita diferença.



Às vezes a gente diz ou ouve uma coisa, mas entende que é o contrário: o jeito de falar, a voz que a gente faz, as caras e caretas e os gestos também ajudam a entender.



Às vezes, mas só às vezes, o som da palavra pode lembrar aquilo que ela quer dizer.

Quando a gente fala tombo, o som da palavra não lembra um pouco o som de alguma coisa caindo?



Quando a gente ouve os outros cochicharem, o som não se parece com o da palavra cochicho?



Quando se diz trovão, o som da palavra não lembra um pouco o som da coisa?



O som da palavra neném lembra criancinha tentando falar ou chorando.



O som da palavra pipoca lembra o barulhinho dela estourando e pulando.



E o som da palavra arrastar, não lembra um pouco o de uma coisa se arrastando?



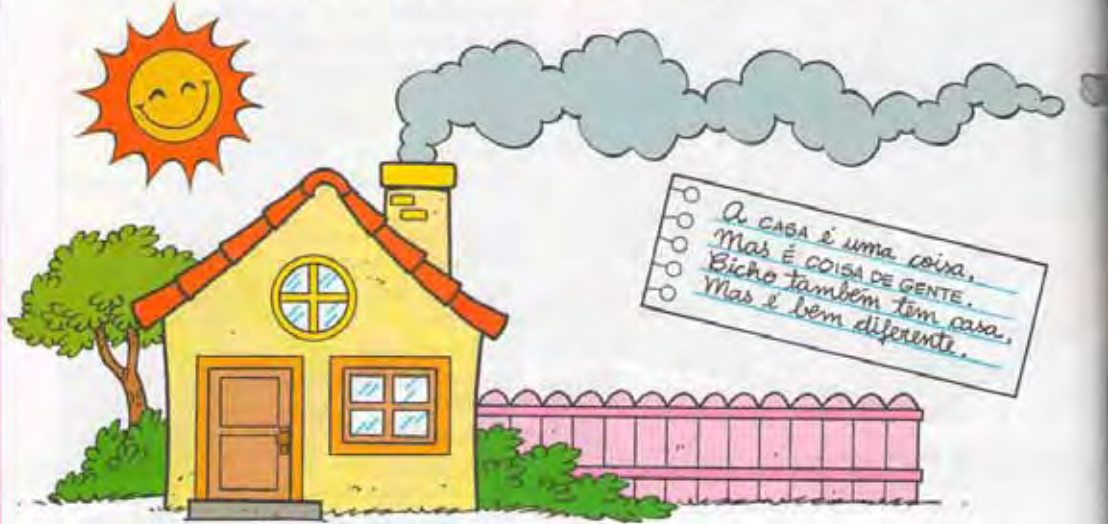
Com palavras a gente diz coisas tristes ou engraçadas, diz um pouco de tudo e também quase nada.

Algumas palavras, quando estão juntas, podem trazer um pouco de confusão, e fica até engraçado.

 <p>Uma mão</p>	 <p>A boca dela</p>	 <p>Pega linha e costura</p>
 <p>Na lagoa há sapinho e na padaria assa pão.</p>	 <p>Na sapataria há sapato e na cozinha assa pato.</p>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px;"> <p>Mas palavras existem para unir as pessoas, diminuir a confusão, aumentar a comunicação. Com as palavras a gente pode se entender.</p> </div>

CASA

CASA É O LUGAR ONDE A GENTE MORA



A CASA é uma coisa,
Mas é COISA DE GENTE,
Bicho também tem casa,
Mas é bem diferente.

Tem bicho que sempre tira, consigo
O que serve de casa, de lar, de abrigo;
Casa-casco, casa-casca, casa-concha -
falote, caramujo, caracol, ostra.



Alguns procuram abrigo
Pra fugir do calor, do frio, do perigo
Na sombra, na caverna ou na toca -
o leão, o urso, o coelho, e na terra vive a minhoca.







"Gente tem que ter onde morar, um canto, um quarto, uma cama, para no fim do dia

guardar o corpo cansado, com carinho, com cuidado, que o corpo é a casa dos pensamentos." ★



EM CASA, A GENTE dorme, cozinha e come, toma banho, usa o banheiro, brinca e fica junto com a família, com os amigos.

TEM GENTE QUE DORME



Na rede.



Na cama com colchão.



No chão.



Numa esteira.



Num colchão sem cama.



No sofá.

Quem dorme

apóia a cabeça:	se cobre:
no travesseiro,	com lençol,
na almofada,	colcha,
no braço,	cobertor,
num montinho.	luz e estrelas.

Ou se aninha no colo,
nos braços de alguém.

No meio da aula (mas sem deitar!...)



Num banco de praça, num canto de rua ou na calçada (pra quem dorme na rua).

Quarto é onde a gente dorme (quando é muito grande e pra muita gente, se chama **dormitório**). Mas tem gente que prefere, ou precisa, dormir na sala, na varanda, na cozinha...

Tem gente que dorme sozinho num quarto. Tem gente que dorme com algumas pessoas. Tem gente que dorme com muitas pessoas em casa ou num dormitório: como soldados, no quartel, como alunos de internato.

EM CASA A GENTE COME

Cozinha é onde se prepara a comida.



EM CASA A GENTE SE CUIDA, SE LAVA

Banheiro é onde a gente toma banho, se lava, escova os dentes, e também onde faz xixi e cocô. Se é um lugar separado, só para fazer xixi e cocô, pode se chamar **latrina, casinha**.



EM CASA A GENTE CUIDA DO QUE TEM

Na casa, ou pertinho dela, **na área ou no quintal**, as roupas são lavadas: no **tanque**, na bacia, esfregando, ou na **máquina de lavar**. Para secar bem, a roupa é estendida na **corda**, no **varal** ou no **secador**. Para não ficar amarrotada, a roupa precisa ser passada a ferro.



Mas também tem quem lave suas roupas nas margens de um rio ou de um ribeirão.

SABÃO, PEDACINHO ASSIM,
OLHA ÁGUA, UM PINGUINHO ASSIM,
O TANQUE, UM TANQUINHO ASSIM,
A ROUPA, UM TANTÃO ASSIM *



TIPOS DE CASAS

Algumas casas são maiores, outras menores, algumas são de madeira, ou de tijolos, outras de barro ou palha, com algumas varinhas de madeira para segurar as paredes. **Toda casa, pra ser casa, tem parede. Porta pra entrar, chão pra pisar, teto pra cobrir,** e quase sempre janela pra olhar e pra deixar o ar passar. Nem sempre tem água, nem sempre tem luz, nem sempre tem jardim ou calçada na frente, nem quintal atrás. Tem casas que ficam no alto do morro, da ladeira, outras na beira da estrada, na beira do rio. Muitas estão na cidade e outras no campo ou no mato. Tem casa que está cheia de gente, tem casa vazia e abandonada.



barraco

iglu



castelo

palafita



choça

mansão



palácio

cabana



oca

barraca

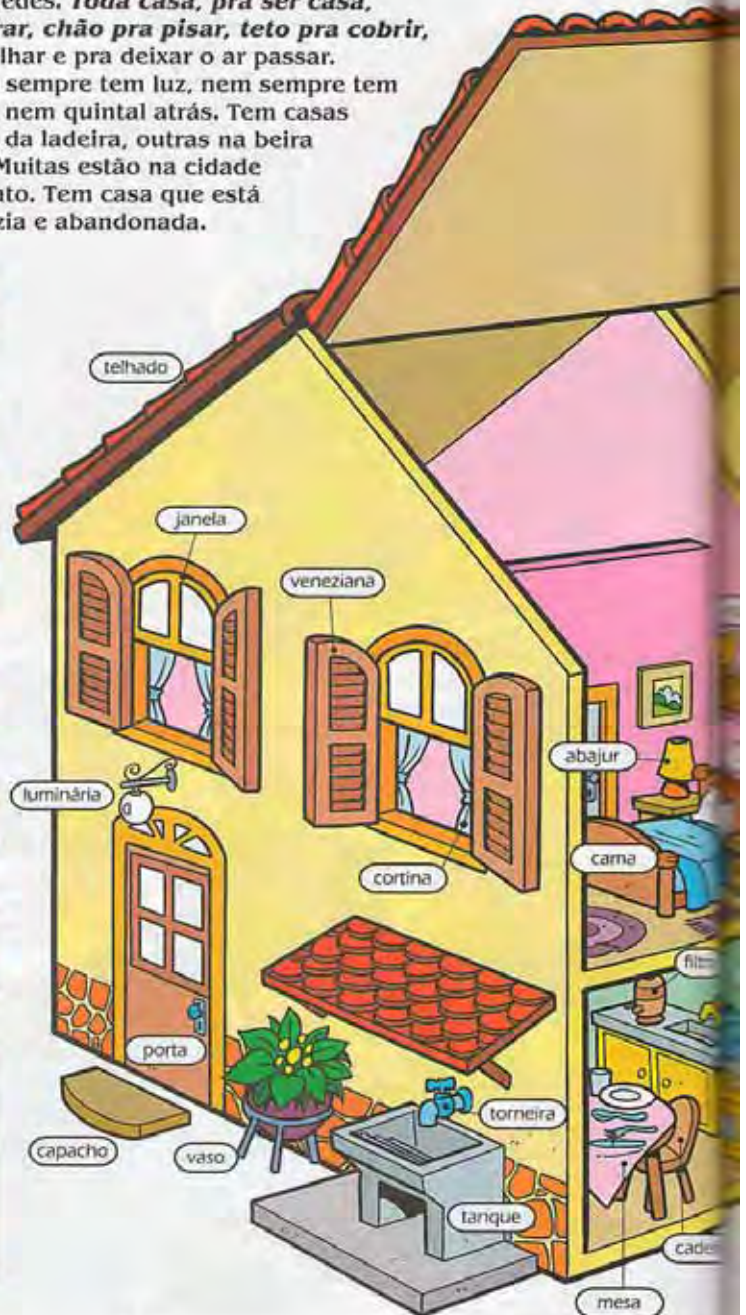


casa

casinha de sapê



edifício de apartamentos





QUER DIZER:

Apartamento é a casa que fica dentro de um prédio, e nesse prédio moram outras pessoas, mas separadas da gente, e não junto. **Prédio** ou **edifício** é uma construção formada por andares. Cada andar (como o nome já dá idéia) tem um chão onde a gente pode andar. Se o prédio for para moradia, aí a gente diz que o prédio é **residencial**. Mas, se o prédio for **comercial**, em lugar de apartamentos, terá salas em que as pessoas trabalham, escritórios e lojas.

Sala, numa casa, é o lugar em que nós passamos mais tempo juntos, conversando, vendo televisão, e é também o lugar em que recebemos as pessoas que vêm nos visitar.

Varanda é uma parte da casa que fica do lado de fora, mas não é o quintal. O **quintal** é um terreno junto à casa, a varanda é uma construção da casa. Ficar na varanda é um jeito de estar fora de casa sem sair de casa. Na varanda, as pessoas podem ficar para sentir um ventinho, ou para ver a vista, ou para conversar, vendo e ouvindo as novidades.

Chaminé não é toda casa que tem. Só tem chaminé casa onde há fogão de lenha ou lareira (quando a casa é construída em lugar em que faz frio). A chaminé fica do lado de fora da casa, no telhado, e é a saída para a fumaça que passa por dentro.

Tem lugares que imitam a casa, lugares em que ficamos como se fosse um pouco a nossa casa: **acampamento**, **pensão**, **hotel**.

Hotel é que nem casa, mas não é casa. Ele imita casa, mas é só pra ficar por algum tempo. O hotel é cheio de quartos ou apartamentos. Quando a gente viaja, pode ficar em hotéis.

Dormitório é um lugar em que muitas pessoas dormem.

Internato é uma escola diferente, porque, além de estudar, nele o aluno também mora (dorme, come, fica, descansa...).

Orfanato é uma casa onde moram muitos filhos, de pais diferentes (e que não podem mais estar com seus filhos).

CIDADE

ONDE FICA A CASA DA GENTE?

A casa é onde a gente fica, e também para onde a gente volta. Mas tem quem passe muito tempo longe, fora, antes de poder voltar para casa: marinheiros, astronautas, caminhoneiros.



Mas, quase sempre, as pessoas formam uma **comunidade**, moram e trabalham não muito longe umas das outras. A comunidade pode ser pequenininha, uma aldeia no meio da mata, ou no campo, ou no agreste, ou numa praia: índios, colonos, sertanejos, pescadores moram assim. A comunidade pode ser maiorzinha, uma **aldeia**, um **povoado**, um **vilarejo**, uma **vila**.



Tem comunidades maiores — são as **idades**: muitas casas, muitas pessoas que moram perto umas das outras. Nas cidades as casas ficam uma ao lado da outra, arrumadas nas ruas, ou então uma em cima da outra, empilhadas, em prédios, edifícios.

Tem cidades que são pequenas. Nelas, tudo está bem perto: a casa e a escola, as lojas, o mercado, o lugar de trabalho. Nessas cidades, a gente conhece ou reconhece muitas pessoas pelo caminho, e as cumprimenta — são nossos velhos conhecidos. Muitas vezes, cumprimenta até quem passa perto de nós e nós não conhecemos.



Nas cidades maiores, às vezes, a casa não é tão perto da escola, nem das casas dos primos ou dos amigos. Para ir de um lugar a outro, a gente passa por muitas casas e prédios e por muitas ruas. As cidades maiores têm mais ruas, mais escolas, mais lojas, mais carros; elas têm vários bairros, e para a gente ir de um lado ao outro, só de carro, ônibus, ou barco (se tiver um rio ou lago, no caminho). Nas cidades muito grandes, com muitos prédios e muito movimento, tem tantas pessoas que é difícil encontrar alguém conhecido. E mesmo se a gente conhece ou reconhece uma pessoa, nem sempre a cumprimenta. Por quê?

QUER DIZER:

Vizinho é quem mora perto da gente. A gente também pode dizer que uma coisa é vizinha de outra, quando ela está perto dessa outra coisa.

Cumprimentar é falar com uma pessoa quando a gente se encontra com ela, dizendo "olá", "oi", ou "bom dia" ou "boa tarde", ou outras palavras assim. Cumprimentar também é dizer "até logo", ou outras palavras de despedida, quando a gente ou a pessoa está indo embora. Nós também podemos cumprimentar sem falar nada, só fazendo um gesto com a mão ou com a cabeça.

Movimento é o que a gente faz quando mexe o corpo ou quando mexe em alguma coisa. Movimento é também o que acontece quando alguma coisa se mexe. Movimento dos olhos, do braço, da água do rio, dos carros nas ruas. A gente também pode dizer que há muito movimento num lugar, ou que um lugar é muito movimentado, quando está cheio de gente que vai e vem, passando, passeando, trabalhando ou se divertindo.

Templo. Nos templos, as pessoas se reúnem para conversar com Deus e pensar nas coisas boas e ruins da vida. Igreja, centro espírita, terreiro, mesquita, sinagoga.





A cidade grande tem muitos bairros. bairros de todo tipo, com todo tipo de gente: com poucas árvores ou com muitas, com muitas casas ou cheios de prédios, com muitas lojas, ou com fábricas, ou só com casas de morar. Mas há pelo menos um bairro na cidade grande que tem mais gente, mais lojas, mais bancos e escritórios, mais carros e ônibus passando, que nos outros bairros. Esse bairro a gente diz que é o **centro da cidade**. Porque é para lá que muita gente vai, ou porque parece que foi a partir dele que a cidade cresceu e se espalhou. Se a cidade for muito grande mesmo, o centro da cidade fica com muito, muito movimento: parece um grande formigueiro. Gente pra lá e pra cá, barulho, fumaça, confusão, guardas apitando, gente falando alto, homens, mulheres, velhos, jovens e (até) crianças. E prédios tão altos que a gente chama de **arranha-ceus**, e para ver até onde vão a gente precisa entortar o pescoço. Alguns bairros de moradia que ficam longe do centro a gente chama de **subúrbios**. Alguns parecem até ser de outra cidade, de tão calmos. Outros, às vezes, são bem parecidos com o centro da cidade.



A gente presta atenção nas atividades que faz — pode ser muita atenção, ou só um pouquinho, mas quase sempre só consegue fazer uma coisa de cada vez. Por isso, a gente diz que se ocupa, que fica ocupado: porque não sobra tempo, ou é como se não sobrasse muita força, ou vontade, ou atenção para outras coisas.

Ocupar um lugar é ficar nele — e aí outros não podem ficar naquele mesmo lugar (só se a gente der licença).



A atividade que ocupa a gente não deixa vez para fazer outras coisas — só se parar o que está fazendo e dar atenção a elas.

Ocupação é o que a gente faz, e ocupa tempo e precisa de atenção. Quando se está fazendo uma coisa, não dá para fazer outra. E se nos pedem algo, o jeito é dizer:



Às vezes, a gente se ocupa muito com uma coisa, ou precisa usar muita força, ou prestar muita atenção, ou tentar muitas vezes, ou então passa muito tempo até conseguir fazer — quando é assim, a gente diz que aquilo que fez **deu trabalho**.

Trabalho é o esforço que a gente faz quando se ocupa numa atividade.



Trabalho é também uma atividade ou ocupação que a gente faz sem ser para brincar. É aquilo que as pessoas fazem ou têm que fazer para terem comida para comer, casa para morar, roupa para vestir: o trabalho de plantar e de criar animais, de caçar e pescar, preparar e cozinhar os alimentos; o trabalho de construir as casas, de cuidar delas; o trabalho de fazer roupas, de lavá-las e de consertá-las; o trabalho de levar e trazer, de transportar as coisas que vêm de longe ou vão para longe... E muitas, muitas outras atividades de que as pessoas precisam.

ESCOLA

APRENDER NÃO É SÓ NA ESCOLA



Quando um neném, qualquer neném, é bem novinho, não faz quase nada. Só sabe é chorar, mamar, dormir, fazer xixi e fazer cocô. Ah! Tem uma coisa que ele faz mesmo sem saber: é crescer! E todo o resto precisa aprender. Todo mundo é neném quando nasce, todos nós nascemos nenéns. Tudo que a gente faz, a gente precisou aprender. **Aprender** é ficar sabendo o que não sabia antes. E quase tudo que aprende, a gente aprende com outras pessoas. Tem coisas que a gente fez pela primeira vez sem saber direito como conseguiu, e nem lembra como foi: sentar, engatinhar, ficar de pé, andar. Outras coisas, a gente aprende imitando, vendo os outros fazerem e tentando fazer também: assobiar, estalar os dedos. Tem coisas que a gente aprende porque precisa saber ou porque deve

fazer: lavar as mãos antes de comer, respeitar os mais velhos, ter cuidado ao atravessar a rua. Tem coisas que a gente aprende porque quer: pular corda, andar de bicicleta, nadar, chutar de letra (no futebol), empinar papagaio. Tem coisas que a gente faz porque gosta de fazer, mas que pode aprender a fazer melhor se treinar junto com quem sabe mais: cantar, pintar, dançar, tocar música.

Tem coisas que parecem difíceis de fazer e de aprender: ler, escrever, fazer contas com números. Isso tudo fica mais fácil se tiver alguém para ensinar. **Ensinar** é assim:



Há muitas maneiras de aprender, de ficar sabendo o que não sabia. Pode ser de tanto olhar, ver, procurar. Pode ser tentando fazer sozinho, e vendo o que é que acontece, até descobrir qual o melhor jeito. Pode ser depois de ouvir ou ler o que outras pessoas contaram daquilo que viram ou tentaram fazer.

ESCOLA É ONDE A GENTE ESTÁ JUNTO PARA APRENDER

Que a gente aprende tem sempre uma história: uma história que contaram prá gente, para a gente aprender, ou uma história que a gente conta para os outros, como a gente aprendeu.



Tem gente que gosta de ouvir e ver histórias:

