

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

VIVIANE CORRÊA ROSA

**O DICIONÁRIO COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

CÁCERES – MT

2016

VIVIANE CORRÊA ROSA

**O DICIONÁRIO COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA.**

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

CÁCERES - MT

2016

Rosa, Viviane Corrêa

O Dicionário como espaço de produção de sentidos nas aulas de Língua Portuguesa./Viviane Corrêa Rosa. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.
123f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2016.
Orientadora: Nilce Maria da Silva

1. Leitura discursiva - dicionário. 2. Análise do discurso. 3. Verbetes índio – dicionário. 4. Língua portuguesa – proposta didático-pedagógica. I. Título.

CDU: 81'42(817.2)

VIVIANE CORRÊA ROSA

**O DICIONÁRIO COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

BANCA EXAMINADORA


Dra. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)
Orientadora


Dra. Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)
Avaliadora Interna


Dra. Marilei Resmini Grantham (FURG)
Avaliadora Externa

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

APROVADO EM 15/12/2016

Dedico este trabalho a toda a minha família, em especial a meu esposo Edmilson, meu filho Eduardo, minha mãe Helena, minha irmã Simony e meu irmão Robson, pois sei que sempre acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente a **Deus**, dono de todas as coisas, que me concedeu saúde, sabedoria e paciência para concluir mais esta etapa em minha vida.

Agradeço, imensamente, à Prof.^a Dr.^a **Nilce Maria da Silva**, pelas indicações de leitura, pelas orientações, independentemente de dia e hora, e por ter despertado em mim o gosto pela leitura dos dicionários, pois tenho, agora, outro olhar sobre esse objeto discursivo e tecnológico. Obrigada!

A **meu esposo, meu filho e minha mãe**, que souberam ser compreensivos quando de minha ausência em vários momentos e me deram forças para continuar com este desafio.

À professora Dr.^a **Vera Regina Martins e Silva**, pelo profissionalismo e especial carinho dedicado à nossa turma, também pelas colaborações no momento da qualificação do projeto.

À professora Dr.^a **Maristela Cury Sarian**, por me apresentar a Análise de Discurso e pelas indicações de leitura no decorrer do projeto, que me ajudaram muito a refletir sobre a teoria.

Ao professor Dr. **José Leonildo Lima**, pela maneira descontraída com que conduziu suas aulas, pelo carinho e respeito com que nos tratou.

À Prof.^a Dr.^a **Leila Salomão Jacob Bisinoto**, pelas contribuições na disciplina de Gramática, Variação e Ensino, que me fizeram refletir sobre a língua e a linguagem, o meu muito obrigada.

À Prof.^a Dr.^a **Vera Lúcia da Rocha Maquêa**, pelo poder hipnótico de seus olhos enquanto fala, pois só “acordávamos” ao fim de suas explanações, que me fizeram me apaixonar, de novo, pela literatura.

À Prof.^a Dr.^a **Sílvia Regina Nunes**, pela maneira encantadora de ensinar a Análise do Discurso e pelas atividades práticas propostas, que me fizeram ressignificar a metodologia de minhas aulas.

À Prof.^a Dr.^a **Olga Maria Castrillon Mendes**, pela simpatia, delicadeza e doçura com que nos tratou, pelas aulas de campo, pela presença em todas as rodas de conversa, auxiliando nos momentos tão tensos da escolha da temática que iríamos trabalhar e do produto final, e pelo carinho reservado a nós.

À Prof.^a Dr.^a **Marilei Resmini Grantham**, pelo carinho no momento da qualificação, com dicas preciosas para melhorar meu trabalho, a minha gratidão.

Às minhas amigas **Andréa Melo Silva Pereira, Cíntia Guazzi Biral, Cirlei dos Anjos Andrade, Eleonora Alencar de Souza, Eliene Cristina de Jesus, Elisangela dos Santos Silva, Irlei Gomes de Oliveira Andrade, Maria Cristina Dani, Rita de Cássia Cruz Coelho, Sandra Candida Bindandi, Soelene Justina de Oliveira e Valéria André dos Santos**, que foram importantíssimas para mim, pois, em momentos de muito choro e apreensão, elas (e posso dizer elas, porque somos 13 mulheres) me ajudaram até mesmo a lidar com a tecnologia, pois todas sabem que não tenho muita intimidade com o computador. Serei grata sempre!

Agradeço imensamente também a minha coordenadora e amiga **Cleusinete**, que, por estar perto de mim, sentiu a pressão de ter de me ouvir e me socorrer sempre que tinha dificuldades com a tecnologia. Desde o primeiro dia das atividades, deu-me dicas de como agir para não perder nem um detalhe na hora de fazer minhas anotações, pois também foi aluna do Profletras e tinha mais experiência do que eu. Sou grata!

Agradeço a **Claudia Barros**, também aluna do Profletras, colega que me motivou e incentivou a fazer a prova para o mestrado. Obrigada por sempre responder aos meus pedidos de socorro!

Agradeço à **equipe gestora, aos professores e funcionários** da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo e a todos os que acreditaram em mim e me deram forças para continuar. Em especial, a todos os professores que me cederam suas aulas, o meu agradecimento.

Aos meus **alunos** do 9º ano E vespertino da Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, pela participação e pelo empenho no desenvolvimento do projeto “O dicionário como espaço de produção de sentidos nas aulas de língua portuguesa”.

À **Coordenação do Programa Mestrado Profissional em Letras**, pelo brilhante trabalho desenvolvido, pelo acolhimento e incentivo durante o percurso do mestrado.

À **Secretaria do Programa Mestrado Profissional em Letras**, em especial ao Michael Jhonathan, pela dedicação e agilidade em nos atender.

À **Capes**, pela bolsa concedida nestes dois anos.

Enfim, a **todas as pessoas** que, direta ou indiretamente, auxiliaram-me na realização deste trabalho.

Enfim, o dicionário é marcado pela responsabilidade de “guardar” os sentidos das palavras. No entanto, entendemos que os sentidos são “aves”, eles migram; são “aves” ariscas, não se deixam aprisionar; são “aves” que cantam, seu canto ressoa de diferentes maneiras. E, como todas as canções, estas provocam diferentes reações nos sujeitos. (SILVEIRA, 2010)

RESUMO

Este trabalho é o resultado do desenvolvimento de uma proposta pedagógica realizada com os alunos do nono ano da E.E. Apolônio Bouret de Melo, localizada no município de Paranatinga-MT, como parte do Programa de Mestrado em Letras, Profletras-Cáceres/MT, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Este projeto que consiste na leitura discursiva de dicionários tem seu aporte teórico na Análise de Discurso de linha francesa, a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux, na França, e de Eni Orlandi (1996, 2008b), Horta Nunes (1994, 2006), dentre outros, no Brasil. O objetivo desse trabalho é criar condições para que o aluno compreenda os sentidos produzidos pelo dicionário com relação ao verbete índio e observar o funcionamento da língua em diferentes dicionários monolíngues; junto a esses objetivos, busca-se também compreender que os dicionários não são objetos que servem apenas para guardar significados das palavras, mas que se constituem em uma materialidade discursiva que também diz sobre o funcionamento da língua, no movimento da história e da nossa sociedade. O dicionário tem sido visto, na maioria das vezes, somente como um objeto de consulta à correta grafia das palavras, e também como um objeto que detém significados únicos, verdades absolutas, ou seja, efeito de completude que o dicionário apresenta em nosso imaginário. Portanto, o que pretendemos é desconstruir esses sentidos estabilizados em relação aos dicionários, questionar as evidências construídas nestes instrumentos linguísticos, propondo outras possíveis interpretações. Para alcançar os objetivos, realizamos pesquisas na sala de informática, entrevista com alunos indígenas, leitura da Carta de Caminha, assistimos a vídeos e documentário, visitamos as bibliotecas escolar e municipal, visitamos uma aldeia e discutimos sobre os sentidos do verbete índio e de outros a ele relacionados. Como efeito de fecho, após a realização das atividades, os alunos puderam observar a semelhança/diferença de sentidos entre o que eles haviam definido e aquilo que estava no dicionário, além de observar as diferentes possibilidades existentes, pois nem sempre está no dicionário tudo o que se define para determinado verbete. Como produto desse trabalho, confeccionamos um livro intitulado *Na trilha do verbete Índio*, o qual foi apresentado numa noite de exposição para os pais, alunos e professores da escola.

Palavras-chave: Proposta didático-pedagógica. Índio. Dicionário. Análise de Discurso.

Resumen

Este trabajo es el resultado del desarrollo de una propuesta pedagógica realizada con los alumnos del 9º curso de la E.E. Apolônio Bouret de Melo, ubicada en el municipio de Paranatinga-MT, como parte del Programa de Maestría en Letras, Profletras-Cáceres/MT, de la Universidad del Estado de Mato Grosso. Este proyecto, que consiste en la lectura discursiva de diccionarios tiene su aporte teórico en el Análisis del Discurso de línea francesa, a partir de los trabajos de Michel Pêcheux, en Francia, y en Brasil, Eni Orlandi (1996, 2008b), Nunes (1994, 2006), entre otros. El objetivo de ese trabajo es crear condiciones para que el alumno comprenda los sentidos producidos por el diccionario con relación a la entrada indio y observar el funcionamiento de la lengua en diferentes diccionarios monolingües, junto a esos objetivos se busca también comprender que los diccionarios no son objetos que sirven apenas para guardar significados de las palabras, pero que se constituyen en una materialidad discursiva que también dice sobre el funcionamiento de la lengua, en el movimiento de la historia de nuestra sociedad. El diccionario ha sido visto, por muchas veces, solamente como objeto de consulta a la correcta grafía de las palabras, y también como un objeto que detiene significados únicos, verdades absolutas, es decir, efecto de algo completo que el diccionario presenta en nuestro imaginario. Así, lo que buscamos es desconstruir esos sentidos estabilizados en relación a los diccionarios, cuestionar las evidencias construidas en estos instrumentos lingüísticos, proponiendo otras posibles interpretaciones. Para lograr los objetivos, realizamos investigaciones en el aula de informática, entrevista con alumnos indígenas, lectura de la Carta de Caminha, asistimos a videos y documentales, visitamos las bibliotecas escolar y municipal, visitamos a una aldea, y discutimos sobre los sentidos de la entrada indio y de otros a él relacionados. Como efecto de cierre, tras la realización de las actividades, los alumnos pudieron observar la similitud/diferencia de sentidos entre lo que ellos habían definido y aquello que estaba en el diccionario, además de observar las diferentes posibilidades existentes, pues ni siempre está en el diccionario todo lo que se define para determinada entrada. Como producto de ese trabajo, confeccionamos un libro intitulado *Na trilha do verbete índio*, que fue presentado en una noche de exposición para los padres, alumnos y profesores de la escuela.

Palabras clave: Propuesta didáctico-pedagógica. Índio. Diccionario. Análisis de Discurso.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Bandeira da cidade de Paranatinga/MT.....	20
Figura 2 – Professores que lecionaram na E.E. Apolônio Bouret de Melo.....	23
Figura 3 – Calendário Escolar Letivo 2016, etnia xavante.....	30
Figura 4 – Calendário Escolar Letivo 2016, etnia xavante.....	31
Figura 5 – Desenho releitura da Carta de Caminha 1.....	64
Figura 6 – Desenho releitura da Carta de Caminha 2.....	65
Figura 7 – Desenho releitura da Carta de Caminha 3.....	66
Figura 8 – Desenho releitura da Carta de Caminha 4.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

OC – Orientações Curriculares

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

Seduc – Secretaria de Estado de Educação

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Plano de aula.....	106
ANEXO B – Grupo 1 definição verbete índio.....	109
ANEXO C – Grupo 2 definição verbete índio.....	110
ANEXO D – Grupo 3 definição verbete índio.....	111
ANEXO E – Grupo 4 definição verbete índio.....	112
ANEXO F – Análise e comparação dos dicionários grupo 1.....	113
ANEXO G – Análise e comparação dos dicionários grupo 2.....	115
ANEXO H – Análise e comparação dos dicionários grupo 3.....	116
ANEXO I – Análise e comparação dos dicionários grupo 4.....	118
ANEXO J – Fotos: biblioteca, sala de aula (entrevista) e noite de exposição do livro.....	119
ANEXO K – Perguntas feitas ao cacique xavante e ao Jediel na entrevista.....	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A CIDADE DE PARANATINGA E A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL APOLÔNIO BOURET DE MELO	18
1.1 Paranatinga: um breve histórico	18
1.2 Escola Apolônio: constituição	22
1.3 Escolas indígenas do município e visita à escola Ceremece Cerepse	28
2 DA FORMULAÇÃO À CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO	33
2.1 Um sonho que se tornou realidade	33
2.2 Os sentidos de leitura que circulam no contexto escolar: uma busca teórica	34
2.3 A construção do projeto pedagógico: das leituras à prática	38
3 LEITURAS E RELEITURAS DO VERBETE ÍNDIO: TRILHANDO VÁRIOS CAMINHOS	45
3.1 Primeiro momento: gestos de interpretação dos alunos ao verbete índio	45
3.2 Segundo momento: o imaginário do sujeito-aluno sobre o índio na entrevista com o cacique	60
3.3 Terceiro momento: gestos de leitura da Carta de Caminha	62
3.4 Quarto momento: outras materialidades – vídeos e documentário	68
3.5 Quinto momento: visitas às bibliotecas escolar e municipal	70
3.6 Sexto momento: leitura e análise dos dicionários	71
3.7 Sétimo momento: visita à aldeia	80
3.8 Oitavo momento: revisitando o verbete índio	86
3.9 Nonno momento: produção e circulação do livro	94
4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	97
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

Começamos a ler antes mesmo de entender o que é leitura. Lemos quase tudo a nossa volta e, mesmo sem nos darmos conta disso, produzimos leitura quando ouvimos uma música, quando nos deparamos com o frio ou com o calor, com as cores, com a luz ou a escuridão. Essas são experiências com as quais nos deparamos desde muito cedo, são a leitura do mundo a nossa volta e não a decodificação de palavras. Como diz Martins (1994), aprendemos a ler vivendo.

Esta dissertação, intitulada “O dicionário como espaço de produção de sentidos nas aulas de língua portuguesa”, constitui um trabalho pedagógico realizado com uma turma de nono ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo (doravante, Escola Apolônio), na cidade de Paranatinga, Mato Grosso. Com este estudo, objetivamos que o aluno compreenda os sentidos produzidos por dicionários para o verbete índio e observe o funcionamento da língua em diferentes dicionários monolíngues.

Trabalhamos com a leitura na concepção da análise de discurso e com base nas palavras de (Pêcheux apud CAZARIN, 2006, p. 299), “que entende que é nas operações de recortar, de extrair, de deslocar, de confrontar que se constitui o dispositivo mais particular da leitura”. Pensando nisso, elaboramos esta dissertação, que objetiva trabalhar a leitura como produção, interpretação e compreensão de sentidos. Assim, procuramos criar condições para o aluno ler o dicionário como um instrumento e questionar e produzir deslocamentos sobre esse objeto discursivo.

Faremos a leitura discursiva do dicionário de maneira diferente da que vem sendo realizada nas escolas atualmente. Com relação ao modo como esse objeto tem sido visto nas escolas, Nunes (2006, p. 11) lembra:

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

Essa ideia de certitude e evidência dos sentidos é que queremos que seja desconstruída junto com os alunos, para que estes passem a ver o dicionário com

outro olhar, reconhecendo que, por intermédio dele, podemos observar a constituição dos sujeitos, da sociedade e da história.

Nas pesquisas que fizemos em dicionários, buscamos ano de publicação, quantidade de verbetes, quantidade de definições para a palavra pesquisada, quantidade de exemplos, ilustrações, a fim de comparar a palavra índio em quatro obras diferentes, para que os alunos compreendessem o funcionamento dos dicionários e suas condições de produção.

Na busca pelo verbete índio, observamos que ele não aparece em alguns dicionários, ou seja, nesses dicionários, ele foi apagado, silenciado. Com relação a esse silenciamento, Orlandi (1997, p. 14) comenta: “As palavras são cheias de sentidos a não se dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas”. Procuramos compreender também os efeitos de sentido produzidos por essa ausência, pois sabemos que “o silêncio não fala, ele significa” (ibid., p. 105).

Para a produção desta dissertação e o desenvolvimento das atividades, filiamo-nos à teoria da análise de discurso (AD), que se caracteriza, quanto aos procedimentos metodológicos, por relacionar o linguístico ao histórico e ao ideológico. A AD deu-nos embasamento teórico na busca para ressignificarmos as aulas de língua portuguesa. Dentre os autores estudados estão Michel Pêcheux, precursor da AD de linha francesa, Eni Orlandi e outros pesquisadores, representantes da AD no Brasil.

Esta dissertação organiza-se em quatro capítulos. No primeiro, é feita uma breve descrição da cidade de Paranatinga e da Escola Apolônio, onde desenvolvemos os trabalhos deste projeto. Comentamos sobre os alunos atendidos pela escola e, principalmente, sobre o perfil da turma selecionada para participação no projeto. Também apresentamos um breve relato de minha vida acadêmica.

No segundo capítulo, falamos sobre o que nos motivou na escolha do tema dicionário e o verbete índio. Discorremos também sobre o objetivo geral deste trabalho e o que foi feito para alcançá-lo. Tratamos da leitura no contexto escolar atualmente e das bases teóricas que sustentaram nossas atividades durante todo o processo.

No terceiro capítulo, relatamos as atividades produzidas pelos alunos durante quase quatro meses de “caminhada” e também os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da proposta. Para a realização das atividades, os alunos tiveram contato com diferentes materialidades como:

documentário, vídeos, entrevista, computadores, dicionários, aula de campo (visita a uma aldeia indígena), desenhos e discussões em grupo.

No quarto capítulo, as considerações finais, comentamos o processo de aplicação do trabalho, observando se os objetivos foram ou não alcançados. Também avaliamos o percurso pelo qual passamos, a fim de constatar se houve mudança na nossa prática e o que pode ser melhorado para futuros trabalhos. Por fim, observamos que um trabalho pedagógico, quando respaldado em uma teoria que auxilie o professor na sua prática, produz efeitos de sentido não só para os alunos, mas também para nós, professores.

1 A CIDADE DE PARANATINGA E A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL APOLÔNIO BOURET DE MELO

1.1 Paranatinga: um breve histórico

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.

(ORLANDI, 2004, p. 11)

Pensar a cidade sem relacioná-la ao sujeito cidadão é quase impossível, pois ela é formada pelos sujeitos que a habitam, nela trabalham, estudam, investem e que cuidam dela.

Paranatinga, segundo Ferreira Moura e Silva (apud PEDÓ, 2009, p. 19), é um nome originário do tupi “para-nã”, que significa rio enorme, grande como o mar e que corre veloz, mais “tinga”, que designa a cor branca, claro, alvo, ou seja, rio de águas brancas. A cidade recebeu o mesmo nome do rio que a atravessa. Paranatinga originou-se do município de Chapada dos Guimarães e emancipou-se política e administrativamente em 1979.

Em tese intitulada “Dos nomes à história: o processo constitutivo de um estado: Mato Grosso”, Karim (2012, p. 165) reflete sobre a questão dos sentidos constitutivos dos espaços urbanos – as cidades – nos acontecimentos de sua nomeação. Sobre as cidades que têm nomes oriundos de palavras indígenas, Karim diz:

Observa-se que no funcionamento desses nomes no acontecimento da nomeação, esses nomes de origem indígena ao serem enunciados são tomados nesses acontecimentos como nomes que passam a fazer parte do léxico da Língua Portuguesa. Essa passagem se dá sob o efeito de apropriação do léxico indígena pela Língua Portuguesa, o efeito que acaba por naturalizar o nome indígena como da Língua Portuguesa funciona como se o léxico de língua indígena que nomeia a cidade fosse sempre uma palavra do Português.

Quando falamos o nome de nossa cidade nem nos damos conta de que pode ter origem indígena, é como se fosse uma palavra da língua portuguesa. Vemos que, até na nomeação de nosso município, os índios não são lembrados, embora sejam moradores do município desde antes de sua fundação.

Conta-se que, em 1963, numa tranquila tarde de pescaria, um fazendeiro, Abraão Bezerra, descobriu um cristal brilhante (diamante) nas águas do rio Paranatinga. A partir de então, não pararam mais de chegar a essa “currutela” – assim nomeada por alguns garimpeiros que aqui se estabeleceram – muitas e muitas famílias, vindas de várias regiões do Brasil, em busca do tão sonhado diamante (PEDÓ, 2009, p. 19-21).

Com a escassez dos diamantes, muitos garimpeiros começaram a cercar os pedaços de terra onde moravam e a plantar para subsistência, o que contrariou os “donos” das terras, por isso, houve muitas mortes na cidade. Assim, no imaginário de muitas pessoas, a cidade é violenta, e ficou conhecida por “Paranabala”. Tudo, ou quase tudo, era resolvido na violência, na bala. Atualmente, não se costuma ouvir com muita frequência essa expressão, pelo menos entre os moradores de Paranatinga, mas ela continua “viva” na memória de muitas pessoas, principalmente das cidades vizinhas. Essa memória, que tem relação com o discurso, é vista por Orlandi (2015, p. 29) também como interdiscurso, que “é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva”. As pessoas ouviam esses discursos violentos circulando na cidade e esse mesmo discurso ecoou por décadas a fio.

Lembro-me de um fato que aconteceu em 2015. Numa viagem de Primavera do Leste para Paranatinga, o ônibus parou na Lanchonete do Gaúcho, que fica a meio caminho entre as duas cidades. Ao reembarcarmos, um senhor perguntou ao motorista se já estava chegando à cidade, ao que o motorista respondeu com um sorriso sarcástico: “*Já estamos chegando na Paranabala*”. Por esses e outros acontecimentos, é que digo que ainda continuam “vivas” no imaginário de muitas pessoas as cenas de violência vivenciadas no município no momento de sua fundação.

Segundo o IBGE (2010), Paranatinga tem uma população de 19.290 habitantes, composta pelos moradores pioneiros – os indígenas bakairis e xavantes – e por pessoas vindas de várias regiões do Brasil, principalmente das regiões Nordeste e Sul. Paranatinga localiza-se a 380 km da capital, Cuiabá; faz limite com os municípios de Campinápolis, Santo Antônio do Leste, Primavera do Leste, Planalto da Serra, Rosário Oeste, Boa Esperança do Norte, Nova Uiratã, Feliz Natal e Gaúcha do Norte.

O município sobrevive de atividades econômicas como pecuária, agricultura

e extrativismo mineral (diamantes). Este último está praticamente desativado. Atualmente, a pecuária é o forte no município.

Com relação a essas atividades econômicas, lembrei-me de que todos esses elementos aparecem estampados na bandeira municipal e, para poder discorrer um pouco sobre essa história, fui à casa do autor da bandeira que, durante uma conversa, relatou como foi o processo de sua constituição.

Salvador Evangelista,¹ ex-aluno da Escola Apolônio, contou que, em 1982, houve um concurso para escolher uma bandeira/brasão que representasse o município. Nessa bandeira, deveriam constar uma frase e elementos, naturais ou não, que representassem o município. Irmã Terezinha, que era a professora de artes, instigou-o a participar, já que era bom em desenho.

Salvador disse que resolveu participar e começou desenhando o rio Paranatinga, o arroz, representando a lavoura, o diamante, elemento fundamental na criação do município, e, por último, o boi, representando a pecuária.

A escolha do lema da bandeira se deu em uma votação em sala de aula, segundo Salvador. Os professores Atanázio Maia e Terezinha colocaram algumas frases no quadro e pediram para os alunos votarem. A frase campeã foi “Das nascentes ao progresso”, como se vê na imagem a seguir.

Figura 1 – Bandeira da cidade de Paranatinga, MT



Fonte: www.paranatinga.mt.gov.br. Acessado em: 30 jun. 2016.

¹ Entrevista do dia 19 de agosto de 2016 com o ex-aluno Salvador Evangelista da Silva, autor da bandeira do município.

Com relação à frase “Das nascentes ao progresso”, vale salientar que, quando se fala em progresso numa cidadezinha do interior, as pessoas logo pensam em pavimentação asfáltica, luz elétrica, encanamento de água, rede de esgoto, entre outras melhorias para a cidade. Como lembra Oliveira (2013), as palavras modernidade e progresso já foram determinadas com sentido negativo no passado e, hoje, remetem a sentidos positivos, ou seja, quando se fala em progresso, nos séculos XX e XXI, normalmente se aponta para um movimento de mudanças favoráveis.

Busquei pelo verbete progresso no dicionário de Francisco da Silveira Bueno (BUENO 1976, p. 910), e encontrei o seguinte: “s.m. Movimento ou marcha para frente; desenvolvimento; aumento; adiantamento em sentido favorável [...]”. Pode ter sido esse, então, o pensamento dos alunos da turma de Salvador ao eleger essa frase em meio a outras tantas colocadas na lousa, pois eram jovens que queriam benefícios para o município recém-emancipado.

Segundo Salvador, na época, a vitória no concurso foi amplamente divulgada e a premiação equivaleria, nos dias de hoje, a três mil reais. Ele me confidenciou que sente muita falta das amizades verdadeiras da época, dos professores e recordou-se de um detalhe, a palmatória, dizendo que o professor Luiz Caetano sempre tinha uma à mão, redonda e com três furos no meio, para o caso de algum aluno errar a tabuada.

Atualmente, a maioria dos indígenas das etnias bakairi e xavante, primeiros habitantes do município, mora em aldeias e vem à cidade apenas para receber salários e fazer compras. No entanto, alguns jovens xavantes estão vindo para a cidade para dar continuidade aos estudos, já que nem todas as aldeias oferecem o ensino médio nas escolas. Eles também vêm para trabalhar.

A grande maioria vende picolés nas ruas ou trabalha em olarias, fazendo serviço braçal mal remunerado que exige força e destreza. Isso me lembra do período escravocrata, quando não os índios, mas os negros estavam à margem da sociedade!

Paranatinga não se separa da presença indígena, pois é impossível pensar a cidade sem ela (BORGES, 2013). Vemos a presença do índio desde o momento da nomeação de nossa cidade, no nome do rio, até os dias atuais, em que podemos conviver com índios em todos os ambientes: escola, igreja, praças, lanchonetes.

Paranatinga, cidade hospitaleira, como diz seu hino, escrito pelo compositor

Amilton Maria de Souza – “Terra de um povo hospitaleiro que luta levando o Brasil pra frente” –, acolhe pessoas das mais diversas regiões do Brasil e, atualmente, também do exterior. A cidade tem recebido muitos haitianos, grande parte empregada no frigorífico da cidade, Marfrig.

Segundo Filgueiras (2015, p. 18), Paranatinga é “feita de misturas. Mistura de cores, raças e sabores que a tornaram conhecida em todo o estado como cidade hospitaleira”.

1.2 Escola Apolônio: constituição

A Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, localizada na avenida Bandeirantes, no centro da cidade de Paranatinga/MT, inscrita no CNPJ sob o nº 03.161.868/0001-61, é vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc/MT) e mantida por ela. Atende, atualmente, 1.346 alunos, em 40 turmas, distribuídas na sede e nas salas anexas nos assentamentos, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Inicialmente, a Escola Apolônio era denominada “Escola Rural Mista”, aprovada pelo Decreto nº 878/64 de 05/02/1964, conforme publicação no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do dia 10/02/1964. O nome da escola é uma homenagem ao então prefeito de Chapada dos Guimarães, o senhor Apolônio Bouret de Melo.

A primeira diretora foi Albina Pedó, conhecida como irmã Anete. As primeiras matrículas foram abertas nos dias 27 e 28 de fevereiro de 1967. No dia 13 março de 1967, iniciou-se o ano letivo.

Irmã Anete, que também foi professora de Educação Moral e Cívica, preocupava-se em instruir os alunos, desenvolvendo a moral e os bons costumes, ou seja, a escola tinha, em seu início, uma educação de cunho religioso que visava disciplinar os alunos e ensiná-los a ter “moral”. A disciplina era cobrada em todos os momentos da aula, desde a chegada dos alunos, que deveriam se posicionar em filas para entrar nas salas, até a saída, que deveria acontecer sem tumultos. Enfim, seguia uma disciplina rígida. Quando essa disciplina era contrariada, havia castigos para os “revoltosos”, tudo com a aprovação dos pais, que viam na escola uma auxiliar na educação de seus filhos.

Sobre a escola, Di Renzo (2012) lembra que Mato Grosso, no século XIX,

ansiava pelo progresso e isso incluía a instituição escola, mas não qualquer escola, e sim aquela inspirada no modelo europeu, em que professores e alunos tinham muitos deveres a serem cumpridos. Eram a Igreja e o Estado que formavam o cidadão: aquela focava na moral cristã e este na inculcação, na implantação da unidade linguística, ou seja, da língua que o Estado proclamava como correta. Após tanto tempo, isso vem se repetindo nas escolas de hoje, que ainda seguem esse modelo, que implica, de certa forma, o apagamento da diversidade linguística.

Nas décadas de 1960 e 1970 em Paranatinga, faltava mão de obra qualificada para o trabalho docente. Não havia professores formados na cidade. Eram as moças que tinham terceira ou quarta série, e consideradas “boas” alunas, que lecionavam nos primeiros anos letivos.

Podemos observar na fotografia a seguir a formação do corpo docente, em sua maioria, composto por mulheres.

Figura 2 – Professores da E.E. Apolônio Bouret de Melo em foto de 1974



Fonte: Arquivo da E.E. Apolônio Bouret de Melo.

A primeira escola construída era muito pequena, feita de pau-a-pique. Somente depois de um temporal que a destruiu, o governador Pedro Pedrossian e o prefeito de Chapada dos Guimarães, Apolônio Bouret de Melo, resolveram construir uma nova escola, entregue em 13 de setembro de 1968.

Quando inaugurada, a (nova) escola só funcionava nos períodos matutino e vespertino, pois não havia luz elétrica em Paranatinga. No entanto, as matrículas aumentaram, já que muitas pessoas que haviam parado de estudar resolveram voltar às salas de aula. Então, foi necessário abrir turmas no período noturno. Nos primeiros anos, os alunos estudavam à luz de lâmpadas a gás, mas, em 1976, a escola conseguiu, por meio do secretário de educação, comprar um gerador. Os alunos do noturno, então, não tiveram mais problemas com a escuridão.

Em 1976, ano do 12º aniversário da cidade, a escola promoveu um concurso para a composição do hino de Paranatinga. O ganhador foi o garimpeiro Amilton Maria de Souza.

Ainda em 1976, foram plantadas árvores frutíferas no pátio da escola; árvores que, até hoje, presenteiam-nos com sombra e frutos.

Conforme a cidade ia crescendo, novas pessoas chegavam e, com elas, professores já formados, que, juntamente com alguns ex-alunos, começaram a lecionar na Escola Apolônio.

Atualmente, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola tem cursos autorizados e regulamentados pelas seguintes resoluções:

I. **Ensino Fundamental** a partir do 3º Ciclo de Formação Humana – Autorização Portaria CEB nº 458/2009 – CEE/MT.

II. **Ensino Médio**, lei nº 9394/96 – Autorização Portaria CEB nº 458/2009 – CEE/MT.

III. **Educação de Jovens e Adultos (EJA)** a partir do 2º Segmento do Ensino Fundamental, nos períodos vespertino e noturno e, em fases, no Ensino Médio, com distribuição em dois semestres, em regime presencial – Resolução nº 150/99 – CEE/MT; Resolução 180/99 – CEE/MT; Autorização da Portaria CEB nº 458/2009 – CEE/MT.

IV. **Ensino Médio do Campo** – salas anexas.

V. **Educação de Jovens e Adultos (EJA)** a partir do 2º Segmento do Ensino Fundamental – salas anexas.

As salas anexas estão situadas em Pontal do Piranha, Colorado, Boa Vista, Santiago do Norte e Salto da Alegria, totalizando 107 alunos.

A Escola Apolônio atende o Ensino Fundamental, porém, desde 2012, passou a atender somente o 3º ciclo, ficando o atendimento do 1º e 2º ciclos sob a responsabilidade do município. Também há outras duas escolas estaduais que atendem alunos nessa faixa etária.

Atualmente, trabalham na Escola Apolônio dois coordenadores pedagógicos, 68 professores, dez servidores no cargo técnico administrativo educacional e 20 no cargo apoio administrativo educacional. Destes 20, nove atendem ao serviço de manutenção de infraestrutura e limpeza, oito ao trabalho de nutrição escolar e merendeira e três à vigilância.

O espaço físico da escola é amplo, com 16 salas de aula, todas climatizadas desde 2014, dois banheiros femininos e dois masculinos, sala de informática com 27 computadores (embora nem todos funcionem), uma biblioteca com um grande acervo de livros, revistas e dicionários, uma sala para a secretaria da escola, uma sala para a coordenação escolar, sala de professores e, anexa a ela, uma sala de planejamento, uma sala para articulação escolar, uma cozinha com refeitório amplo, uma quadra coberta, uma Academia Pop e um pátio amplo com árvores frutíferas como mangueiras e jaqueiras.

Neste ano, a escola, considerada a maior e mais antiga instituição de ensino do município de Paranatinga-MT, completou 52 anos.

A Escola Apolônio fica no centro da cidade, próxima à praça Central e a estabelecimentos comerciais como mercados, livrarias e farmácias. Atende aos alunos de todos os bairros, incluindo os da zona rural. Convivem no ambiente escolar vários alunos de diversas culturas, valores e classes sociais.

Em Mato Grosso, desde a década de 1990, vêm ocorrendo algumas mudanças no modo de organização das escolas estaduais. Passou-se de uma escola organizada em séries para uma escola organizada em ciclos. Conforme Durigon (2012, p. 59):

A implantação do regime de Ciclos no Estado de Mato Grosso constitui-se como uma das medidas criadas para a superação dos problemas enfrentados pela Educação de Mato Grosso cuja implantação se deu de forma gradual. Em 1997, a implantação do Ciclo foi apenas nas séries iniciais. Em 1999, o sistema foi implantado em todo Ensino Fundamental assim mantido até os dias atuais.

Na mudança de série para ciclo, muda-se também a nomenclatura. No ciclo,

as antigas séries passam a se chamar ano: 1º, 2º e 3º anos do I Ciclo;² 1º, 2º e 3º anos do II Ciclo;³ e 1º, 2º e 3º anos do III Ciclo.⁴ No quadro a seguir, representamos os anos e ciclos:

CICLO	ANO	IDADE (estudante regular até 31/03)	CARGA HORÁRIA MÍNIMA
Ciclo da infância (entre 6 e 8 anos de idade) Fase lúdica	1º ano	6 anos	2.400 horas (800 horas em cada ano)
	2º ano	7 anos	
	3º ano	8 anos	
Ciclo da pré-adolescência (entre 9 e 11 anos de idade) Fase pré-abstrata	4º ano	9 anos	2.400 horas (800 horas em cada ano)
	5º ano	10 anos	
	6º ano	11 anos	
Ciclo da adolescência (entre 12 e 14 anos de idade) Fase abstrata	7º ano	12 anos	2.400 horas (800 horas em cada ano)
	8º ano	13 anos	
	9º ano	14 anos	

Ao fazer a mudança de escola seriada para escola ciclada, a intenção era superar alguns problemas enfrentados pela educação no Estado, como a evasão escolar e a reprovação. Também se buscava uma educação que atendesse às reais necessidades da população. Para dar condições a esse projeto, o Estado (MATO GROSSO, 2000, p. 17), por meio da Seduc, pontuava:

O objetivo maior na ampliação do sistema de Ciclos é garantir aos educandos o direito constitucional à continuidade e terminalidade dos estudos escolares. Assim, dando continuidade à sua política de reorganização do sistema de ensino, a Seduc passa a orientar as escolas públicas na implantação gradativa de Ciclos de Formação e, conseqüentemente, na extinção do sistema seriado.

² O I Ciclo corresponde às turmas de pré- escola, 1ª e 2ª séries.

³ O II Ciclo corresponde às turmas de 3ª, 4ª e 5ª séries.

⁴ O III Ciclo corresponde às turmas de 6ª, 7ª e 8ª séries.

Além de garantir o direito à terminalidade dos estudos, visando à permanência do educando na escola e à não reprovação, a ideia da escola ciclada era também “provocar o educador a buscar e instaurar, na sua prática, novos estilos de ensinar, fazer escolhas e tomar decisões, visando adequar seu esquema de trabalho às características próprias dos alunos, no sentido de instigá-los para o conhecimento” (ibid., p. 25). Nesse sentido, parece-nos que o ciclo está fundamentado numa dimensão formativa, na heterogeneidade de ações pedagógicas, de forma a atender às necessidades e especificidades dos estudantes.

Essa publicação do Estado de Mato Grosso (2000, p. 16) ressalta uma das motivações para essa mudança:

A mudança de uma escola seriada para uma escola ciclada justifica-se pela necessidade imperiosa que a atual conjuntura político-econômica-social tem colocado, exigindo um novo paradigma de escola e educação que atenda às reais necessidades da população, contemplando as novas relações entre desenvolvimento e democracia.

O que se observa é que a escola, tal como funcionava, não estaria conseguindo cumprir as obrigações pedagógicas básicas, como ensinar os alunos a ler e escrever.

A ideia da escola ciclada é boa, porém, se compararmos a organização da escola ciclada com a da escola seriada, veremos que não houve deslocamentos de um sistema a outro, ou seja, a organização da escola, as aulas e os horários são os mesmos da escola seriada.

Mesmo com a mudança na nomenclatura, observamos que alguns problemas continuam, como a evasão escolar e a reprovação. Assim, não é a mudança no nome que traz soluções para tais problemas, mas políticas públicas comprometidas e preocupadas com a educação, não só de Mato Grosso, mas de todo o Brasil.

Além da Escola Apolônio, ainda há no município outras cinco escolas estaduais, duas delas urbanas – Escola Estadual Osvaldo Cândido Pereira e Escola Estadual 29 de Junho – e três escolas estaduais indígenas. Destas últimas, uma se localiza na aldeia Aturua, outra na aldeia Central Pakuera, ambas de etnia bakairi, e outra na aldeia Urapuru, de etnia xavante.

1.3 Escolas indígenas do município e visita à escola Ceremece Cerepse

Há no município seis escolas municipais que atendem às comunidades xavantes: Paihitwara, Arimateia, Betânia, Galileia, Novo Progresso e Ceremece Cerepse. Falaremos sobre a escola Ceremece Cerepse, por ser a escola indígena que visitamos como parte das atividades do projeto.

A primeira escola indígena do município – a Escola Municipal Indígena Ceremece Cerepse – foi criada em 1991 como sala multisseriada, por meio do Decreto 003/91. Localiza-se na reserva indígena Marechal Rondon, distante cerca de 70 km da cidade.

Inicialmente, essa escola era denominada Escola Municipal Marechal Rondon. A mudança de nome se deu para homenagear o fundador da aldeia, Ceremece Cerepse, conforme consta na Lei Municipal 284/2007. Ao mudar de nome, a escola buscava sua identidade, levando em consideração a importância dos antepassados para os indígenas. Em nossa visita, tivemos a oportunidade de conhecer um filho de Ceremece Cerepse, o senhor Moisés, hoje com 107 anos.

A escola Ceremece Cerepse atende 101 alunos, da educação infantil até o nono ano, ou seja, alunos de 6 a 14 anos. Os professores que lecionam para as turmas são Reinaldo Pehoiemramiwa, Orlando Tshipetsewe, Rogério Tserenhitiru, Ramis Tserewawaawe Tsaemowa, Silvano Ritolopti, Nawaki Ikpeng e Isanoel Urhubu. Somente Isanoel tem graduação, em matemática; os outros têm apenas o ensino médio completo. Porém, todos estão buscando qualificação para melhor atender aos alunos.

É interessante ressaltar que, mesmo com professores indígenas, em sua maioria, o material didático utilizado nas escolas indígenas é o mesmo das escolas urbanas não indígenas. Com relação a essa prática, reporto-me a Orlandi (2013, p. 267), quando afirma que “o material pedagógico significa também (sobretudo) pelo modo como é praticado”, ou seja, o material deve ser pensado e praticado para contemplar as especificidades de cada aluno, de cada aldeia.

Nas escolas indígenas, além das disciplinas comuns às escolas não indígenas, acrescenta-se outra área, Ciência e Saberes Indígenas, que inclui as disciplinas de Cosmologia, Contação de Histórias e Produção Textual, cujo intuito é perpetuar a cultura dos índios. No processo de contação de histórias, por exemplo, os anciãos das tribos são fundamentais. Assim, no caso da escola Ceremece

Cerepse, observamos que um dos objetivos está sendo atendido: “Reafirmar a identidade étnica, valorizando a cultura e as ciências do povo xavante”.

Percebemos aí a tentativa dos professores indígenas, mesmo na falta de material específico para ensino nas escolas indígenas, de ressignificar as atividades com o material que têm em mãos, visando sempre a um ensino múltiplo e contínuo, diferentemente daquele que visa à homogeneidade.

Segundo o PPP (p. 12) da Ceremece Cerepse, a oferta de ensino deve estar voltada para “garantir as condições de convivência harmoniosa de sua comunidade, fortalecer o conhecimento científico, o conhecimento tradicional e não perder de vista a preservação e valorização das práticas culturais do povo xavante”. Assim, considerando o assunto de modo mais amplo, seria importante o uso de material didático-pedagógico produzido de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Uma maneira significativa de conhecer uma língua é por meio dos registros escritos nessa língua, que dão a ela a chance de se perpetuar. Os registros escritos acontecem quando há a possibilidade de gramatizar uma língua. No caso dos xavantes, existe um dicionário elaborado por uma missionária americana, cujo título é *Pequeno dicionário xavante-português/português-xavante*, publicado em 1987, que, segundo o vice-cacique da aldeia Marechal Rondon, será brevemente ampliado. O fato de esse dicionário ter sido elaborado por uma missionária americana nos remete ao processo de gramatização, ao processo de transferência de tecnologia de uma língua para outra, descrito por Aurox (2009, p. 74):

É completamente diferente para os missionários (ou exploradores, ou, atualmente, os linguistas) que gramaticalizam vernáculos sem escrita: estamos no caso de uma exogramatização (e quando se trata de propagar a doutrina religiosa de uma exotransferência).

Nesse caso, houve um processo de exogramatização, pois a missionária não era índia nem tinha a língua xavante como língua materna. Esse processo remete ao passado, quando um não nativo aprendia a língua dos povos dominados com o objetivo de impor a língua do colonizador pela catequese, principalmente.

Segundo Gauditano, Cerqueira e Waisseé (2003), vale ressaltar que os xavantes de Mato Grosso possuem seis pedaços de terra: Pimentel Barbosa, Areões, Sangradouro, São Marcos, Parabubure e Marechal Rondon, este último no nosso município. Nessas terras, moram mais de 13 mil pessoas, divididas em mais

de 70 aldeias.

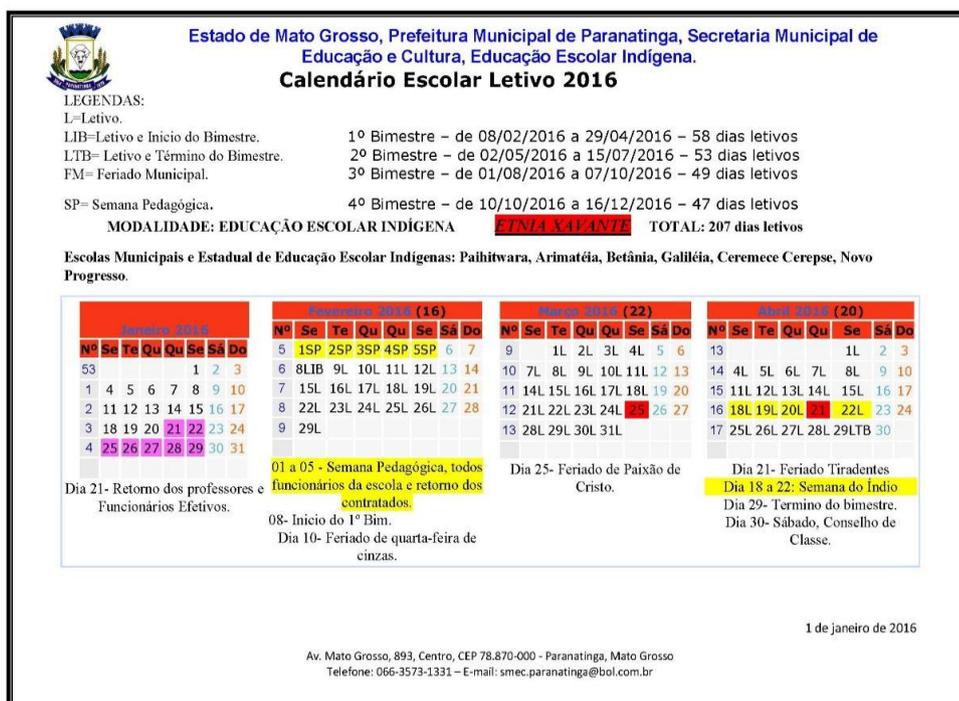
Observamos que o calendário escolar da escola Ceremece Cerepse difere do calendário das escolas urbanas, por incluir em sua programação atividades diferentes das das escolas não indígenas. O professor indígena, mesmo utilizando o mesmo livro didático do professor não indígena, planeja aulas de acordo com a realidade e os costumes de seu povo.

De acordo com Orlandi (1996, p. 88),

[...] os métodos de ensino indígena parecem ser diferentes, onde a imitação pelo exemplo ganha uma importância muito grande. A educação é múltipla e contínua e a aprendizagem não tem modalidades formalizadas ou institucionalizadas, pelo menos tal como o são as nossas. Vivendo, vão-se educando; a aprendizagem é feita pelo jogo, todos aprendem de todos, as distinções são pelo sexo e pela idade.

A relação de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas não se dá somente pelos ensinamentos dos professores; todos estão envolvidos no processo de aprendizagem – professores, alunos e comunidade indígena. Vejamos um exemplo de calendário da etnia xavante.

Figura 3 – Calendário Escolar Letivo 2016, janeiro a abril, etnia xavante



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Paranatinga/MT.

Figura 4 – Calendário Escolar Letivo 2016, maio a dezembro, etnia xavante.

Estado de Mato Grosso, Prefeitura Municipal de Paranatinga, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Educação Escolar Indígena.
Calendário Escolar Letivo 2016

Maio 2016 (21)							Junho 2016 (21)							Julho 2016 (11)							Agosto 2016 (23)												
Nº	Se	Te	Qu	Qu	Se	Sá	Do	Nº	Se	Te	Qu	Qu	Se	Sá	Do	Nº	Se	Te	Qu	Qu	Se	Sá	Do	Nº	Se	Te	Qu	Qu	Se	Sá	Do		
17							1	22			1L	2L	3L	4	5	26							1L	2	3	31	1LIB	2L	3L	4L	5L	6	7
18	2LIB	3L	4L	5L	6L	7	8	23	6L	7L	8L	9L	10L	11	12	27	4L	5L	6L	7L	8L	9	10	32	8L	9L	10L	11L	12L	13	14		
19	9L	10L	11L	12L	13L	14	15	24	13L	14L	15L	16L	17L	18	19	28	11L	12L	13L	14L	15L	16	17	33	15L	16L	17L	18L	19L	20	21		
20	16L	17L	18L	19L	20L	21	22	25	20L	21L	22L	23L	24L	25	26	29	18F	19F	20F	21F	22F	23	24	34	22L	23L	24L	25L	26L	27	28		
21	23L	24L	25L	26	27L	28	29	26	27L	28L	29F	30L				30	25F	26F	27F	28F	29F	30	31	35	29L	30L	31L						
22	30L	31L																															
Dia 02- Início do 2º Bimestre. Dia 26- Feriado de Corpus Christi							Dia 29-Feriado Municipal.							Dia 15- Término do 2º Bimestre. Dia 16- Sábado Conselho de Classe. Dia 18 a 29- Férias.							Dia 01- Início do 3º Bimestre. Dia 15 a 19 caçada para o casamento.												
Setembro 2016 (21)							Outubro 2016 (20)							Novembro 2016 (20)							Dezembro 2016 (12)												
Nº	Se	Te	Qu	Qu	Se	Sá	Do	Nº	Se	Te	Qu	Qu	Se	Sá	Do	Nº	Se	Te	Qu	Qu	Se	Sá	Do	Nº	Se	Te	Qu	Qu	Se	Sá	Do		
35				1L	2L	3	4	39						1	2	44	1L	2	3L	4L	5	6	48			1L	2L	3	4				
36	5L	6L	7L	8L	9L	10	11	40	3L	4L	5L	6L	7L	8	9	45	7L	8L	9L	10L	11L	12	13	49	5L	6L	7L	8L	9L	10	11		
37	12L	13L	14L	15L	16L	17	18	41	10LIB	11L	12L	13L	14L	15	16	46	14L	15L	16L	17L	18L	19	20	50	12L	13L	14L	15L	16L	17	18		
38	19L	20L	21L	22L	23L	24	25	42	17L	18L	19L	20L	21L	22	23	47	21L	22L	23L	24L	25L	26	27	51	19	20	21	22	23	24	25		
39	26L	27L	28L	29L	30L			43	24L	25L	26L	27L	28	29	30	48	28L	29L	30L					52	26	27	28	29	30	31			
								44	31L																								
Dia 07- Feriado de Independência do Brasil Dia 12 a 16- Pesca timbó (ritual) Dia 19 a 22- Buscar os peixes (ritual)							07- Término do 3º Bim., 08- Conselho de Classe, 10- Início, 4º Bim., 28- Serv. Públ.							Dia 02- Feriado Finados Dia 15- Feriado de Proclamação da República.							Dia 16- Término do 4º Bimestre Dia 10- Sábado, Conselho de Classe.												

1 de janeiro de 2016

Av. Mato Grosso, 893, Centro, CEP 78.870-000 - Paranatinga, Mato Grosso
Telefone: 066-3573-1331 – E-mail: smec.paranatinga@bol.com.br

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Paranatinga/MT

Como podemos observar, no calendário xavante, há alguns feriados nas escolas das aldeias que não são os mesmos das escolas urbanas. Para saber um pouco sobre essas datas, conversei com os alunos Agnaldo Nihoriri Uptabi e Junior Tserebho,⁵ ambos xavantes, que relataram o ritual da pesca com timbó.⁶

A pesca acontece entre agosto e setembro, época da estiagem, em que os rios não estão cheios. Os alunos contaram que os índios colocam o timbó na água do rio pela manhã e que a água fica escura. O timbó intoxica os peixes, que logo começam a boiar e, então, podem ser flechados pelos índios. Somente homens e meninos participam dessa pesca. Ela acontece uma vez por ano na aldeia. Nesse período, os professores levam os alunos para aprender sobre esse ritual.

É importante ressaltar a importância dos professores indígenas e de suas tentativas de ressignificar as aulas nas aldeias. Os professores não índios precisam conhecer mais sobre essa cultura, até por exigência da lei 11.645/08, que trata da

⁵ Alunos do período noturno na Escola Apolônio. Numa conversa com os dois em 18/11/16, pedi que me falassem sobre esses rituais e eles optaram por descrever o ritual da pesca do timbó.

⁶ Tipo de planta com propriedades tóxicas.

obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígenas em todos os estabelecimentos públicos e privados de Ensino Fundamental e Médio no Brasil.

Com relação à educação indígena no Brasil, Orlandi (1996, p. 87) destaca:

A nosso ver seria fundamental, na educação indígena, assumir as diferenças como diferenças e não como desigualdades, isto é, não hierarquizar as diferenças porque a referência para a hierarquização é cultural e nela exercemos nosso etnocentrismo (o nosso “mesmo”).

Sabemos que há diferenças entre a cultura do índio e a do não índio e que não há uma cultura melhor e outra pior; o que há são culturas diferentes, que devem ser respeitadas em suas diversidades.

2 DA FORMULAÇÃO À CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

2.1 Um sonho que se tornou realidade

Sempre sonhei em ser professora. Desde criança, convidava os vizinhos para irem à minha casa “assistir” às aulas que eu ministrava. O quadro-negro era a parede da casinha dos fundos; o apagador era o “panão”; o giz branco, que de branco não tinha nada, era o carvão.

Estudei desde o pré-escolar até a quarta série, hoje quinto ano, na cidade de Patrocínio, em Minas Gerais. Após o falecimento de meu pai, em 1991, mudamos para Paranatinga, cidade onde moram meus tios maternos. Aqui, estudei na Escola Apolônio da quinta série até o ensino médio, e conheci professores que marcaram minha vida e que, mais tarde, tornaram-se meus colegas de profissão.

Paranatinga é uma cidade pequena que ainda não tem universidade, por isso, os jovens que desejam continuar os estudos se mudam para outros municípios. Foi assim que, em 2003, iniciei o curso de graduação em Letras na Universidade de Várzea Grande (Univag), na cidade de mesmo nome, aqui em Mato Grosso. Terminei essa graduação em junho de 2006.

Foram anos difíceis, pois as condições não eram as melhores para nossa família. Tivemos de nos privar de muitas coisas para que minha mãe pudesse me manter estudando em outra cidade.

Após a conclusão do curso de Letras, voltei para Paranatinga. Logo me casei e tive um filho. Em 2007, comecei a lecionar em duas escolas, uma estadual, onde dava aulas de língua portuguesa em turmas de sétimo e oitavo ano, e outra municipal, onde lecionava língua portuguesa, geografia, história e ensino religioso nas turmas de sexto e sétimo ano. Ainda em 2007, iniciei um curso de especialização nas Faculdades Integradas de Várzea Grande (Five), que concluí em 2008.

Em 2010, prestei um concurso estadual, concorrendo a uma vaga de professora na cidade de Paranatinga, mas somente em 2012 fui efetivada. Desde então, trabalho na mesma escola, que é a única que oferece Ensino Médio na cidade.

Em 2013, incentivada pela colega Claudia Barros, hoje também aluna do Profletras, fiz minha inscrição para o processo de seleção para esse programa de

mestrado, porém, não fui aprovada. Consegui aprovação em 2014 e aqui estou, no processo de escrita de minha dissertação.

Como já disse, meu sonho era ser professora, e hoje sou, com muito orgulho, por isso, por essa escolha que fiz, estou em busca de novos conhecimentos que me auxiliem a ressignificar a prática pedagógica, especialmente a prática de leitura na escola e fora dela.

2.2 Os sentidos de leitura que circulam no contexto escolar: uma busca teórica

Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. (ORLANDI, 2008a, p. 11)

Foram dias pensando no que escrever, no que fazer para que as práticas de leitura nas aulas de língua portuguesa pudessem ser repensadas, ressignificadas. Então, parei de pensar um pouco e comecei a ler, buscar autores que me dessem embasamento teórico para a proposta que desejava elaborar.

Após algumas leituras, pude dar início à escrita do projeto pedagógico. Ao mesmo tempo em que lia, ia me “descobrir” nas falas, principalmente de Orlandi (1996, p. 15), quando teoriza sobre o “Discurso Pedagógico (DP), tal como ele se apresenta atualmente, como um discurso autoritário”. Pude perceber como ficam arraigados em nós, professores, certos discursos autoritários. À medida que avançava nas leituras, ia me “libertando” de alguns conceitos que teimavam em querer “me aprisionar”.

Sabe-se que, desde a década de 1980, vem-se discutindo a necessidade de melhorar a qualidade da educação no país no que se refere, principalmente, à leitura e à escrita. Atualmente, há várias pesquisas que mostram a insatisfação dos professores de língua portuguesa com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na escola. Na nossa concepção, é necessário problematizar essas questões e repensar o ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa partindo da premissa de que se devem apresentar aos alunos leituras que sejam significativas para eles, que façam sentido, e não leituras de inculcação, somente para decodificação. Se assim o fizermos, estaremos proporcionando a eles chances de produzir interpretações e não de apenas repetir as interpretações autorizadas pela escola. Conforme Orlandi (2012, p. 18):

Não há sentido sem interpretação. O gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é 'materializada' pela história.

Atualmente, trabalha-se muito com a leitura em sala de aula, porém, observamos que, muitas vezes, essa leitura, do modo como vem sendo trabalhada, enfatiza mais o conteúdo e menos a compreensão. Ela não é atrativa nem significativa para os alunos.

A leitura e a interpretação não podem ser vistas de maneira dissociável, como atualmente em algumas escolas. Nesse sentido, Pfeiffer (2003, p. 90) faz uma crítica: "Ler e interpretar são, então, duas atividades distintas: é como se pudéssemos, primeiro, apenas ler (decodificar) e, posteriormente, interpretar (trabalho de reflexão sobre o sentido que é inerente à palavra)". É assim que muitos professores trabalham nas escolas hoje, como se pudessem dividir as aulas em aula de leitura, aula de interpretação, aula de gramática, de produção textual. Sabemos que não há como dividir os saberes, por isso, é preciso que entendamos que leitura e interpretação devem andar juntas.

Sob o viés discursivo, o sujeito-leitor vai, com base nas leituras que faz, deslocando os sentidos possíveis que um texto apresenta rumo à compreensão de novos gestos de interpretação. Nunes (1994, p. 14) afirma:

A leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política.

Ainda com relação à leitura, sabemos que ela é assunto muito discutido nos encontros de professores, principalmente nas formações continuadas e durante as semanas pedagógicas.

Observamos que o aluno hoje lê mais quando comparado ao aluno das décadas de 1960, 1970, quando a leitura era reprimida, fosse por questões sociais (somente pessoas abastadas do sexo masculino podiam ler), fosse por questões políticas ou culturais. Porém, as leituras que o aluno de hoje produz não são, necessariamente, aquelas idealizadas pela escola. Muitas leituras acontecem nas redes sociais: no Facebook, no Instagram, no WhatsApp, nas mensagens enviadas por celular, nas revistas de fofoca, entre outras, justamente por serem leituras

rápidas, informais, que interessam aos alunos que querem saber das notícias do mundo e dos famosos, tudo em um clique.

Esse é o tipo de leitura desejado pela escola? Geralmente, quando se trata de leitura, a escola espera que seja realizada a leitura dos clássicos da literatura. A questão, a nosso ver, não é o fato de se trabalhar somente com um tipo de texto, mas o resultado que se espera dessa leitura. Em geral, a atividade de leitura literária tem sempre uma “segunda” intenção, que é fazer com que os alunos, após a leitura, resumam o que leram. Não se proporciona a eles uma leitura somente para reflexão, sem cobranças. Pfeiffer (2003, p. 91) nos ajuda a compreender essa questão da leitura literária:

O texto literário é claramente colocado como aquele que é permeado de metáforas, imagens – ou seja, nele há espaço para um sentido não literal. [...] Vemos, então, que o caminho, no texto literário, é mais tortuoso, mas o ponto de chegada é o mesmo: o sentido único e verdadeiro.

Segundo Di Renzo (2012, p. 54), “a escola é um espaço autorizado para ensinar a língua nacional, ou seja, espaço legitimado para a formação do cidadão brasileiro”. Para a autora, a escola hoje não difere muito da escola do passado, uma escola como aparelho político que segue regras e estatutos para funcionar. A escola foi/é um espaço criado para controlar, entre outras coisas, a leitura, pensando principalmente na interpretação do conteúdo, das respostas trazidas pelo livro didático.

Dessa forma, Orlandi (2015) nos lembra de que o tipo de leitura que vem sendo proposto aos alunos os leva a produzir a leitura mnemônica, ou seja, o efeito papagaio, a leitura repetitiva. Para Orlandi (1996, p. 9), “a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. Para a AD, a leitura é muito mais do que mera decodificação, é interpretar, atribuir sentidos, compreender as condições de produção do discurso.

Sabemos que o aluno não chega “vazio” à escola, porque traz consigo uma história de leitura, leitura de mundo, familiar. Nessas condições de produção, professor e aluno aprendem um com o outro ou, pelo menos, deveria ser assim. Não queremos ver o nosso aluno como objeto no processo de ensino-aprendizagem, mas como sujeito que é, com sua individualidade, sua historicidade. Somente

nessas condições de produção, conseguiremos um sujeito ativo e participativo no processo que é a leitura.

Considerando, então, a leitura como produção de sentidos, o que se pretende é, com base no “olhar” da teoria da AD, propiciar práticas de leitura que sejam significativas para os alunos em sala de aula.

Com relação à leitura dos textos na escola, é muito comum que os professores tentem direcionar a compreensão dos alunos para algumas informações contidas no texto, o que acaba por desautorizá-los a interpretar (Pfeiffer, 2003, p. 92). No momento em que o professor passa uma correção na lousa, os alunos têm a tendência de apagar suas respostas para copiar a do professor, por confiar nele e acreditar que só há uma resposta correta, a que o professor escreve no quadro, ou seja, a resposta trazida pelo livro didático. Isso acaba por desautorizar não só o aluno a interpretar, mas também o próprio professor, que, por vários motivos – dentre os quais falta de tempo para preparar uma boa aula, por trabalhar em mais de uma escola ou nos três períodos –, quiçá tenha tempo de consultar o material pedagógico com o qual trabalha, o livro didático.

No livro *Escola ciclada de Mato Grosso*, quando se fala da prática de leitura, percebemos um exemplo do que foi dito sobre o professor direcionar os sentidos do texto:

Não basta um texto sozinho na mão do aluno, nem os eternos exercícios de repetição. É preciso instaurar a visibilidade na leitura. Quando diante de um texto, o aluno perguntar: ler, para que, professor?, que o professor saiba explicar o que o mesmo espera dele. Trata-se, pois, de um esforço do professor e de um esforço do aluno. (MATO GROSSO, 2000, p. 120)

Nota-se, nessa passagem, que o professor teria de auxiliar o aluno a fazer uma interpretação, ou seja, caberia ao professor administrar os sentidos que o texto pode apresentar.

A AD reflete sobre essa concepção estabelecida de leitura e tenta desconstruí-la. Para Orlandi (2015, p. 13), “a análise de discurso, como o próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso”. Ou seja, trata do homem falando e fazendo sentido ao mesmo tempo, por meio da história e da ideologia que o interpelam como sujeito.

A língua, para a AD, não é homogênea; é heterogênea, incompleta, sujeita a equívoco e falhas. Tem relação com a exterioridade e produz sentidos na relação do sujeito com o ideológico e o histórico. Orlandi (ibid., p. 15) relata que “partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia”. É por meio dessa relação, ou seja, do indivíduo com a ideologia, que a língua faz sentido.

Ainda retomando Orlandi (2008a, p. 41), “a leitura é vista como produzida em condições determinadas, ou seja, em condições sócio-históricas que devem ser levadas em conta”.

Pensando nessas e em outras inquietações relacionadas à leitura e à interpretação, decidimos elaborar um projeto com o objetivo de criar condições para que o aluno compreendesse os sentidos produzidos pelo dicionário com relação ao verbete índio e observasse o funcionamento desse verbete em diferentes dicionários monolíngues.

2.3 A construção do projeto pedagógico: das leituras à prática

Ao tratar do processo de gramatização das línguas, Auroux (2009, p. 65) destaca: “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

Em seu livro *Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*, Nunes (2006, p. 51) discorre sobre o processo de dicionarização no Brasil:

Os primeiros dicionários brasileiros são bilíngues português-tupi elaborados pelos jesuítas nos séculos XVI-XVII. Porém, antes disso, temos uma produção de relatos de viajantes e missionários que pode ser considerada precursora das práticas lexicográficas. Nessa produção, encontramos palavras indígenas que são transcritas, comentadas, dispostas em listas temáticas. Trata-se de um saber enciclopédico que inaugura um certo modo de conceber as coisas e os sujeitos brasileiros.

Após os dicionários bilíngues, vieram os monolíngues. O primeiro deles foi o *Diccionario de lingua portugueza*, de 1789, escrito pelo brasileiro Antonio de Moraes Silva no final do século XVIII. A partir daí a produção de dicionários e gramáticas da

língua portuguesa não parou mais. Esses instrumentos são utilizados até hoje para conhecer e estudar a língua.

Ainda sobre os dicionários, Silva (2012, p. 81) lembra:

Os primeiros dicionários brasileiros de português surgem no século XIX para “complementar” os dicionários portugueses de Portugal, ampliando o léxico, uma vez que muitas palavras do Brasil não eram conhecidas no português de Portugal, e que os contatos com as línguas indígenas e com as línguas africanas eram considerados responsáveis pelas especificidades da língua falada no Brasil.

O que se pretendia, então, com os dicionários brasileiros de português era mostrar justamente a diferença entre o português de Portugal e o português do Brasil, um português diferente, influenciado pelas línguas dos índios que aqui viviam e pela língua dos africanos trazidos para cá.

Nunes (2006, p. 18) diz que “como todo discurso, o dicionário tem uma história, ele constrói e atualiza uma memória, reproduz e desloca sentidos, inscrevendo-se no horizonte dos dizeres historicamente constituídos”. Assim, vemos que algumas palavras que hoje significam de um jeito, no passado, significaram de outro. Tomemos como exemplo as palavras bomba, ficar, curtir e amante, que atualmente têm significados diferentes, ou seja, outros significados além dos conceituados em dicionários mais antigos. A palavra “ficar”, por exemplo, no dicionário de Silva (1789), é definida como: “Não ir, não se partir de algum lugar”. As demais descrições seguem nesse mesmo sentido. Já no Mini Aurélio (Ferreira, 2010b), dentre outras significações, com os mesmos sentidos de Silva (1789), aparece também: “Bras. Gír. Trocar carinhos sem compromisso de namoro”. É possível notar aí deslocamentos de sentido nessa palavra.

Por isso, motivei-me a trabalhar com o dicionário, compreendido como um instrumento linguístico e um objeto discursivo, não o tratando somente como depósito que só serviria para buscar o significado de palavras desconhecidas ou sinônimas de outras. Como diz Silveira (2010, p. 38):

Trabalhar com esse instrumento didático-pedagógico vai além do ensino de regras e exceções, pois deve, sobretudo, contribuir para a formação de um aluno reflexivo, questionador, sabedor de que o dicionário pode e deve ser explorado por meio da prática discursiva (questionando os diversos sentidos que os verbetes/palavras possuem) e não mais como um instrumento restrito ao domínio lexical, frasal ou textual.

Ao trabalharmos com a leitura do dicionário, objetivamos, entre outras coisas, que os alunos desconstruam a imagem que têm do dicionário como detentor da verdade, como objeto de consulta da grafia correta e de sinônimos de palavras. Com o desenvolvimento do projeto, queremos que essa leitura faça sentido para eles, que seja um objeto de reflexão e crítica e não somente uma decodificação. Nesse sentido, Orlandi (2008a, p. 37) ressalta: “Deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo”.

O dicionário é trabalhado nas escolas, na maioria das vezes, unicamente como um objeto de consulta a palavras desconhecidas. Além desse uso tradicional, devemos também olhar para o dicionário buscando refletir sobre os sentidos que traz e saber que esses sentidos podem ser questionados. Devemos também compreender os sentidos produzidos pelos dicionários.

Ao propor trabalhar com o dicionário como um objeto discursivo, estamos nos ancorando na análise de discurso materialista e tomando como discurso “o efeito de sentidos entre locutores” (Pêcheux apud ORLANDI, 1997, p. 20).

Na escola, pouco se sabe sobre a história linguística do dicionário, seus autores, editores, condições em que foi produzido, daí o objetivo de apresentá-lo aos alunos como um instrumento linguístico rico, com múltiplas funções; enfim, como objeto discursivo.

A escolha do verbete índio já havia sido pensada, em virtude da presença de muitos alunos indígenas na escola onde trabalho, e também em minha sala de aula. Porém, essa ideia só tomou corpo após a **Roda de Conversa**⁷ realizada durante a escrita do projeto.

Pesquisando dicionários antigos em busca do verbete índio, surpreendeu-me o fato de essa palavra não aparecer em dois dicionários muito utilizados: *Diccionario da lingua portugueza*, de Antônio de Moraes Silva, de 1789, e *Vocabulario brasileiro para servir de complemento aos dictionarios da lingua portugueza*, de Braz da Costa Rubim, de 1853. Nem mesmo a palavra caboclo (BUENO, 1976, p. 207), definida como mestiço de branco com índio, aparece

⁷ Essa roda concluiu as aulas da professora Olga Maria Castrillon, que, juntamente com as professoras Nilce Maria e Maristela Sarian, dava orientações e dicas para aprimorarmos nossos trabalhos.

nesses dicionários. Nota-se o apagamento do verbete índio nesses dicionários, o que nos levou a analisá-los, a fim de entender os efeitos de sentido produzidos nessa ausência. Conforme Orlandi (2008b, p. 66):

Esse processo de apagamento do índio da identidade cultural nacional tem sido escrupulosamente mantido durante séculos. E se produz pelos mecanismos mais variados, dos quais a linguagem, com a violência simbólica que ela representa, é um dos mais eficazes.

Na nossa história de colonização, o índio sempre foi falado por outros, a partir do olhar do outro, do não índio. O que pretendemos com este trabalho na sala de aula é também que o aluno índio fale, que tenha voz e vez no espaço da educação escolar, que interaja com os colegas e se sinta parte desse processo de ensino-aprendizagem. Como diz Orlandi (1996, p. 90):

Ouvir o índio é reconhecer que ele tem hipóteses sobre a linguagem, é focalizar, na relação com a linguagem, suas atitudes. É reconhecer que se está diante de um sujeito, intelectualmente ativo, que procura adquirir conhecimento, que se coloca problemas e que trata de resolvê-los segundo sua própria metodologia.

Entendemos que o índio tem seu modo de aprender. Cabe a nós, professores, conhecer um pouco da educação escolar indígena e tornar o espaço da sala de aula um local de interação e participação de todos os envolvidos no processo.

Ao trabalhar com um verbete de dicionário, pretendíamos que os alunos compreendessem como os efeitos de sentido são produzidos e observassem as condições de produção do verbete analisado, analisassem o dicionário como um objeto discursivo aberto para outros sentidos. Conforme Orlandi (2008a, p. 12), “ler [...] é saber que o sentido pode ser outro”.

A nossa proposta pedagógica sustentou-se, principalmente, nas reflexões de José Horta Nunes e Eni Orlandi, que seguem os pressupostos teóricos da AD de linha francesa, cujas ideias são concebidas na França por Michel Pêcheux e, no Brasil, por Eni Orlandi, em articulação com a história das ideias linguísticas (HIL).

O dicionário, assim como a gramática, é um instrumento linguístico. Como tal, devemos concebê-lo também como discurso. O dicionário se configura em um

espaço de circulação de saberes, funcionando em uma memória discursiva,⁸ daí a importância de não o vermos apenas como objeto de consulta de sinônimos ou significados de palavras (NUNES, 2006). Ver o dicionário como objeto discursivo implica considerá-lo na relação com a sociedade e a história, ou seja, saber que ele é um espaço para observar os modos de dizer de uma sociedade e os discursos em circulação em certas conjunturas históricas.

Assim, ao trabalhar com o dicionário, levando em consideração suas condições de produção, é fundamental que o observemos não só como o instrumento pedagógico que ele é, mas como um espaço de produção de sentidos. As condições de produção, conforme Orlandi (2013, p. 28), “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’ e faz valer as condições de produção é fundamental”.

Acreditamos que abordar o dicionário como objeto discursivo pode proporcionar ao aluno a possibilidade de produzir diversos efeitos de leitura. Essa proposta se diferencia daquelas que têm sido realizadas nas escolas, nas quais, geralmente, o dicionário é visto como objeto normativo de consulta à grafia correta das palavras, de busca por classes gramaticais, e quase nunca como um objeto para ser lido e refletido.

Buscamos, por meio da leitura discursiva dos dicionários, que os alunos observem os deslocamentos que existem entre um dicionário e outro. Procuramos trabalhar com os alunos as várias possibilidades de leitura que um mesmo verbete pode apresentar em diferentes dicionários, levando em consideração as condições de produção históricas de cada um. Por fim, esperamos ler, na materialidade dos textos produzidos pelos alunos, os diferentes sentidos do verbete índio, os diferentes gestos de leitura.

A turma escolhida para o desenvolvimento do projeto foi a turma do nono ano “E”. Trabalhamos com a leitura para possibilitar, com base na prática da leitura discursiva do dicionário, a formação de sujeitos-leitores, visto que, muitas vezes, a leitura tem sido trabalhada pela escola somente como uma prática inteligível, dando pouca atenção à leitura compreensível, ou seja, àquela que é sócio-historicamente

⁸ A memória, por sua vez, tem características próprias, quando pensada em relação ao discurso. Dessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, ou seja, é o que chamamos de memória discursiva (Orlandi, 2015, p. 29).

determinada. Para Orlandi (2008a, p. 105), “o sujeito do discurso é constituído pela interpelação ideológica e representa uma ‘forma-sujeito’ historicamente determinada”.

A escolha dessa turma se deu pelo fato de incluir três alunos indígenas, cuja presença foi fundamental no desenvolvimento das atividades, e também por haver alunos que eu não conhecia, o que tornou o trabalho mais interessante e desafiador.

A turma é composta por 28 alunos, todos moradores do município, alguns desde que nasceram, os demais provenientes de outras cidades de Mato Grosso e de outros estados. Os alunos se mostraram entusiasmados quando propus que trabalhássemos juntos sobre o dicionário, transformando a sala de aula em um espaço para ressignificarmos as aulas de língua portuguesa.

Para que esse projeto, intitulado “O dicionário como espaço de produção de sentidos nas aulas de língua portuguesa”, fosse desenvolvido, propusemos algumas atividades, que mencionaremos de forma resumida e que serão detalhadas no Capítulo 3.

Essas atividades foram separadas em nove momentos, que compreendem desde as atividades solicitadas no primeiro dia de aula até as atividades realizadas no final da proposta pedagógica, culminando, como efeito de fecho, na produção de um livro com o verbete índio definido pelos alunos, apresentado em uma noite de exposição na escola.

Todas as atividades foram propostas com a finalidade de criar condições para que os alunos entendessem que a leitura do dicionário (como objeto discursivo) é muito mais que informar ou dar significado às palavras. O nosso objetivo era que os alunos conseguissem estabelecer relações, comparando o verbete índio em dicionários diferentes, de épocas diversas, e observando os deslocamentos durante essa comparação. O sentido que cada palavra produz nos dicionários não é único, perfeito e acabado; os sujeitos-lexicógrafos selecionam alguns sentidos, mas existem outros possíveis. O objetivo era, enfim, desconstruir o imaginário de dicionário como espaço de cristalização de sentidos tidos como verdadeiros e únicos. Por vezes, a própria escola faz isso, ao dizer para o aluno que, no dicionário, aparece o significado de todas as palavras da língua portuguesa e que nele há respostas para todas as dúvidas ortográficas. Assim, é esse o imaginário sobre os dicionários, o de objetos completos, de sentidos inquestionáveis.

A AD desconstrói o efeito de homogeneidade e estabilização dos sentidos

que o dicionário “imaginariamente” apresenta, e mostra que o processo de constituição dos sujeitos se dá pela língua, pela história e pela ideologia.

Era meu objetivo, ainda, que os alunos compreendessem as condições de produção dos dicionários analisados por eles e, assim, pudessem ressignificar a prática de leitura dos dicionários.

O que almejava, como efeito de fecho, após a realização das atividades do projeto, era que os alunos lessem o dicionário discursivamente, buscando compreender os dizeres trazidos por ele, mais especificamente os dizeres que circulavam e circulam sobre o verbete índio, observando o que mudou e o que não mudou, ou seja, os efeitos de sentidos produzidos por essa palavra. Como resultado, os alunos elaboraram um livro com suas produções e formulações sobre o verbete índio, individual e coletivamente, e o apresentaram à comunidade escolar em uma noite de exposição.

3 LEITURAS E RELEITURAS DO VERBETE ÍNDIO: TRILHANDO VÁRIOS CAMINHOS

Neste capítulo, com base nas atividades desenvolvidas, buscamos fazer uma reflexão sobre todo o processo pelo qual passamos e sobre as possíveis mudanças em nossa prática docente dentro e fora da sala de aula. Descrevemos e analisamos as atividades do projeto que os alunos desenvolveram durante quase quatro meses.

As atividades que fazem parte deste trabalho foram separadas em nove momentos. A escolha foi minha e dos alunos, que sugeriram atividades além das que eu já havia preparado.

Primeiramente, conversei com a turma, explicando o que pretendia e em que consistia o projeto. Relatei as atividades que tencionava trabalhar com eles: vídeos, documentários, entrevistas, desenhos, sala de informática, visita a bibliotecas e visita a uma aldeia. Toda a turma se empolgou quando mencionei a visita à aldeia, porque a maioria dos alunos nunca havia ido a uma, mesmo morando há anos na cidade.

A seguir, explicito cada momento e cada atividade desenvolvida durante a execução do projeto.

3.1 Primeiro momento:

Gestos de interpretação do verbete índio pelos alunos

No **primeiro momento**, expliquei à turma que o projeto trabalharia com o dicionário de uma maneira diferente da que estamos acostumados, ou seja, faríamos uma leitura discursiva do dicionário. Para isso, realizaríamos atividades durante o desenvolvimento do projeto pedagógico. Organizamos o trabalho em nove momentos. O primeiro compreende seis atividades.

Primeira atividade

Inicialmente, pedi aos alunos que respondessem a um questionário com as seguintes perguntas:

- a) O que é índio?
- b) O que você sabe sobre o índio?
- c) O que é dicionário?

Alguns alunos ficaram muito preocupados, pois diziam não saber o que era índio, não sabiam o que responder. Disse-lhes que respondessem o que soubessem e não se desesperassem, porque a atividade não valeria nota, já que essa era a preocupação deles.

As respostas a essa primeira pergunta foram muitas, porém, observei que praticamente todas se inscreviam numa mesma formação discursiva. Para Orlandi (2005, p. 41), a “formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.

Nas respostas dos alunos, notei discursos com uma visão preconceituosa do índio, discursos que vêm se reproduzindo desde a colonização. É a memória discursiva (interdiscurso) atravessando o dizer do aluno. É nessa memória, segundo Orlandi (2003, p. 15), que “os sentidos se estabilizam e se movimentam. Uma coisa ou outra – a estabilização ou a transformação – vai depender da natureza do gesto de interpretação produzido, da posição do sujeito na relação com o interdiscurso”. Como os sentidos podem se movimentar, observamos também, em algumas respostas sobre o que é índio, no final da proposta pedagógica, deslizos de um dizer a outro, ou seja, o aluno tentando, por meio dos discursos sobre o índio, deslocar o seu dizer, antes preconceituoso, para um novo dizer/formular, em que o preconceito não seja percebido.

Muitas respostas, a nosso ver, seguiam numa mesma direção, num mesmo sentido, por isso, optei por analisar somente algumas delas.

A aluna E.R.⁹ respondeu da seguinte forma:

*“É uma pessoa com culturas diferentes **das nossas**. Onde fazem danças, rituais. Aonde eles moram em aldeias. **Mas acima de tudo são pessoas assim como nos**. São pessoas que moram em grupos de pessoas em terras longe das cidades.”* (Grifos meus)

Numa breve análise da resposta da aluna, percebemos que ela, mesmo tendo traços orientais, inclui-se na cultura do europeu (nossa), na cultura do não índio. Diz também que os índios “moram em aldeias. Mas acima de tudo são pessoas como nos”, ou seja, sente a necessidade de dizer que são pessoas e, quando diz isso, o que fica silenciado é poderiam não ser pessoas. Vemos que,

⁹ Citarei somente as iniciais dos nomes dos alunos.

mesmo quando tenta incluir o índio em nossa sociedade, como alguém como ela, a aluna, usando “mas”, mostra sua formação discursiva preconceituosa com relação ao índio.

Vejamos a resposta do aluno P.H.:

*“Índio e são povos que **não** abitavão o Brasil antes da colonização e são uns povos que **ate oje** são povo que vive quase sem contatos com **humanos** e tem etínias que são izoladas ou quase izolada.”* (Grifos meus)

Ao dizer que o índio “não” habitava o Brasil antes da colonização, P.H. apaga totalmente os indígenas do espaço brasileiro, pois eram eles que aqui viviam antes da chegada dos europeus. Segundo Orlandi (2008b, p. 66), “o índio é totalmente excluído. No que se refere à identidade cultural, o índio não entra nem como estrangeiro, nem sequer como antepassado”. Quando o aluno usa a expressão “ate oje”, remete à longa existência dessas pessoas neste país. Quando fala do contato com os humanos, coloca o índio em que categoria? Não humana? Pode-se compreender que animal está sendo dito aqui, mesmo no não dito!

Sobre o índio, o aluno W.B. diz:

*“o que eu sei sobre o índio que é uma pessoa de culturas diferentes da outra, na minha opinião, eles **moram em aldeias**, não muitos sabem **falar a língua portuguesa**.”* (Grifos meus)

Para esse sujeito-aluno, o índio ainda vive isolado, nas aldeias. É interessante quando W.B. diz que índio são pessoas que moram em aldeias, quando, em sua própria turma na escola há três alunos indígenas. Então, quem seriam esses alunos indígenas, se o índio vive na aldeia? W.B. afirma também que muitos ainda não sabem falar a língua portuguesa, o que nos faz refletir sobre a obrigatoriedade de falar/aprender a língua portuguesa para se tornar cidadão urbano. Deixariam de ser índios se falassem o português?

O fato de W.B. ter citado que o índio não sabe muito bem falar a língua portuguesa remete a um discurso comum no século XVI, que Nunes (1994, p. 53) aborda: “Se as línguas indígenas são ‘pobres’ como o fizeram crer os primeiros viajantes, e o endossam os missionários, de que modo os índios podem argumentar?”. Vemos que, como a língua indígena era considerada pobre, o que se esperava dos povos indígenas era que aprendessem a língua portuguesa, língua de

prestígio, do colonizador. Vemos, na resposta do aluno, esse discurso de que o índio não sabe bem a língua portuguesa, o que parece um problema a ser resolvido.

A aluna M.M. relata sobre o índio:

*“Índio é grupo de pessoas conhecido como ‘Indígenas’ que antes de **virmos** para o Brasil eles habitavam aqui e que **até hoje** eles abitam.”*
(Grifos meus)

Quando a aluna diz “antes de virmos para o Brasil”, a forma verbal “virmos” se refere a quem? Aos portugueses? Nessa resposta, ela se inclui. Temos mentalidade de colonizados e temos por antepassados somente o europeu, por isso, essa identificação. Para Orlandi (2008b, p. 20), “é esse processo que faz com que o ‘ter sido colonizado’ deixe de ser uma marca histórica para significar uma essência. Uma vez colono...”.

Ao dizer que “até hoje eles abitam” aqui, a aluna mostra que, mesmo após anos de extermínio dos povos indígenas, eles resistem. Estão presentes em nosso espaço.

Para a aluna L.M.:

*“Índio **foi** os primeiros moradores do Brasil, eles são **humanos** com suas Propias **características** (assim como os japoneses e seus olhinhos puxados) que **moram em tribos** (em grupos) e vivem de suas plantações e pesca e caça.”* (Grifos meus)

L.M. reconhece que os índios foram os primeiros moradores do Brasil. Reafirma a condição de que são seres humanos. Por que a necessidade de afirmar a condição de humanos? Orlandi (2015, p. 81) diz que “o que já foi dito mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação”. Ou seja, foi dito tantas vezes e por tanto tempo que o índio era selvagem, bicho, que, para a aluna, é necessário dizer que os índios são humanos.

Ela diz também que o índio tem características próprias, mas não as cita. Também afirma que moram em tribos e vivem de caça e pesca. Notamos um discurso muito próximo do que trazem os livros didáticos, nos quais os índios têm essas características, ou seja, vivem em tribos e sobrevivem de caça e pesca. Ainda sobre os livros didáticos, acrescento o que Indursky, Mittmann e Ferreira (2011, p. 75) comentam sobre eles: “Foram os livros didáticos de História do Brasil, tomados

aqui também como *lugares de memória*, que consolidaram este imaginário e tornaram possível este jogo de repetição discursiva que alimenta o que é memorável para um grupo social”.

Na nossa cidade, temos contato constante com indígenas em vários locais, incluindo a escola em que a aluna estuda. E temos três colegas índios em sala de aula. Com relação ao que nos informam os livros didáticos, Orlandi (2008a, p. 24) interroga: “Que história nos é contada e com a qual nos identificamos enquanto brasileiros? Que silêncios nos acompanham ao longo dessa história?”.

Geralmente, conhecemos a história da colonização do que ouvimos na escola, por meio do discurso do professor e do livro didático, ou seja, uma história contada da ótica do não índio, do colonizador, e não do colonizado. Ao índio não é dado espaço ou autorização para falar sobre sua história, para dar a sua versão dos fatos.

Para o aluno R.S., o índio é:

*“pelo que acho o índio e **não e bicho e nem animal** que eu sei os índios quando Deus feis a terra antes de **nos virmos** para a terra os índios já moravam aqui na terra. So.”* (Grifos meus)

Qual a necessidade desse aluno de dizer que o índio não é bicho, não é animal? Ao dizer que o índio não é bicho nem animal, o que esse dizer silencia? Ao falar do silêncio, Orlandi (1997, p. 13) afirma que “todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer”. Novamente, a memória discursiva atravessa o dizer. O que se diz sobre o índio é que é selvagem, bugre, imagem que marcou e marca até hoje sua relação com o europeu desde a “descoberta”.

O aluno J.E. diz:

*“O índio **são pessoas** que eles são diferente **de nois** eles moram em tribo e a cutura deles são diferente eles são mais unido um ao outro tambem **não falam a língua Portuguesa muito serto mas convive com um Brasileiro normalmente.**”* (Grifos meus)

J.E. inicia sua fala expondo que os índios são pessoas, reafirmando uma característica do índio, a de ser pessoa. Quando diz que os índios são diferentes de nós, a que nós está se referindo? Aos falantes da língua portuguesa? A mesma língua que o aluno afirma que o índio não domina e nós (não indígenas)

dominamos? Nesse discurso, fica silenciado que o índio não é brasileiro e convive com o brasileiro normalmente. Se o índio que aqui vive não é brasileiro, de que nação ele faz parte?

O aluno D.B. diz o que sabe sobre o índio da seguinte maneira:

*“ele fala uma **língua estranha**, usa um **arco e flecha** para matar animais e **odeia invasores** que ficam em seu território.”*

Quando D.B. diz que a língua indígena é estranha, podemos pensar: estranha para quem? Para os indígenas, é a língua materna, aquela com a qual se identificam. A língua do índio é estranha para o aluno não índio. A colonização nos negou o direito de saber sobre o índio e sobre sua língua. São dois estranhamentos: do índio em relação ao não índio e do não índio em relação ao índio. O fato de a língua portuguesa ser a língua oficial do Brasil não apaga o fato de termos muitas outras línguas circulando, línguas indígenas que “lutam” para sobreviver.

D.B. também diz que os índios usam arco e flecha para matar animais, porém, quando relata que odeiam invasores em seu território, o que permeia o imaginário é que, com esses objetos – arco e flecha –, além de matar animais, os índios também matariam “invasores”. Assim, contribui-se para disseminar a ideia do índio como pessoa violenta.

Vimos nessas falas que o índio tem de ser afirmado como pessoa, gente, que mora em tribos, que vive da caça e da pesca, que não sabe bem a língua portuguesa etc. São dizeres que se perpetuam nas escolas, nas famílias, que estão em nossa memória discursiva, fruto de uma repetição que nesses dizeres se cristaliza.

O aluno D.R. e a aluna J.V. responderam à pergunta, dizendo:

“Não sei.”

Ressaltam que não sabem o que é índio, mesmo tendo três colegas indígenas em sala de aula. Quanto menos esses alunos falam sobre o índio, mais estão falando, porque, como diz Orlandi (1997), o silêncio significa, há sentido no silêncio. Então, mesmo não dizendo o que sabem sobre o índio, estão dizendo, significando pela falta do dizer.

Agora, analisaremos as respostas dadas pelos três alunos indígenas à pergunta sobre o que é índio.

Para L.R.:

*“Índio é **parte** de que mora perto do Rio **eles foram descobertos pelos brancos** Índios **eles são gente misturados com os animais** tem pessoas que [...] surgiram morava perto do rio nos somos [...] e depois de tudo mais.”*

Essa aluna é indígena, porém, pelo seu discurso, parece não se reconhecer como tal. Usa o pronome na terceira pessoa do plural – “eles” –, assim como os verbos “foram”, “são”, ou seja, exclui-se da condição de indígena. Ela também reproduz o discurso dos livros e de alguns professores: “foram descobertos pelos brancos”. Também diz que “são gente misturados com os animais”, ou seja, visão estereotipada de sua gente, de sua etnia, reproduzindo um discurso que existe na nossa sociedade e na cultura não indígena. Em suma, vimos que L.R. não usa a primeira pessoa ao se referir ao povo indígena. Durante nosso processo de formação escolar, vimos a negação do povo indígena e notamos isso em sua fala, pois, ao falarmos sobre o índio, ela se apaga.

Outra possibilidade para a aluna ter usado a terceira pessoa pode estar relacionada às questões de tradução, ou seja, ao traduzir a língua portuguesa, a aluna reproduz o que ouve e como ouve nos discursos a sua volta. Geralmente, uma pessoa falando de uma terceira pessoa. Ou ela pode, ainda, estar reproduzindo um discurso que ouve do professor quando fala dos povos indígenas, orientado pelo livro didático, que, na maioria das vezes, traz informações deste tipo: “Eles foram descobertos pelos brancos”.

O aluno M.T. diz:

*“Eu vou falar na **nossa** cultura do **dia 19 de abril** vai ter festa lana aldeia porque eu festa é grande como da festa ai aihoi’ubuni porque todo mundo vai dançar... **fim**.”* (Grifos meus)

Esse aluno, diferentemente da colega, assume-se como índio, ao dizer “nossa” cultura. Vemos também que o dia do índio, ou seja, o seu dia, está relacionado a uma data. É como se o índio só existisse nesse dia, 19 de abril. Nessa fala de M.T., observamos a “voz” do branco, do não indígena. A “voz” do índio é

dominada por essa voz, que não é a sua. Ele sabe que todo dia é dia de índio, mas é como se fosse “convencido” pelos discursos que circulam na nossa sociedade em que ele só é lembrado numa data específica.

Ao falar da festa que aconteceu na aldeia, o aluno cita o nome de uma atividade que sempre é realizada nessa dada: a corrida de buriti. Porém, ao falar dessa atividade, M.T. o faz em sua língua materna, mesclando a língua portuguesa com a língua xavante. Podemos imaginar quão complexa é essa atividade de escrever numa língua que não é a sua, mas aquela imposta pela escola do não índio.

O uso das reticências na resposta do aluno remete ao que Grantham diz em sua tese, intitulada “Da releitura à escritura: um estudo da leitura pelo viés da pontuação”, em que faz uma análise das reticências e da interrogação. Sobre esses sinais de pontuação, a autora diz:

Tratar os sinais de pontuação como sinais discursivos significa imaginar que o uso das reticências ou interrogação instaura no discurso uma forma de silêncio que não implica a falta do que dizer, a ausência pura e simples ou o vazio, mas que, pelo contrário, significa. Tais sinais de pontuação, na nossa perspectiva, colocam um sentido que não é fechado pelo autor, que não é evidente, ou que, pelo menos, não é expresso, e que, por isso, sinalizam, para o leitor, um lugar propício a movimentos de interpretação, a gestos de leitura. Dito de outra forma: as reticências e a interrogação são sinais discursivos que, pelo não-verbal e pelo silêncio, pela ausência de palavras, significam. (GRANTHAM, 2002, p. 7)

Ao dizer “porque todo mundo vai dançar...”, o aluno utiliza as reticências. Cada leitor vai produzir, com base nesse sinal, um gesto de leitura sobre os diferentes modos de dançar do povo indígena.

M.T. diz também que haverá festa, dança e “fim”. Esse fim sugere que é como se eles fossem o centro das atenções nessa data e, depois, tudo acabasse e voltasse o esquecimento da sua cultura. Pode significar também um efeito de fechamento que o aluno quis dar ao texto.

A resposta do aluno H.T. foi:

*“Xavante é forte muito por qué xavante **muito trabalhador** Trabalho físico também tem dança do xavante é **esse** cultura de xavante tem dia 19 de abril.”* (Grifos meus)

H.T. inicia dizendo que xavante “é” forte, usa a terceira pessoa do singular, ou seja, nessa fala, ele não se inclui nesse povo. Se analisarmos o emprego do verbo e do pronome, porém, podemos ver esse mesmo discurso de outra maneira: o aluno se sente orgulhoso de ser índio e pertencer ao povo xavante, embora não use os verbos na primeira pessoa. Ele diz que o índio é “muito trabalhador, trabalho físico”. Esse é um discurso que se contrapõe ao discurso do não indígena, que diz que o índio é preguiçoso.

Assim como M.T., seu colega indígena, H.T. diz que sua cultura tem dia – 19 de abril –, como se só nesse dia ela existisse. Percebemos nesse discurso o quanto esse aluno está sendo afetado pelo apagamento de seu povo e sua cultura no discurso do não índio, que ecoa há vários séculos. Dia do índio é todo dia. No olhar de quem o índio só é índio no dia 19 de abril?

Observamos, na escola, que alguns colegas fazem “piadinhas” e, às vezes, até cometem *bullying* contra alunos negros, homossexuais, gordinhos etc. Porém, com o aluno indígena nada acontece, não porque os colegas sejam “bonzinhos”, mas porque o índio parece ser invisível nos corredores da escola, nem sequer é citado nas brincadeiras, nas “piadinhas”. É como se não existisse, nem dentro da sala de aula nem fora dela.

Segundo Orlandi (2008b, p. 25):

Em nosso imaginário, não nos identificamos com o índio, mas também não reivindicamos o português como igual. Somos uma mistura, já disseram muitos. Mas uma mistura indefinida. Uma mistura que se diz menos por colocar junto “coisas” diferentes e mais pelo fato de que há trânsito entre as diferenças. Trânsito. Circulação entre os lugares. Movimento. Entre uns e outros. Diferenças que não remetem senão à diferença.

Após a análise das respostas dos alunos, pudemos notar que, mesmo contendo, em sua maioria, um discurso preconceituoso, isso estava relacionado à memória, fruto da ideologia. O sentido realmente depende das condições de produção. Vimos, então, que o sentido do verbete índio foi ressignificado na fala de cada aluno. Ao compararem suas respostas com as dos dicionários, alguns perceberam que havia semelhanças, outros notaram grandes diferenças. Nesse momento, puderam observar que há formas de dizer/conceituar que diferem das dos dicionários.

Observamos que as palavras significam de acordo com a formação discursiva a que o sujeito-aluno está filiado. No caso da turma selecionada para o estudo, são alunos jovens, entre 13 e 14 anos, moradores da cidade.

Na atividade seguinte, os alunos foram convidados a responder sobre o que é o dicionário.

Segunda atividade:

As respostas dos alunos, embora muitas, seguiam quase todas numa mesma direção, com significados/sentidos semelhantes, por isso, destaquei somente algumas para análise. Vejamos algumas das respostas sobre o que é dicionário.

D.R.: “O dicionário é um livro que **contém significado das palavras.**”

B.L.: “Um livro que informa **todas** as palavras nacionais. **Para todos.**”

G.C.: “Um livro **com muitas informações.**”

L.M.: “Um livro no qual contém **diversas palavras e seus significados.** Para **todos** que necessitarem.”

Observamos que a ideia que circula nas escolas com relação ao dicionário é deste como objeto de consulta, com significados de várias ou de todas as palavras da língua. É o efeito de completude que os dicionários apresentam. Segundo Orlandi (2013, p. 116):

Há um processo pelo qual o dicionário, ao representar a língua, a provê de realidade. O efeito que nos interessa compreender nesse processo discursivo, que se desenvolve na constituição do dicionário, é o da completude, em outras palavras, o efeito da completude da representação da língua no dicionário. Com efeito, consideramos que o dicionário assegura, em nosso imaginário, a unidade da língua e sua representabilidade: supõe-se que um dicionário contenha (todas) as palavras da língua.

Ao representar a língua, o dicionário seria um objeto detentor da verdade, e completo. Porém, pelo contrário, o dicionário é incompleto. Não cabem nele todas as palavras nem tampouco todos os sentidos que as palavras podem significar.

Ao ler o que os alunos disseram sobre os dicionários serem para todos, para todos os leitores, lembrei-me de Nunes (2006), ao discorrer sobre o público leitor de dicionários: em determinadas épocas, há determinados leitores. Quando os lexicógrafos produzem dicionários, pensam em um leitor imaginário. Isso acontece

até hoje, embora saibamos que o dicionário é um objeto único, que pode ser lido por todos os sujeitos que queiram conhecer mais sobre uma língua.

No século XIX, o público leitor era restrito a especialistas, letrados, que debatiam sobre a língua nacional. Nas décadas de 1930 e 1940, o público já era mais amplo, formado por uma classe média urbana emergente. Nas décadas de 1970 e 1980, época dos dicionários populares, o público tornou-se mais geral, incluindo os estudantes.

Na maioria das vezes, o aluno tem o primeiro contato com o dicionário na escola e a maneira como o dicionário tem sido apresentado a ele dificulta sua compreensão como objeto discursivo, incompleto. Isso porque o costume é apresentá-lo somente como objeto de consulta, não trabalhando algumas informações históricas sobre esse objeto, como, por exemplo, que ele conta uma história sobre nossa sociedade e que passou por vários momentos e transformações até chegar aos modelos que temos hoje.

Vejamos agora a resposta do aluno H.T.:

*“O dicionário é língua de **português**, também **inglês**.”*

Novamente, vemos o discurso escolar, que descreve o dicionário como um objeto de consulta às palavras de nossa língua e também da língua do outro. No caso da resposta do aluno, a língua inglesa. É a presença do dicionário bilíngue na relação com a escola. Essa questão do dicionário bilíngue remete a Nunes (2006, p. 55), que diz: “Os primeiros dicionários alfabéticos brasileiros, organizados por missionários, foram bilíngues LP-LI [língua-portuguesa/língua-indígena]”. O autor afirma que os dicionários monolíngues surgiram depois. Vejamos o processo brasileiro de dicionarização conforme Nunes (2006):

- a) transcrição alfabética de termos indígenas;
- b) citações, comentários, traduções de termos indígenas, diálogos;
- c) listas temáticas de palavras LI-LP e LP-LI;
- d) dicionários bilíngues LP-LI;
- e) dicionários bilíngues LI-LP;
- f) dicionários monolíngues de LP no Brasil.

Os processos a, b, c referem-se ao domínio dos relatos de viajantes e missionários. Os processos d, e, f referem-se aos dicionários.

Ao dizer que o dicionário é língua, o aluno também pode estar se referindo ao fato de que os dicionários organizam as palavras, o léxico, de uma determinada língua. Nos prefácios, obtemos muitas informações sobre a organização dos dicionários. Como mostra Nunes (ibid., p. 33):

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.).

À pergunta o que é dicionário, o aluno P.H. responde:

“Não sei.”

O aluno diz não saber o que é o dicionário. Como esse objeto foi trabalhado (ou não) na vida escolar desse aluno? Se nunca teve contato com um dicionário na vida escolar nem familiar, vemos o quanto esse instrumento linguístico tem sido negligenciado nas aulas de língua portuguesa.

Vimos que o dicionário não tem sido trabalhado nas escolas como material de leitura e reflexão, que são raríssimos os casos em que ele é utilizado e que, quando o é, serve apenas para a consulta a palavras desconhecidas. Ao contrário, podemos ler o dicionário discursivamente, levando em consideração quem o escreveu, em que condições o produziu, que podemos observar mudanças na sociedade pelas definições, pelos apagamentos, silenciamentos e deslocamentos de sentido. Tudo isso a leitura de dicionários pode possibilitar.

Essas duas primeiras atividades foram realizadas individualmente, as demais, coletivamente. Para isso, dividi a turma em quatro grupos, por sorteio. Os alunos organizaram-se em seus respectivos grupos, para os quais escolheram nomes:

Grupo 1: Os moleques “piranha”

Grupo 2: Os “sem futuro”

Grupo 3: Tiramos “Zero”

Grupo 4: Equipe RPM

Fiquei surpresa com alguns nomes. Quando perguntei aos alunos por que haviam escolhido aqueles nomes, somente os grupos 1 e 4 justificaram. O grupo 1 disse que era uma homenagem ao time de futebol deles, que tem o mesmo nome. Aos alunos do grupo 4, perguntei se conheciam a banda RPM, famosa nas décadas de 1980 e 1990; só uma menina respondeu afirmativamente e que o nome do grupo era uma homenagem a essa banda.

A análise dos efeitos de sentido produzidos nas escolhas dos nomes dos grupos já renderia outra dissertação, por isso, só citei os nomes, sem intenção de analisá-los.

À noite, em casa, questionei-me se não havia sido autoritária ao definir os grupos, mesmo por sorteio, pois não dei aos alunos a oportunidade de opinar sobre o modo da divisão da turma, não dei espaço para suas “vozes”, simplesmente por achar que poderia gerar bagunça na sala. Isso mostra como está arraigada em nós, professores, a postura autoritária.

O discurso autoritário é explicado por Orlandi (1996, p. 15), quando diz: “No discurso autoritário, o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo”. É como se o aluno tivesse de fazer aquilo que está sendo solicitado a ele, que devesse obedecer, sem questionar, à decisão tomada pelo professor, ou seja, o aluno não tem voz em sala de aula. Achei importante ressaltar esse acontecimento, pois foi assim que me senti à noite, quando pensei no sorteio que havia feito para dividir a turma em grupos. Pude entender que a teoria já começava a significar em mim, fazendo com que ressignificasse minha prática docente.

Terceira atividade:

Estava prevista uma reunião com os pais, para informá-los do projeto. Entreguei um convite aos alunos, para que levassem aos pais ou responsáveis, comunicando sobre a reunião, que aconteceria em 30 de março de 2016.

Somente cinco pais compareceram à reunião.¹⁰ Expus o projeto, eles se mostraram interessados e fizeram algumas perguntas, principalmente sobre a visita à aldeia xavante. Uma mãe comentou: “Seria melhor visitarem a aldeia bakairi, pois os índios são mais aculturados, civilizados, do que os xavantes, que não gostam de se misturar para não pegar nossa cultura”.

¹⁰ No dia da reunião com os pais, solicitei à coordenação que me deixasse utilizar a sala 18, na qual fazemos as reuniões pedagógicas, pois é climatizada e mais aconchegante.

Outra mãe ficou após a reunião para conversar comigo sobre um acontecimento que envolvia alguns indígenas de Mato Grosso do Sul. Ela relatou um fato ocorrido com sua família. Alguns índios “invadiram” as terras que pertenciam a seus familiares e mataram seu cunhado, irmão de seu esposo, a golpes de faca e com “muita judiação”. Talvez por isso, segundo a mãe me informou, o pai da aluna M.M. não concordasse com a ida da filha à aldeia. Ainda restava um pouco de remorso e tristeza em seu coração por conta do acontecido.

Na fala dessas duas mães, fica evidente o imaginário da violência e da falta de cultura atribuídas às populações indígenas. Não se fala, por falta de conhecimento ou por silenciamento, sobre a violência que sofreram e sofrem os povos indígenas no Brasil. Quando acontece um fato isolado, como o citado pela mãe, todos os índios são condenados e discriminados, independentemente de lugar e condição.

O acontecimento narrado pela mãe da aluna remete ao que Bressanin e Di Renzo (2012, p. 35) relatam sobre o contato entre europeu e índio: “Mas o que não devemos esquecer é que o contato com os europeus provocou um verdadeiro genocídio e que muitos ‘massacres’ cometidos contra os índios não viraram eventos-notícias”. Ou seja, desde o descobrimento, no século XVI, até hoje, século XXI, os índios vêm sofrendo vários tipos de violência física, moral e intelectual nas escolas e fora delas. Isso não é noticiado. As pessoas só conhecem uma versão da história, a versão dos colonizadores, a mesma que se reproduz nos discursos da maioria das pessoas até hoje.

Quarta atividade:

Nesta atividade, apresentei um resumo da história dos dicionários brasileiros, comentando sobre a produção desses dicionários e como eles se relacionam com a língua, com o sujeito e com a história.

Oralmente, fiz uma análise do verbete martelo, definido em dois dicionários: Aurélio (Ferreira, 2010a) e Houaiss (2009). Em cada definição, observamos como o lexicógrafo coloca o sujeito em cena no verbete. Numa definição, não aparece o sujeito; na outra, sim. Vejamos, no Aurélio: martelo, “instrumento de ferro, em geral com cabo de pau, destinado a bater, quebrar e, esp., cravar pregos na madeira”. No Houaiss: martelo, “ferramenta provida de uma cabeça de um material forte e pesado, como ferro, presa a um cabo pelo qual é manuseada para a ação de bater, quebrar, pregar pregos etc.”.

No Aurélio, o martelo é um instrumento “destinado a” e, no Houaiss, é ferramenta “manuseada para”. Observamos que, no Aurélio, está ausente o sujeito humano, é como se o objeto realizasse naturalmente as ações. Já no Houaiss, o objeto é manuseado para, ou seja, precisa de um sujeito para realizar a ação. Assim, “se constrói no verbete a cena ideológica em que os sujeitos são significados” (Nunes, 2007, p. 172).

Os alunos acharam bem interessantes as análises e comparações e disseram que nunca reparariam/pensariam naqueles detalhes. Talvez tenham dito isso por ainda estar em processo de conhecer o dicionário dessa perspectiva discursiva, ou seja, as condições de produção da leitura discursiva no dicionário ainda estavam se construindo. Os alunos ainda não entendiam que as palavras têm sentidos outros, que a língua não é transparente, com sentido literal.

No momento da análise, perguntei à turma em qual das duas definições aparecia um sujeito. A aluna J.V. respondeu que na segunda definição, do dicionário Houaiss, pois lá dizia que o martelo era uma ferramenta manuseada para, então, ela concluiu que, se era manuseada para, teria de haver alguém para manusear, ou seja, ali havia um sujeito. Alguns colegas riram e disseram que a resposta da colega não tinha “nada a ver”. Perguntei, então, se eles achavam que a resposta de J.V. era incoerente. Todos responderam que sim. Insisti mais um pouco, reli as definições com eles, até que concluíram que realmente a colega tinha razão. A “discussão” foi acirrada, porém muito produtiva.

Quinta atividade:

Após a atividade anterior, os alunos ficaram curiosos para conhecer um pouco mais sobre os dicionários. Então, pedi que cada grupo pesquisasse para a aula seguinte questões relacionadas aos dicionários. Cada grupo pesquisou e respondeu uma pergunta:

1ª pergunta: Qual o primeiro monolíngue da língua portuguesa?

2ª pergunta: Qual a diferença entre enciclopédia e dicionário?

3ª pergunta: Quando e por que os jesuítas foram expulsos do Brasil e qual o nome da instituição/colégio que fundaram aqui?

4ª pergunta: O que é lexicógrafo, lexicologia e lexicografia?

Na aula seguinte, pedi que cada grupo apresentasse sua pesquisa para a turma. Os alunos responderam as questões em cartolinas e as apresentaram (leram) para os colegas.

Na primeira pergunta, falta a palavra dicionário antes de monolíngue, por isso, a resposta do grupo 1 foi sobre o significado do verbete monolíngue. Aproveitei a oportunidade e comentei sobre a opacidade da língua, que ela não é transparente e que houve um equívoco, uma falha na comunicação, falha essa que é constitutiva da linguagem.

Sexta atividade:

Nesta atividade, levei os alunos à sala de informática da escola para pesquisarem sobre dicionários antigos e seus respectivos autores. Porém, nem todos os computadores funcionaram. Dos 27, somente três operaram, os outros não ligavam ou não acessavam a internet. Nesse momento, sentimos a dificuldade que é trabalhar com as tecnologias quando não temos o suporte necessário. Fala-se tanto em trabalhar com as TICs nas escolas, mas, sem apoio de profissionais para manutenção dos computadores e sem pessoas capacitadas para trabalhar na sala de informática, fica difícil. Mesmo assim, continuamos por mais alguns minutos na sala e pedi aos alunos que conseguiram acessar a internet que copiassem no caderno o que encontraram para que eu pudesse escrever no quadro para o restante da turma.

Os alunos pesquisaram sobre os primeiros dicionários monolíngues da língua portuguesa e seus autores: Bluteau, em 1712, e Silva, em 1789.

Voltamos para a sala de aula. Escrevi no quadro o resultado da pesquisa dos grupos e expliquei aos alunos sobre aqueles dois dicionários da língua portuguesa. Silva recompilou o dicionário de Bluteau, transformando as dez edições de Bluteau em apenas uma. Seguindo os ideais do Iluminismo de clareza e concisão, resumiu muita coisa do dicionário de Bluteau.

Como parte dessa atividade, criamos um grupo no WhatsApp, intitulado “Projeto Dicionário”, para trocarmos informações e marcarmos nossos encontros para preparar os detalhes da produção de um livro.

3.2 Segundo momento:

O imaginário do sujeito-aluno sobre o índio na entrevista com o cacique

No **segundo momento** de nossas atividades, sugeri que, em grupos, os alunos elaborassem de três a cinco perguntas para a entrevista que faríamos com dois alunos da etnia xavante: Darcy, cacique da aldeia Betânia, aluno do período

noturno da escola, e Jediel, aluno indígena do período matutino. As questões elaboradas pela turma abordavam os mais variados temas: festas, crenças, casamento, entre outros.

A entrevista aconteceu na sala de aula e cada aluno de cada grupo podia perguntar. A primeira pergunta foi feita pelo grupo 1; a segunda, pelo grupo 2; a terceira, pelo grupo 3; e a quarta pergunta, pelo grupo 4. Após os quatro grupos fazerem suas perguntas, reiniciamos com outras questões. Novamente, do grupo 1 até o 4, até que cada grupo tivesse feito quatro perguntas.

Os grupos fizeram as perguntas pré-elaboradas ao cacique e a Jediel e também outras perguntas sobre curiosidades que apareceram no decorrer da entrevista. Foram quase duas horas de conversa agradável e descontraída, em que os alunos puderam tirar dúvidas e conhecer um pouco mais sobre a cultura xavante do nosso município.

Durante a entrevista, a turma “descobriu” que Micael, colega de turma, estava no período da “prisão”.¹¹ Esse período é de um ano e meio. Segundo o cacique, Micael iniciou o rito em dezembro de 2015 e terminará em junho de 2017 (assombro entre os colegas). Após essa “disciplina”, um rapaz se transforma em homem e está pronto para a cerimônia da furação de orelhas com uma agulha de osso de onça, quando um brinco de madeira é colocado nos rapazes. Geralmente, esse ritual acontece em época de festa, dia de índio. Com a orelha furada, o homem já pode pensar em casamento.

Podemos observar que a condição para o xavante se tornar homem só acontece se ele passar por esse processo de prisão. Os sentidos de masculinidade que circulam na aldeia são os de um guerreiro que suporta o silêncio e a clausura. Sem passar por esse período, o rapaz indígena não se transforma em homem.

Com relação à fala de Jediel, é importante ressaltar que, no momento em que lhe foi dada a palavra, antes mesmo de se apresentar aos alunos, ele recitou sobre os índios algo “decorado”, apreendido dos livros didáticos, que trazem uma explicação da história e do povo indígena que nem sempre condiz com a realidade das etnias que vivem hoje no Brasil. Jediel tentou explicar sobre sua cultura da maneira como o livro didático explica. Somente depois dessa “apresentação”, à

¹¹ Denominação dada pelo cacique Darcy ao rito de passagem em que os adolescentes rapazes ficam durante algum tempo sem conversar com ninguém, ou melhor, conversam apenas com o cacique e com um padrinho, e não podem conversar com mulher.

medida que os alunos iam perguntando a respeito de vários temas, foi que ele se mostrou menos apreensivo.

Após a conversa/entrevista, tiramos foto da turma toda com os entrevistados. Conversei com o cacique sobre as condições da estrada, já que planejávamos fazer uma visita à aldeia no dia 19 de abril, dia do índio. Ele me disse que estava boa, que só havia um trecho ruim, mas que conversaria com a primeira-dama do município, para pedir a ela que mandasse alguém passar uma patrula no trecho, a fim de alargar a passagem para os veículos grandes (ônibus).

Logo após a entrevista, liguei para o vice-prefeito, contando que a turma já havia feito a entrevista com os indígenas e que precisava do ônibus para a visita à aldeia. Toda a turma estava ansiosa por essa visita.¹²

Depois da entrevista, iniciaríamos a próxima atividade, porém, aconteceram os jogos estudantis regionais em nossa cidade, de 25 de abril a 5 de maio de 2016. Portanto, por duas semanas, nossas atividades tiveram de esperar.

3.3 Terceiro momento:

Gestos de leitura da Carta de Caminha

No **terceiro momento** de atividades, lemos a Carta de Caminha, considerada a certidão de nascimento do Brasil. Nela, além da fauna e da flora, é descrito o primeiro contato entre índios e portugueses. Começamos a ler, mas não terminamos em um único dia, pois, conforme a leitura avançava, fazíamos comentários sobre as descrições de Caminha na carta endereçada ao rei de Portugal.

Quando, por exemplo, a carta trata das casas indígenas, de um cômodo só, com redes para dormir armadas, onde viviam até 40 pessoas, aproveitamos para perguntar a M.T., H.T. e L.R. se ainda hoje conservam esses costumes. M.T. respondeu que não, que hoje dormem em camas.

Fizemos alguns comentários e fomos “descobrir” curiosidades, principalmente relativas ao encontro desses dois povos, dessas duas culturas totalmente diferentes tanto em costumes quanto em língua. Conforme líamos, relacionávamos o conteúdo lido com o que já sabíamos sobre a carta, pois ler

¹² O senhor Erotides Silva, vice-prefeito, disse não ser possível fornecer o ônibus naquela data, em razão de uma ponte ter caído. Segundo ele, não conseguiríamos chegar à aldeia. Informou que marcaria outra data para a visita.

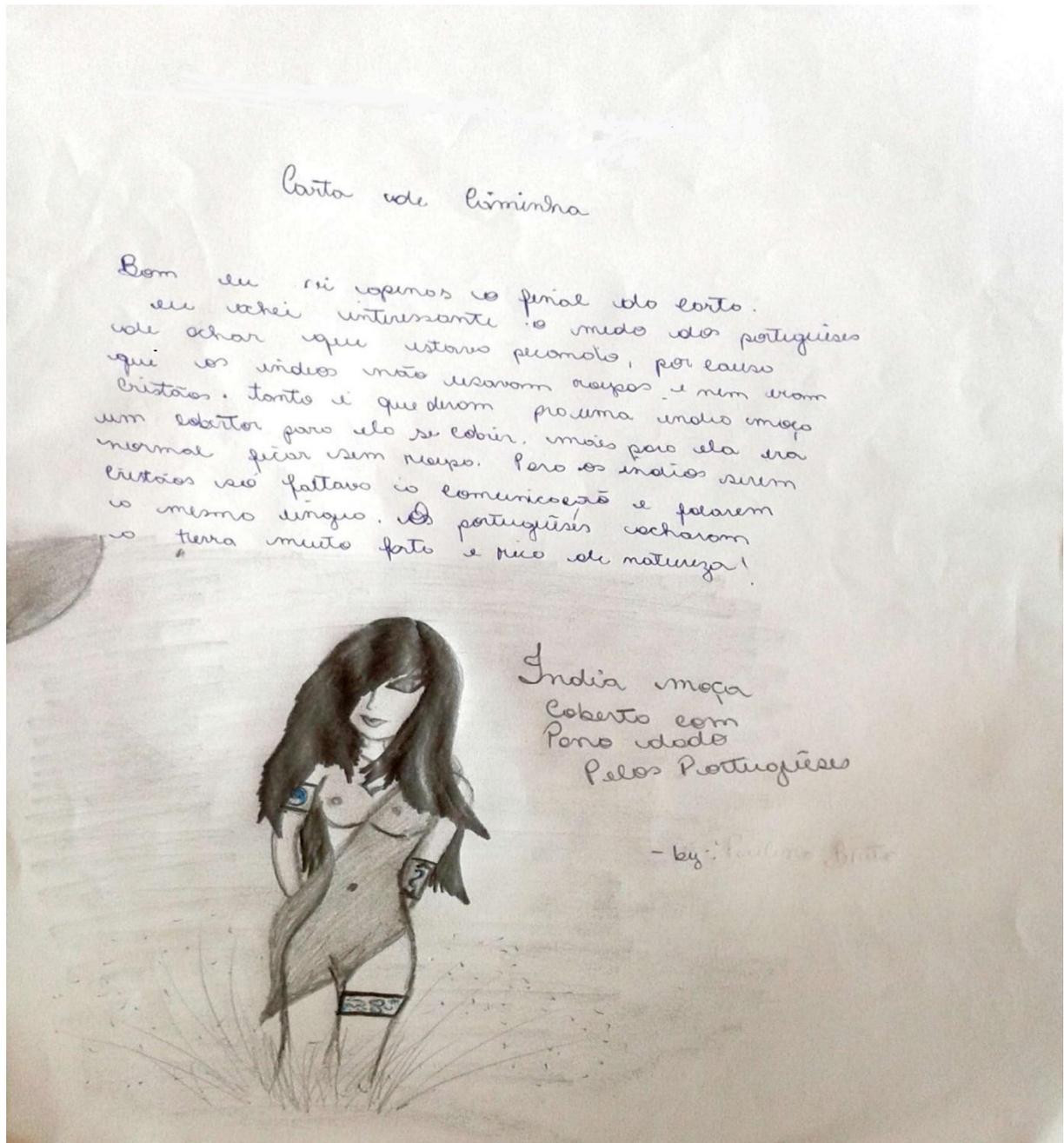
também é fazer relação com o que sabemos, assim se constituem as condições de produção da leitura.

No dia seguinte, continuamos a ler a Carta de Caminha. Em seguida, pedi aos alunos que, numa folha, escrevessem o que acharam interessante na carta e fizessem um desenho que a representasse. No geral, foram bem interessantes os desenhos e as representações de cada um.

Sentamos em círculo, para que os alunos comentassem os desenhos que fizeram. Alguns estavam tímidos e não quiseram falar, outros explicaram à turma o significado de seus trabalhos. Alguns desenharam as passagens da carta que mais lhes interessaram; outros esboçaram qualquer coisa, pois não sabiam desenhar. Entendemos que mesmo essa “qualquer coisa” estava relacionada à carta. Esse fato me lembrou de uma passagem em que Fedatto (2009, p. 51) diz: “A leitura também se faz presente na relação com materialidades que não o verbal. Ler é produzir sentidos na e pela língua, imagem, sonoridade”. Os alunos produziram sentidos fazendo e lendo seus desenhos.

Vejamos alguns desenhos produzidos pelos alunos após a leitura da Carta de Caminha e seus comentários sobre essa atividade.

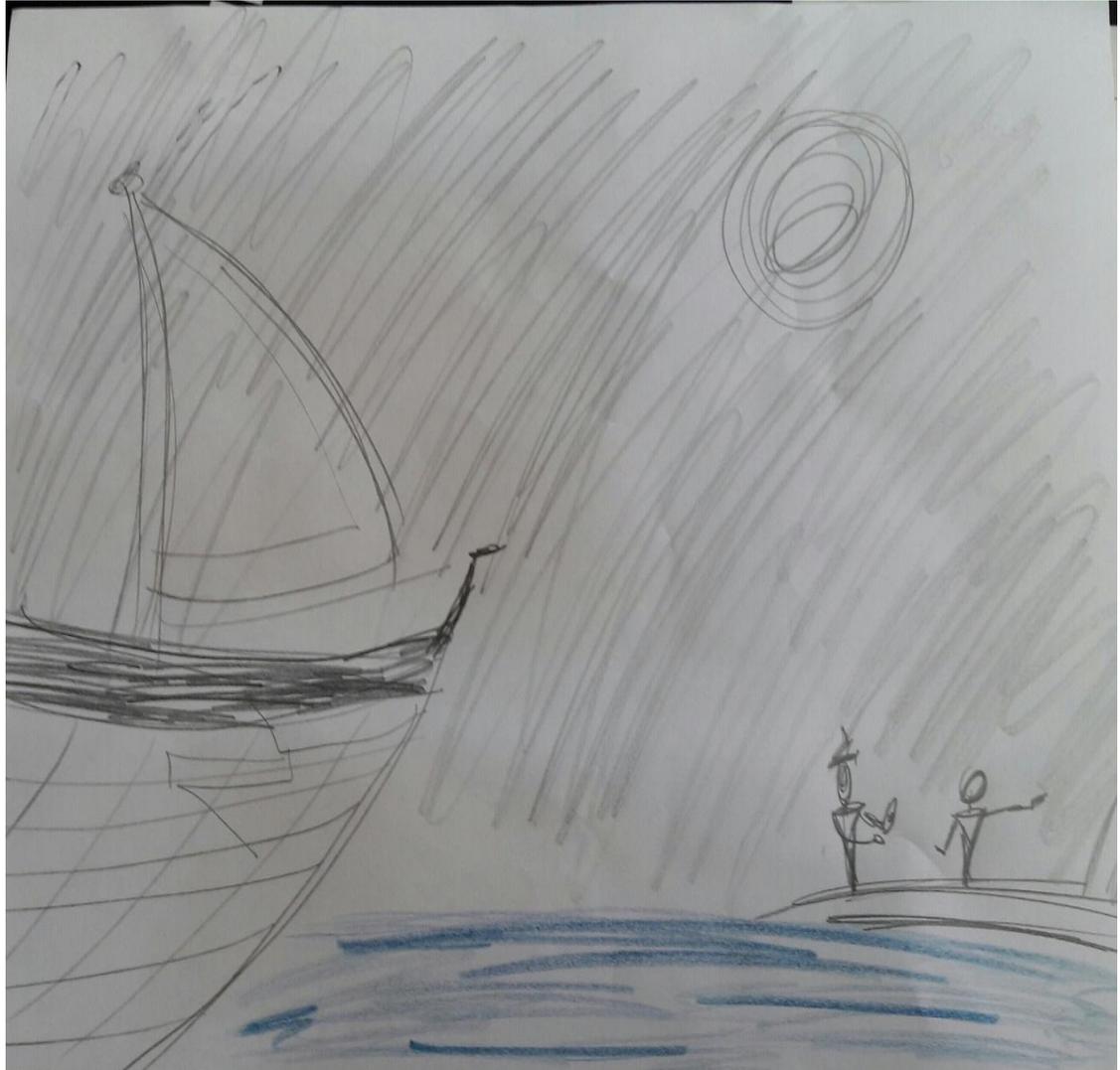
Figura 5 – Desenho releitura da Carta de Caminha 1



Fonte: Aluna P.B. – Escola Apolônio

A aluna P.B. reproduziu na lousa o mesmo desenho que fez no papel e me pediu que não deixasse ninguém apagar sua “obra”. Relatou oralmente seu desenho, dizendo que representou a moça sentada, ouvindo a missa, e que os portugueses, incomodados com a nudez dela, deram-lhe um pano, mas, dependendo do movimento que a moça fazia, o pano lhe descobria as “vergonhas”. A aluna também disse que os índios não tinham malícia com relação à nudez, eram inocentes, ao contrário dos portugueses, que eram maliciosos.

Figura 6 – Desenho releitura da Carta de Caminha 2



Fonte: Aluna B.L. – Escola Apolônio

A aluna B.L. desenhou a cena dos portugueses chegando ao Brasil. Ao conversarem com os índios, descobriram que aqui havia muitas riquezas. Então, em seu desenho, ela ressalta os portugueses “trocando” com os índios objetos sem valor como espelhos e ferros pelos objetos valiosos da terra, como ouro e prata. Ela comentou a “safadeza” das trocas, o fato de os portugueses terem enganado os índios. No início da fala, afirmou que os portugueses perceberam que os índios eram “burros”, comentário que fez com que alguns colegas logo chamassem sua atenção, ao que ela pediu desculpas.

O homem à esquerda seria um europeu com um espelho nas mãos; o da direita, um índio apontando para a terra e dizendo que ali havia ouro e outras coisas que pegaria e trocaria pelo espelho.

Figura 7 – Desenho releitura da Carta de Caminha 3



Fonte: Aluno H.T. – Escola Apolônio

O aluno H.T. disse que desenhou um índio com uma arma nas mãos para se defender dos invasores que chegavam aqui.

Figura 8 – Desenho releitura da Carta de Caminha 4



Fonte: Aluna M.M. – Escola Apolônio

A aluna M.M. desenhou um índio caracterizado, ou seja, vestido para alguma festividade, pois, segundo ela, os índios são pessoas alegres que gostam de se pintar. Daí o universo de cores que usou para representar a alegria desse povo.

Ao analisarmos os desenhos, observamos que alguns foram feitos da ótica dos portugueses, ou seja, são desenhos de barcos chegando/invadindo o novo continente, com âncoras baixadas e armas empunhadas. Outros foram feitos da ótica dos índios, que esperavam calmos/passivos ou com armas em punho para defesa, pois não sabiam o que esperar dos homens que desembarcavam. Percebemos, nos desenhos, que os alunos conseguiram entender a leitura da carta, não a decodificaram, mas puderam compreender os sentidos dessa escrita ao rei, da descrição feita por Caminha. Em cada desenho, em cada fala, em cada escrita vimos um trecho da carta representado e explicado pelos alunos.

Infelizmente, em razão do tempo, tivemos de selecionar alguns desenhos para analisar. Porém, todos estão no livro que produzimos. Todos ficaram lindos e ganharam vida nas linhas de seus autores.

3.4 Quarto momento:

Vídeos e documentário: leitura de outras materialidades

No **quarto momento**, os alunos assistiram a dois vídeos e a um documentário, a fim de conhecer um pouco mais sobre os dicionários e também sobre o índio. Organizamos as atividades em duas etapas:

1ª etapa – vídeos sobre dicionário:

- a) “Aurélio Buarque de Holanda: 100 anos”.
- b) “Aurélio traz nova versão com verbetes que estão na boca do povo”.

2ª etapa – documentário sobre índios:

- a) “Índios no Brasil: quem são eles?”.

Após a exibição dos vídeos, pedi aos alunos que expusessem o que acharam mais interessante ou diferente no material visto.

Sobre o primeiro vídeo, destacaram o fato de Aurélio ter escrito o primeiro dicionário em 1975. Consideraram-no “superantigo”. Comentaram a fala da viúva de Aurélio, que disse ter trabalhado com ele como qualquer outra funcionária, ou seja, sem privilégios por ser sua esposa.

Em relação ao segundo vídeo, acharam interessantes as palavras que estão na boca da garotada: “sussa”/sossegado, “pegador”/menino que fica com muitas meninas sem compromisso sério, “periguete”/menina que fica com muitos meninos na mesma noite, entre outras expressões que afirmaram já conhecer.

Após os comentários, sentaram-se em grupos para escolher pelo menos três palavras que existem na língua portuguesa, mas que, com o passar do tempo, adquiriram outros significados, ou seja, estão na boca do povo com sentidos “novos”. Os exemplos que escreveram foram: cachorra, rapariga, sapatão, mancada, barbeiro, pau. Pedi, então, que procurassem o significado nos dicionários (três alunos foram buscar os dicionários na biblioteca da escola) e que observassem se as palavras selecionadas por eles já constavam desses dicionários com sentidos diferentes do convencional ou comum.

Ao buscar as palavras, muitos se surpreenderam por encontrar nos dicionários aquelas e outras palavras empregadas com sentidos diferentes, como pejorativo, depreciativo, negativo, ou seja, os dicionários apresentam sentidos outros.

É interessante o comentário do aluno P.H., que, ao procurar a palavra “pau”, disse:

“Achei mais de dez significados, mas nenhum era o verdadeiro.”

Ao que a colega J.V. respondeu:

“Nenhum verdadeiro para você, com o significado que você queria né?”

Observamos que, pela falta, pela ausência do significado que o aluno queria, ou seja, pela palavra pau no sentido de pênis, ele diz que não encontrou o sentido verdadeiro dessa palavra. Aqui, vimos que o dicionário não dá conta de todos os sentidos e significados que uma palavra pode ter.

Dando continuidade às atividades, os alunos assistiram ao documentário “Índios no Brasil-quem são eles?”. Posteriormente, fizeram comentários orais sobre o assunto relatado no material.

Esse documentário trata de questões indígenas, comenta sobre algumas tribos que existem no Brasil, onde se localizam, quais são os seus costumes, entre outras coisas. Mostra também a visão do não índio sobre o índio e do índio sobre ele mesmo, que, por vezes, nega suas raízes.

Após assistirmos ao documentário e fazermos comentários sobre ele, cada grupo deveria pesquisar um dicionarista diferente e apresentar a pesquisa para a turma:

- Primeiro grupo: Antonio de Moraes Silva.
- Segundo grupo: Braz da Costa Rubim.
- Terceiro grupo: Francisco da Silveira Bueno.
- Quarto grupo: Aurélio Buarque de Holanda.

Na aula seguinte, os alunos apresentaram para a turma as pesquisas que fizeram sobre os dicionaristas. Os grupos expuseram a biografia dos autores, suas principais obras, imagens (fotos) desses dicionaristas. Assim, os alunos ficaram conhecendo um pouco mais da vida pessoal e profissional dos autores.

Os alunos pesquisaram e fizeram a apresentação em *slides*. Após as apresentações, perguntei se tinham alguma pergunta a fazer aos colegas. Todos responderam que não, pois haviam explicado direitinho. Ressalte-se que o grupo 1 não apresentou o estudo realizado.

Já íamos iniciar o quinto momento de nossas atividades, no final do mês de maio, quando nós, profissionais da educação fizemos uma greve que durou 67 dias, por isso, tivemos de parar o desenvolvimento da proposta pedagógica.

Após o fim da greve, no mês de agosto, retornamos à sala de aula, fizemos uma revisão de tudo o que já havíamos visto e realizado, pois notei os alunos um pouco dispersos. No entanto, logo voltaram a atenção para o projeto e demos continuidade às atividades.

3.5 Quinto momento:

Visitas às bibliotecas escolar e municipal

No **quinto momento**, os alunos tiveram contato direto com os dicionários, durante as visitas que fizemos às bibliotecas municipal e escolar. Nas duas bibliotecas, pesquisaram quantos e quais eram os dicionários disponíveis, observando autores, datas de publicação, quantidade de verbetes, ilustrações e tipos de dicionários monolíngues de língua portuguesa.

Os alunos trouxeram algumas dúvidas e curiosidades sobre o nome da biblioteca municipal, quantos alunos a frequentavam, entre outras coisas. Então, decidiram que cada grupo deveria fazer uma pergunta à bibliotecária. As perguntas foram:

- Grupo 1: Em que ano foi fundada a biblioteca?
- Grupo 2: Por que o nome da biblioteca municipal é Machado de Assis?

- Grupo 3: Indique um livro que você tenha gostado de ler e diga por quê.
- Grupo 4: Quantos alunos frequentam a biblioteca mensalmente e quantos livros há no acervo?

Logo após ouvirem as respostas da bibliotecária Aparecida Costa Alves (Cida), os alunos comentaram que acharam baixo o número de frequentadores da biblioteca. “Descobriram” que a Cida se veste de palhaço (Pipoca) e que, de vez em quando, visita as escolas do município para contar histórias para as crianças. Com relação ao nome da biblioteca, alguns alunos disseram que pesquisariam melhor para saber quem foi Machado de Assis. Assim, puderam aprender um pouco sobre a organização e o funcionamento da biblioteca. Alguns aproveitaram para se cadastrar e pegar um livro emprestado.

Muitos alunos não sabiam que na cidade havia uma biblioteca municipal, outros disseram que sabiam, mas que nunca haviam entrado lá. Foi um momento de “descobertas” em muitos sentidos.

3.6 Sexto momento:

Leitura e análise dos dicionários

No **sexto momento** das atividades, o objetivo era ler alguns dicionários e compreender o funcionamento discursivo do verbete índio. Para tanto, escolhemos quatro dicionários produzidos em condições históricas diferentes:

- *Diccionario da lingua portugueza* (SILVA, 1789).
- *Vocabulario brasileiro para servir de complemento aos dictionarios da lingua portugueza* (RUBIM, 1853).
- *Dicionário escolar da língua portuguesa* (BUENO, 1976).
- *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 2010a).

Como não tínhamos os dois dicionários mais antigos, fotocopiamos e imprimimos, para estudo, as páginas referentes ao verbete índio e a outras palavras que remetem ao índio.

Retomo os estudos de Nunes (2001) sobre o processo de constituição da lexicografia brasileira e sua proposta de periodização, em que o autor estabelece quatro momentos, que vão dos relatos dos viajantes até os dias atuais. Dos lexicógrafos que estudamos um se “encaixa” no terceiro momento descrito por

Nunes; outro, no quarto momento; e dois no período do século XX.

No primeiro momento, aparecem os relatos de viajantes que vinham ao Brasil e, ao ver coisas “novas”, sentiam necessidade de anotá-las em listas de palavras.

No segundo momento, o período de colonização e de catequização dos indígenas, aparecem os primeiros dicionários bilíngues português-tupi e tupi-português, escritos pelos jesuítas com o intuito de utilizá-los nas escolas para auxiliar na catequese dos índios.

No terceiro momento, é produzido o primeiro monolíngue do português, o dicionário de Antonio Moraes Silva, em 1789, que retomou o *Vocabulario* de Rafael Bluteau, reduzindo seus dez volumes a apenas um. O dicionário de Silva teve oito reedições no século XIX, revisadas e ampliadas.

No quarto momento, são elaborados os dicionários de complemento aos de língua portuguesa de Portugal, com palavras de uso no território brasileiro. Nesse momento, o Brasil deixa de ser dependente de Portugal e passa de monarquia a república. Esses dicionários vêm para marcar a diferença que há entre a língua falada no Brasil e a falada em Portugal. Inclui-se aí o dicionário de Braz da Costa Rubim. Com relação à heterogeneidade da língua, Orlandi (2007, p. 168) diz:

Pensamos pois a heterogeneidade linguística no sentido de que joga em “nossa” língua um fundo falso em que o “mesmo” abriga no entanto um “outro”, um “diferente” histórico que o constitui embora na aparência da “mesmice”: o português brasileiro e o português português se recobrem como se fossem a mesma língua, mas não são.

Somente no século XX são publicados dicionários brasileiros feitos por brasileiros e para os brasileiros. Aqui, Nunes (2001) aponta os dicionários de Francisco da Silveira Bueno e Aurélio Buarque de Holanda Ferreira como exemplos.

Destaco na tabela a seguir os nomes dos dicionários, dos autores e as datas em que foram produzidos. Nesses dicionários, os alunos deveriam procurar o verbete índio, a fim de compreender o funcionamento discursivo desse verbete. Não encontrando o verbete índio, buscariam outras palavras que tivessem relação com ele. Trabalhamos dos mais antigos aos mais atuais.

Dicionário	Autor	Ano	Conceito
Dicionário da língua portuguesa	Antônio de Moraes Silva	1789	Índio: ----- Índigena: f.c. natural de alguma terra; disse das pessoas e das plantas, ou animais que não forão transplantados para ella. Barros “todos confessão serem estrangeiros, e não próprios indígenas, e naturais da terra”; o gentio natural, e próprio indígena da terra.
Vocabulário para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa	Braz da Costa Rubim	1853	Índio: ----- Índigena: ----- Ababás: tribo de aborígenes que dominava em parte da província de Mato-Grosso. Malloca: ranchada de índios.
Dicionário escolar da língua portuguesa	Francisco da Silveira Bueno	1976	Índio: adj. e s.m. Indiano, índico, hindu. Por erro geográfico dos descobridores da América, que julgavam ter chegado à Índia, deu-se o nome de índio ao natural do Novo Continente. O mesmo que silvícola, bugre. Também é o nome de um elemento químico raro, símbolo In, de peso atômico 114,8 e nº 49; mesmo que indium. Índigena: adj. 2 gên. Natural do país.
Dicionário Aurélio	Aurélio Buarque de Holanda Ferreira	2010	Índio: [Do top. Índia.] Adj 1. V. indiano. 2. Bras. De, ou pertencente ou relativo ao índio. 3. V. indianismo. 4. Indivíduo pertencente a qualquer um dos povos aborígenes das Américas: “Em 1500 estima-se que havia entre 5 milhões e 6 milhões de índios no Brasil. Atualmente a Funai calcula que a população indígena seja de 325,6 mil” (Folha de S. Paulo, 18.04.1999). [Historicamente, designação genérica dada às populações que habitavam a América quando da chegada dos conquistadores europeus; atualmente, aplica-se a qualquer indivíduo que pertença a grupo étnico descendente ou supostamente descendente daquelas populações.] 5. Astr. Constelação austral situada próximo do polo sul celeste, ao S. do oriente, a L. do Tucano e do Grou, ao N. deste último e do Microscópio, e a O. do Telescópio e do Pavão. [Não é fácil localizá-la, pela ausência de estrelas muito brilhantes na região.] [Com cap, nesta acepç..] 6.Bras. N. E. RJ Certo tipo de papagaio: “Adélia se curva, apanha um índio vermelho e caminha para mim,...o papagaio esvoaçando a breve altura de sua cabeleira, como um pátio” (Osmã Lins, Novena, pp.67-68). 7. Bras. RS Empregado de estância; peão. 8. Bras. RS V. valentão. Índigena: [Do lat. Indígena.] Adj. 2 g. 1. Originário de determinado país, região ou localidade; nativo. 2. Bras. Relativo ou pertencente a índio, ou aos índios em geral. 3. Pessoa natural do lugar ou do país em que habita; nativo. 4. Índio. [Antôn. Das acepçs. 1 e 3: alienígena.]

Ao estudar o verbete índio, observamos que todas as primeiras definições iniciavam-se com: natural, indiano, hindu, uma maneira de nomear o índio para que não houvesse equívocos na interpretação, ou seja, para que ficasse bem “claro” que se falava de povos indígenas. Algumas definições posteriores iniciavam-se com os substantivos pessoa, homem, indivíduo, gente.

Nesses dicionários, observamos que a definição para a palavra índio não sofreu muitas mudanças, muitos deslocamentos. Ela segue uma mesma formação discursiva do índio como indígena, natural do continente, nativo, natural de uma terra. O mesmo acontece na definição de indígena, que remete ao índio como natural de alguma terra. Mesmo que os dicionários tenham sido elaborados em condições sócio-históricas diferentes, observamos paráfrase na definição de índio. Orlandi (2015, p. 34) afirma que “a paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização”.

Ao buscar palavra índio, os alunos perceberam que uma palavra puxava outra. Quando encontravam a palavra índio no dicionário, ela os levava a outras palavras como aborígene, bugre, primitivo, selvagem, entre outras. Os alunos também pesquisaram essas palavras e disseram que seus significados tinham, na maioria dos casos, sentidos negativos, pejorativos, ao se referir aos índios. Com relação à observação dos alunos de que palavra puxa palavra, Silva (1996, p. 154) diz:

No dicionário, palavra-puxa-palavra, um significante-puxa-outro significante, em uma cadeia contínua e ininterrupta, marcada por uma aparente fragmentação e dispersão, mostrando-escondendo a presença da alteridade, da memória, da história. Há uma multiplicidade de “coisas-a-saber” (Pêcheux: 1998) que o dicionário unifica, homogeneiza, regula, institucionaliza.

Vemos que uma palavra não dá conta dos significados sozinha. Ela nos conduz a outras palavras com as quais tem relação de sentido, para que essas outras possam auxiliar na significância. Percebemos, então, a incompletude dos dicionários. Eles não explicam todos os sentidos que uma palavra pode ter.

Buscamos o verbete índio no dicionário de Silva (1789), mas ele só trazia a palavra indígena. Buscamos também outras palavras que, geralmente, são “puxadas” pela palavra indígena como aborígene, silvícola, entre outras; porém, elas

também não apareceram. Fizemos a leitura do verbete índio em dicionários que trazem o conceito para essa palavra, como o de Bueno e o Aurélio; em seguida, buscamos também outras palavras “puxadas” por índio.

No dicionário de Braz da Costa Rubim (1853), dicionário de complemento, procuramos o verbete índio, mas não o encontramos. Também não apareceram as palavras indígena, aborígene, selvagem ou bugre. Embora nesse dicionário não apareça a palavra índio, ele traz vários nomes de tribos indígenas. Ficamos algum tempo buscando nele alguma palavra que remetesse a índio, mas não encontramos nenhuma, até que a aluna indígena L.R. pediu para procurarmos a palavra maloca. Vimos que o dicionário trazia essa palavra e, na sua definição, aparecia a palavra índio: “Malloca: ranchada de índios” (Rubim, 1853, p. 45). Buscamos a palavra ranchada, mas o dicionário tampouco trazia essa palavra. Perguntei a L.R. por que pensara em “maloca”. Ela respondeu que os livros de história trazem essa palavra ao se referir ao índio.

Os alunos observaram que, nas definições das tribos indígenas, os verbos apareciam no passado. Pela análise dos alunos, esse modo de dizer sobre as tribos poderia estar relacionado à extinção desses povos. Debatemos bastante sobre essa questão também.

Na busca pelo verbete índio nesses dicionários, remeti ao estudo de Nunes (2006, p. 16) sobre verbetes: “Decorre que, na análise de um verbete, questiona-se a transparência dos sentidos e procura-se compreender de que modo esse verbete tem a ver com a sociedade e com a história”. Como em dois dos dicionários pesquisados o verbete índio não apareceu, podemos refletir sobre essa ausência, pensando na maneira como esse verbete, índio, está na relação com a sociedade, com a história, já que houve um apagamento, um silenciamento dessa palavra em dicionários monolíngues.

Após as pesquisas sobre o verbete índio e sobre outras palavras relacionadas a índio, os alunos, em grupo, escreveram numa folha suas análises e comparações dos dicionários estudados.

Vejamos a produção do grupo 1:

Através dos quatro dicionários pudemos comparar o significado do verbete Índio. No Aurélio existem oito (8) definições, sendo uma delas que o índio significa “certo tipo de papagaio”. Depois vimos, discutimos e lemos outras definições. Índio, também no Aurélio, significa: Peão. Em

outros dicionários, como o Vocabulário Brasileiro para servir de Complemento aos dicionários de língua portuguesa, de Costa Rubim, não aparece a palavra índio, somente outras palavras que tem relação com os índios, como o nome de algumas tribos. Nós achamos que não aparece a palavra índio porque naquela época os verbetes índio e indígena não eram bem conhecidos. A palavra maloca tem o mesmo significado, ele não sabia o significado de índio e colocou maloca.

No dicionário de Silveira Bueno, Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, o verbete índio apresenta um significado diferente, significa: Índiano, índico, hindu. Por erro geográfico dos descobridores da América, que julgavam ter chegado à Índia, deu-se o nome de índio ao natural do novo continente. O mesmo que silvícola, bugre.

O dicionário de Moraes Silva, Dicionário da Língua Portuguesa, não apresenta a palavra índio, na nossa opinião, a palavra não era usada o suficiente para ser acrescentada no dicionário. Mas apresenta a palavra indígena, que possui o significado de: natural de alguma terra.

No Vocabulário Brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa, de Costa Rubim, não aparece a palavra índio, porém aparece a palavra ababás, que significa: Tribu de aborígenes que dominavam em parte da província de Mato Grosso. Mas também aparece a palavra Malloca, que significa: ranchada de índios.

Então, podemos concluir que em cada dicionário há um significado diferente.

O grupo entendeu que houve mudança de significado de um dicionário para outro. Algumas definições surpreenderam os alunos, sobretudo quando leram que *papagaio* e *peão* são significados para o verbete índio. Quanto à ausência da palavra índio no dicionário de Rubim, justificaram que seria uma palavra não muito conhecida na época da escrita do dicionário, ou seja, no século XIX.

Observaram que o Aurélio traz oito definições para a palavra índio, e comentaram que acharam interessante o dicionário trazer as classes gramaticais nas definições, apresentar a origem das palavras, a toponímia, dizer se é um brasileirismo ou não.

O grupo 2 apresentou a seguinte análise do verbete índio:

Vimos que no Dicionário da Língua Portuguesa, de 1789, não aparece a palavra índio, mas tem a palavra indígena que traz quase o mesmo significado. Já no Vocabulário Brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa, de Costa Rubim, 1853, não aparece nem índio, nem indígena. No Dicionário de Silveira Bueno, de 1976, já aparecem as palavras índio e indígena.

No Dicionário de Moraes, de 1789, indígena significa: natural de alguma terra, disse das pessoas e das plantas, ou animais, que não forão transplantados para ella.

No Dicionário de Silveira Bueno, de 1976, índio significa: adj. e s.m. Indiano, índico, hindu. Por erro geográfico dos descobridores da América, que julgavam ter chegado à Índia, deu-se o nome de índio ao natural do Novo Continente. O mesmo que silvícola, bugre. Também é o nome de um elemento químico raro.

No Dicionário do Aurélio, de 2010, indígena significa: [Do lat. Indígena.] Adj. 2 g. 1. Originário de determinado país, região ou localidade; nativo. 2. Bras. Relativo ou pertencente a índio (4), ou aos índios em geral. 2 g. 3. Pessoa natural do lugar ou do país em que habita; nativo. 4. Índio (4). [Antôn.das acepçs. 1 e 3: alienígena.]

No Vocabulário de Costa Rubim, de 1853, não aparecem as palavras índio e indígena, mas contém algumas palavras como malloca e xiquitos, que falam sobre os índios.

Malloca: Ranchada de índios.

Xiquitos: Tribo de aborígene que dominavam em partes da província de Mato Grosso.

O Vocabulário Brasileiro de Costa Rubim não tem a palavra índio porque ele é um Dicionário de Complemento aos Dicionários da Língua Portuguesa. Também achamos que a palavra índio pode estar com outro nome, além disso o dicionário quer mostrar palavras mais antigas, porque entre tantas palavras antigas que existem na língua portuguesa Costa Rubim não estava pensando em colocar as palavras índio e indígena.

Esse grupo, no momento da leitura desse texto, foi surpreendido por alguns alunos de outros grupos durante a passagem em que afirma que o antônimo de indígena, no dicionário do Aurélio, é alienígena. Os alunos se espantaram, porque, para eles, essa palavra não tem nada a ver com índio. Podemos pensar que, ao escrever isso, o autor estava se referido ao fato de que o alienígena não é da terra, ao passo que o indígena é, em sua definição, nativo. Enfim, o que notamos aqui é que o lexicógrafo, que é um sujeito-autor atravessado pela ideologia, escolheu essa palavra e não outra como antônimo de indígena e, como sabemos, as palavras não são neutras, ou seja, elas têm sentidos outros. O efeito de sentido nesse grupo de alunos, após a leitura e a discussão sobre o verbete, foi de indignação.

Esse grupo também comentou o fato de o *Vocabulário* de Costa Rubim não apresentar definição para índio, dizendo que essa palavra não aparece no dicionário porque seria “nova”, ou melhor, o grupo não diz isso, mas, ao afirmar que o dicionário queria mostrar palavras mais antigas, evidencia que a palavra índio é uma palavra “nova”. No entanto, se observarmos a data de publicação do *Vocabulário* de Rubim, veremos que é 1853, ou seja, três séculos haviam se passado desde a “descoberta” dos índios e, mesmo assim, para os alunos, a palavra era considerada nova naquela época.

O grupo 3 trouxe a seguinte produção:

No Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, do Silveira Bueno, índio vem definido como: Índio: adj. e s.m. Indiano, índico, hindu. Por erro geográfico dos descobridores da América, que julgavam ter chegado à Índia, deu-se o nome de índio ao natural do Novo Continente. O mesmo que silvícola, bugre. Também é o nome de um elemento químico raro.

O dicionário de Francisco da Silveira Bueno, mais conhecido como Silveira Bueno, se dedica ao público escolar, o Dicionário Escolar de Língua Portuguesa é fácil de compreender, pois ele é um dicionário feito para o público estudantil.

O dicionário de Aurélio Buarque de Holanda, dedica-se ao público estudantil, e ao público aberto (em geral). No dicionário do Aurélio podemos compreender as palavras com clareza e com objetividade. Para a palavra índio ele traz oito significações diferentes.

No Vocabulário Brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa, de Costa Rubim, deu-se a perceber que não é para a sociedade e sim para inspirações de futuras obras.

No dicionário do Costa Rubim não aparece a palavra índio, achamos que é porque ele tinha algum preconceito contra os índios, por eles serem negros e selvagens, também pode ser porque essa palavra não era muito usada e nem muito conhecida.

Não contém prefácio ou qualquer informação sobre tal no início ou no final. Mas existe uma pequena contracapa que informa o nome do lexicógrafo e a data.

Esse grupo, ao se referir aos dicionários de Bueno e ao Aurélio, diz que são de fácil compreensão e que seriam dicionários direcionados ao leitor estudante. Também afirma que, para a palavra índio, o Aurélio apresenta oito definições. Estaria aí, na quantidade de definições, a questão da clareza e objetividade desse dicionário? Seria essa a razão de ser considerado pelos alunos do grupo um dicionário de fácil compreensão?

Quando o grupo escreveu que o dicionário de Rubim “não é para a sociedade e sim para inspirações de futuras obras”, explicou que “este dicionário seria para que outros dicionaristas se inspirassem neste dicionário para, no futuro, fazerem publicações e se inspirarem nele, assim como Moraes fez em relação ao dicionário de Bluteau”.

Ainda sobre Rubim, ao comentar o fato de o dicionário não trazer definição para o verbete índio, o grupo pontua que isso aconteceu porque o lexicógrafo seria uma pessoa preconceituosa com relação ao índio, considerando os índios negros e selvagens, daí não ter definido a palavra. Observemos que as palavras negros e

selvagens foram escolhidas pelo grupo ao comentar o suposto preconceito de Rubim.

Quando os alunos dizem que o dicionário não contém prefácio nem qualquer informação sobre a obra dicionarística no início ou no final, fazem essa observação baseados na nomenclatura, isto é, não encontraram explícita a palavra prefácio no início do dicionário. O texto do prefácio, intitulado “Duas palavras”, apresenta as informações iniciais sobre o dicionário e, talvez pela falta de conhecimento sobre os diferentes modos de organização de um prefácio, os alunos não tenham identificado esse texto como prefácio.

O grupo não mencionou em suas observações o dicionário de Silva e foi questionado. Duas integrantes disseram que “esta parte” das análises era de responsabilidade do restante do grupo. Observamos, na fala dessas alunas, uma urgência em mudar a prática pedagógica, que visa à homogeneidade em detrimento da heterogeneidade. Cada um se preocupa em fazer a sua parte, em ganhar a sua nota. Faltam, no espaço de sala de aula, momentos para discutir, compartilhar e trocar experiências.

O grupo 4 apresentou o seguinte texto sobre os dicionários:

O Brasil possui muitos dicionários, mas separamos quatro, dos principais dicionários da Língua Portuguesa: Dicionario da Língua Portuguesa, de Antonio de Moraes Silva, 1789. Vocabulário Brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa, de Braz da Costa Rubim, 1853. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, 1976 e o Dicionário Aurélio, de Aurélio Buarque de Holanda, 2010.

O Dicionário de Silveira Bueno traz algumas definições para a palavra índio, como por exemplo, indiano, índico e hindu. No Dicionário de Moraes Silva não encontramos a palavra índio, mas encontramos a palavra indígena, que tem o seguinte significado: natural de alguma terra, disse das pessoas das plantas, ou animais, que não forão transplantados para ela. No nosso ponto de vista, nesse Dicionário a palavra índio não é citada por já ser uma palavra bem conhecida.

No Dicionário Aurélio encontramos uma explicação geral da palavra índio, como: Indiano, tucano, papagaio, índio vermelho e peão.

O Vocabulário Brasileiro, de Costa Rubim, também não possui a palavra índio, mas possui várias palavras derivadas do índio como: malloca, ababás, mamaïamas, entre outras.

Achamos que a palavra índio não aparece no dicionário, porque os índios, na época, eram discriminados.

O dicionário de Costa Rubim, no caso, era de complemento e a palavra índio já era bem conhecida na época, então o dicionário de complemento não era obrigado a possuir a palavra índio.

Pode ser também porque os portugueses não consideravam os índios pessoas normais, mas sim selvagens. Ele (Costa Rubim) também achou que não era importante os portugueses saberem da existência dos índios.

Esse grupo, diferentemente dos outros, pontua que a palavra índio não foi conceituada por se tratar de uma palavra já bastante conhecida na época em que o dicionário de Rubim foi produzido.

Quando diz que, no dicionário Aurélio, encontra uma “explicação geral da palavra índio”, pode estar se referindo à quantidade de conceitos que esse dicionarista colocou na obra, uma vez que o Aurélio contém oito definições para índio, ao passo que Silva e Rubim não têm nenhuma e Bueno aponta somente duas. Assim, os alunos consideram o dicionário Aurélio o mais completo. Vemos aí a ideia de completude que permeia nosso imaginário quando pensamos no dicionário.

Os alunos desse grupo expuseram que a palavra índio não aparece no dicionário de Rubim porque os índios, na época, eram discriminados. E hoje, será que não são? Sabemos que, nos dicionários atuais, esse verbete aparece, porém, em algumas definições, os índios ainda são discriminados, e isso pode ser lido no modo de descrevê-los: selvagens, bugres, primitivos.

O grupo cita o fato de que, como os portugueses não consideravam os índios pessoas, também não lhes interessaria saber como eram definidos, nomeados, pois já os denominavam de selvagens. Diante disso, o próprio lexicógrafo silencia o índio em seu dicionário.

Os alunos acharam interessante essa atividade de buscar uma palavra e serem levados a outras, de observar que o dicionário não apresenta todas as palavras da língua portuguesa e que os sentidos que aparecem no dicionário não são, necessariamente, todos os sentidos que os alunos esperam. Enfim, passaram a olhar para o dicionário não como o “dono” da verdade, mas como um lugar onde podem ocorrer deslocamentos, mudanças e falhas.

3.7 Sétimo momento:

Visita à aldeia

Chegamos ao **sétimo momento**. Já havíamos planejado uma visita à aldeia, que não pôde se concretizar, em razão da queda de uma ponte. Como muitos alunos da escola sabiam de nosso desejo de visitar uma aldeia, alguns deles,

indígenas, comunicaram-nos que a ponte fora consertada. Conversei com um vereador da cidade e ele informou que não haviam consertado a ponte, mas que nos ajudaria com o ônibus e que poderíamos ir para outra aldeia. Aceitamos a proposta e fizemos a visita no dia 20 de agosto de 2016.

Visitamos a aldeia Marechal Rondon.¹³ Saímos da cidade bem cedo, por volta das 5:00, e chegamos lá por volta das 7:30. Ao chegarmos, fomos recebidos pelo vice-cacique Orlando, que logo chamou o cacique Ricardo, que nos encaminhou para a escola da aldeia e orientou o vice-cacique Orlando sobre os encaminhamentos da visita.

Logo, várias crianças se reuniram em volta da escola e Orlando foi chamar as mulheres para receberem nossas doações de roupas e balas. À medida que chegavam, iam se organizando em fila. Orlando e outro rapaz começaram a distribuir as roupas para as mulheres e nós distribuimos as balas para as crianças. Quase não se ouvia barulho, tudo bem organizado. As mulheres recebiam as roupas que lhes eram entregues sem questionar se serviriam ou não, se era roupa de bebê ou não. Interessante que, após todas receberem as roupas, foram para debaixo de uma árvore para fazerem trocas entre elas e ficarem com as peças de que mais precisavam.

Após a entrega de roupas e balas, cada índia foi para sua respectiva casa e não as vimos mais, com exceção daquelas que, mais tarde, fomos visitar.

O calor estava muito forte, por isso, levamos os alunos para tomar banho no rio que corta a aldeia. No início, eram só os alunos; depois, algumas crianças índias começaram a chegar para nadar também. Essas crianças começaram a dar saltos “mortais”, como disseram os alunos, e logo percebemos que mesmo crianças pequenas, com ou sem a presença da mãe, pulavam no rio com toda a intimidade do mundo. Ficamos surpresos e apreensivos, mas vimos que não iam para as partes mais fundas, ficavam somente nas margens.

Algumas mulheres foram se aproximando para lavar a louça do almoço e também roupas; cada uma ocupava uma pedra. Recebemos a visita até de um cateto (porco do mato), que tomou banho no rio e foi se exhibir para os alunos, que não resistiram e passaram a mão em seus pelos arrepiados (que lembram os de um porco espinho).

¹³ Inicialmente, tínhamos programado uma visita à aldeia Darcy Betânia.

Por volta das 11:00, levamos os alunos até o ônibus para almoçar. Depois, voltamos para o rio e lá ficamos por mais algumas horas.

No retorno ao centro da aldeia, perguntamos ao vice-cacique se poderíamos ser pintados por eles. Como não havia tintas naquele dia, Orlando começou a pintar os nossos rostos (nem todos quiseram ser pintados) com um pedaço de urucum. Depois de nos pintar, ele nos levou até uma sala de aula da escola para explicar o significado da pintura. Alguns alunos aproveitaram para fazer perguntas. Também perguntei. Minha questão foi sobre a língua, se existia algum dicionário xavante. Orlando disse que existia um dicionário escrito por uma missionária americana na década de 1980, e presenteou a Escola Apolônio com um exemplar.

Visitamos algumas casas, dentre elas a do senhor Moisés, um homem de 107 anos. Fomos também a uma casa onde as mulheres que lá estavam assistiam a um ritual xavante pela televisão. Mais tarde, fomos jogar vôlei. O jogo reuniu os alunos da cidade e também algumas crianças xavantes.

Não houve nenhuma apresentação da cultura xavante, pois não era época de festas e, além disso, não houve tempo para organizar nada. Quando conseguimos o ônibus, já entramos em contato com a aldeia informando que iríamos. Tudo aconteceu em questão de quatro ou cinco dias. Mesmo assim, os alunos puderam pisar o solo de uma aldeia e conhecer sua realidade. Muitos não haviam passado por essa experiência e puderam ver as condições em que vive aquele povo indígena. Constataram que os índios não vivem no luxo nem à custa do governo. Só recebe do governo aquele que trabalha para o Estado ou que já está aposentado. Esse contato foi muito importante para esclarecer dúvidas. Uma aluna, quando solicitamos que os alunos trouxessem roupas para doação, havia respondido que os índios não precisavam de roupas, já que ganhavam dinheiro do governo. Enfim, foi muito positiva nossa visita. Uma experiência marcante para refletirmos sobre a maneira como vivem os indígenas, principalmente os de Mato Grosso.

Quando voltamos da aldeia, pedi para que cada aluno escrevesse suas impressões numa folha, que expressasse o que observara de diferente entre o que vira lá e o que costuma ver na cidade.

Ao comentar a visita, a aluna V.V. escreveu:

meu
 A minha primeira impressão foi que eram povos
 muito sujos de certa forma, pois nas margens
 do rio encontramos flaudas sujas e cheias,
 chegando na aldeia encontramos casas feitas de
 barro e uma de tijolo bem arrumada e esujada
 que na casa era do cacique. Com ver os índios
 percebi que eram bem organizados e bem educados
 também.

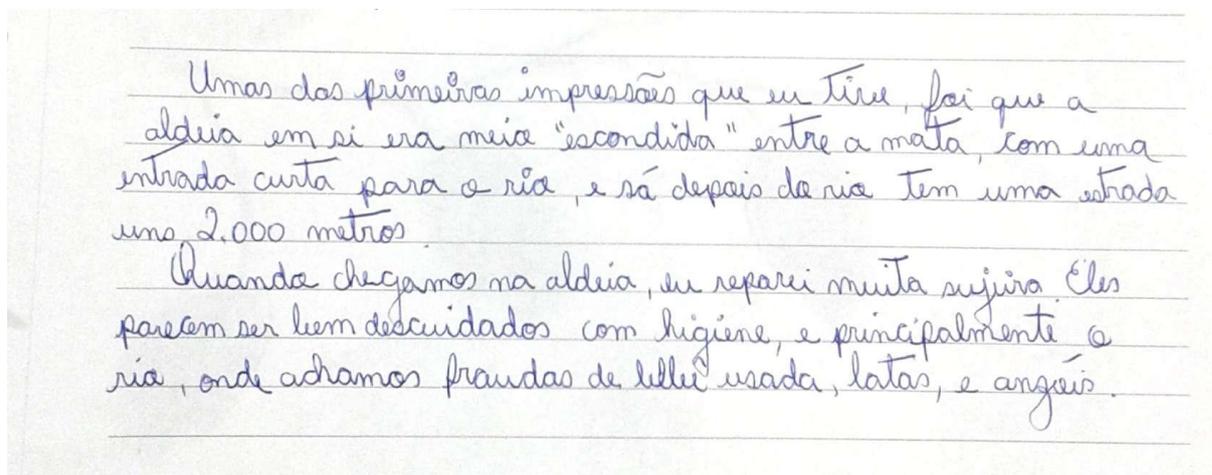
Sobre o ditado “a primeira impressão é a que fica”, inicio a análise do que essa aluna escreveu. Ela discorre sobre a sujeira, pois observou, assim como outros colegas, uma fralda boiando nas águas do rio. Por esse motivo, diz que o povo é sujo. Contudo, temos de lembrar que, atualmente, a sociedade indígena está sendo afetada pela sociedade não indígena. Muitas vezes, o lixo encontrado é lixo deixado por não índios.

Ao se referir às casas que viu na aldeia, a aluna conta que algumas são feitas de barro e uma, em especial, era feita de tijolos, a casa do cacique. A aluna, nessa observação, parece apontar para o fato de que a casa de tijolos é a melhor e, como o cacique seria a autoridade maior, a casa melhor estaria reservada para ele.

Ela comenta também a organização e a educação dos índios. Discutimos isso em sala de aula, pois o assunto foi levantado em alguns textos, principalmente quando os alunos escreveram sobre a organização das filas para receber doações. Alguns comentaram que, se fosse aqui, na cidade, seria um empurrando o outro, sem respeitar ninguém. Os alunos se surpreenderam com a organização dos índios da aldeia, provavelmente porque o imaginário que têm desses povos é de que não são educados, pelo contrário, seriam agressivos, violentos. Ideias pré-construídas, que nos acompanham ao longo de nossa construção histórica.

Orlandi (2015, p. 29), ao referir-se ao pré-construído, assinala que é “o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. Os alunos tiveram a oportunidade de visitar e conhecer mais os indígenas de Paranatinga e puderam desconstruir a ideia de agressividade que atribuíam aos xavantes.

A aluna B.L. comenta sobre a visita:

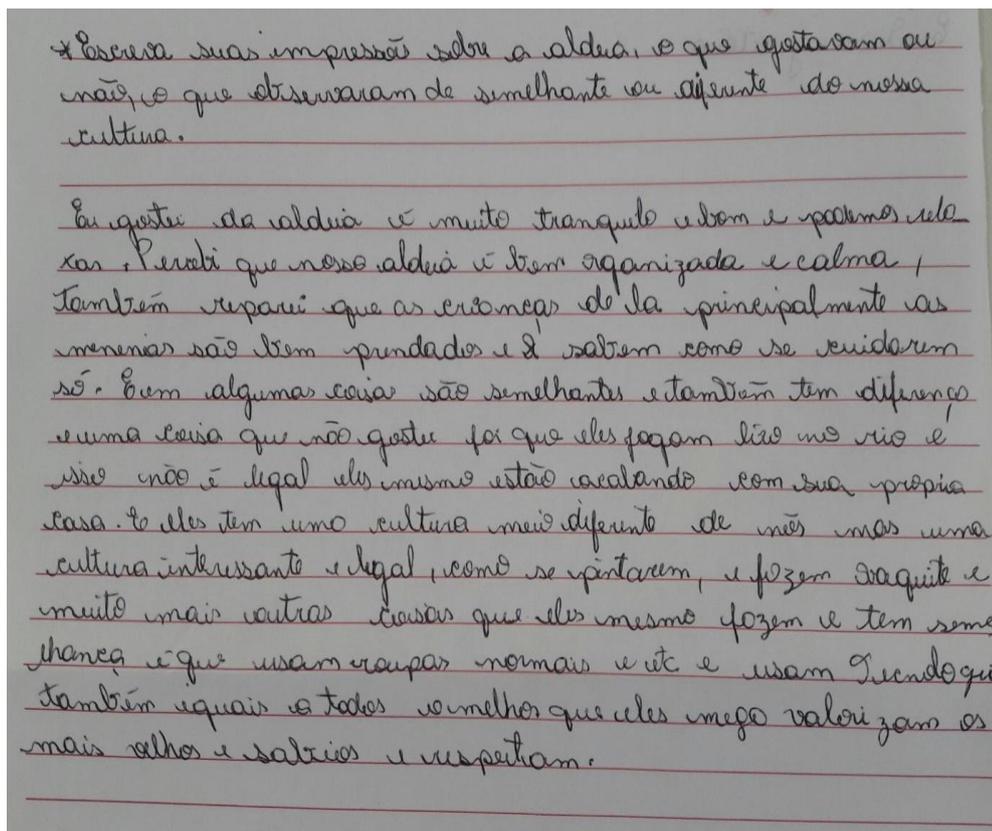


A ideia de mata esconderijo não é nova, lembra-nos dos velhos discursos sobre o “descobrimento”, que relatam que alguns índios, para fugir dos europeus, adentravam a mata para se esconder e fugir da escravização.

Essa aluna também faz comentário sobre a sujeira e a fralda que viu boiando no rio. Com relação a essa observação, recorrente em alguns textos, levamos a discussão para a sala de aula e, após vários comentários, surgiu este: “Mas eu não vi nenhuma criança indígena usando fralda descartável; esta fralda não poderia ter vindo da cidade?”.

Seguiram-se uns momentos de silêncio na sala e alguns alunos começaram a concordar. Uns disseram: “É muito fácil julgar”; outros: “Não, esta fralda é de lá mesmo”. Enfim, alguns defendiam que a fralda não era das crianças da aldeia e outros diziam que a fralda era das crianças da aldeia.

A aluna E.V. comenta a visita:



Assim como a questão da fralda, também foi recorrente a questão da organização dos índios. Muitos alunos ficaram impressionados com a organização na hora de fazer a fila, com o silêncio dos índios, principalmente quando o vice-cacique falava. Os alunos ficaram encantados com a educação dos índios.

E.V. comenta o fato de as meninas da aldeia serem prendadas e saberem se cuidar sozinhas. Pode ter feito esse comentário depois de observar que, na aldeia, não é comum as meninas conversarem com os meninos, ao contrário do que acontece na cidade. Talvez por isso, e por estar atravessada pelo discurso religioso, da moral e bons costumes, a aluna tenha feito esse comentário de que as meninas são prendadas.

Ela relata também que a cultura é diferente e que as semelhanças estariam nas roupas que os índios vestem e no uso da tecnologia.

E.V. conta, ainda, que achou muito importante e interessante a valorização e o respeito aos idosos da aldeia. Quando diz isso, o que fica pressuposto (não dito, mas presente) é que as crianças e os adolescentes da cidade não tratam os idosos da mesma forma como os índios os tratam na aldeia. Como diz Orlandi (2015, p. 81), “ao longo do dizer, há toda uma margem de não ditos que também significam”.

Enfim, foram muitos os comentários dos alunos sobre a visita à aldeia. Uns com observações negativas; outros, com observações positivas. No entanto, o que ficou foi o gostinho de quero mais. Os alunos gostaram muito e já queriam marcar um novo passeio. Puderam ver a realidade vivida pelos indígenas, conhecer onde moram, o que fazem. Muitos não tinham conhecimento anterior sobre a organização de uma aldeia nem sobre as relações entre os índios.

3.8 Oitavo momento:

Revisitando o verbete índio

Após o desenvolvimento das atividades do primeiro ao sétimo momento, neste **oitavo momento**, os alunos deveriam pensar novamente no verbete índio. Para tanto, organizamos duas atividades:

1ª atividade: reelaborar, individualmente, o verbete índio.

2ª atividade: elaborar, em grupo, o verbete índio.

Na primeira atividade, os alunos responderam novamente à pergunta: “O que é índio?”. Dentre as respostas, selecionei algumas para análise.

A aluna E.R. respondeu:

“Índio são pessoas da cor parda, dos cabelos pretos e lisos, geralmente altos, que são alegres, que usam gravatas entre outros, gostam de animais, pratica a caça e a pesca com arcos e flechas.”

Ela começa por citar as características físicas dos índios, a cor da pele, dos cabelos, a altura. Também cita uma característica psicológica, a alegria. Quando diz que usam gravatas, pode estar se referindo à que o cacique Darcy estava usando no dia da entrevista com a turma, porém, não era uma gravata como as tradicionais, era feita de fibras naturais ou de *nylon* e penas. A aluna também afirma que os índios gostam de animais. No dia de nossa visita à aldeia, apareceu um cateto nas margens do rio e ela observou como as crianças indígenas se divertiram com o bicho. Talvez, por isso, afirme que os índios gostam de animais. A aluna diz, ainda, que eles praticam a caça e a pesca. No dia de nossa visita, vimos alguns rapazes indígenas mais abaixo no rio, pescando.

Observamos, na resposta dessa aluna, que houve deslocamentos, mudanças na maneira de falar sobre o índio, se compararmos a resposta dada no

início do projeto com a resposta apresentada no final. A primeira remetia a um discurso preconceituoso, que já não está presente na segunda, ou seja, houve deslize de uma posição à outra.

O aluno J.P. respondeu:

“Índio é um ser humano que vive na mata, são pessoas muito educadas.”

Podemos analisar que houve deslocamentos de sentido entre a primeira resposta e a segunda. Observemos que J.P. diz que o índio vive na mata, porém, sabemos que alguns índios vivem na cidade. Vemos aqui o atravessamento do interdiscurso no modo de dizer, ou seja, o lugar do índio seria na mata. Nessa resposta, o aluno acrescenta um detalhe – são *pessoas muito educadas*. Esse acréscimo pode ter relação com a visita à aldeia, pelo fato de o aluno ter conhecido um pouco mais do dia a dia dos indígenas.

A aluna J.V. respondeu:

“Índios são pessoas normais, mas que são nativos da terra deles.”

Essa aluna, em sua primeira resposta, disse não saber o que é índio. Agora, responde que são pessoas normais. Não só essa aluna, mas outros estudantes sentiram necessidade de usar o substantivo pessoas ao se referir aos índios. Além disso, J.V. especificamente utilizou o adjetivo normais. Então, podemos perguntar: por que não seriam normais? Por que tem de ser dito que são normais? Isso estabelece relação de normalidade com quem? O que fica silenciado aqui é que os índios seriam pessoas normais tanto quanto os não índios. É uma reconstrução da imagem do índio, que agora passa a ser tão normal como todas as outras pessoas não índias. Ao utilizar “mas”, J.V. articula uma posição diferente, contrapondo-se ao que disse no primeiro enunciado: “Índios são pessoas normais”. Se são normais, para que o uso de “mas”? Isto é, se diz que são pessoas normais, mas que essas pessoas normais deveriam ficar na terra delas, de onde são nativas, onde seria essa terra?

O aluno P.H. respondeu:

“Um monte de pessoas que vive na mata ou em aldeias.”

Essa resposta não difere muito da resposta dada por esse aluno no início do projeto, ou seja, não houve deslocamentos de sentido. Continua a mesma ideia de que o índio vive na mata e em aldeias.

O aluno M.T. respondeu:

“Índio é ele mora no perto do Rio quando português ele corrinha na floresta índio não sabe português.”

Esse aluno indígena, ao responder que o índio mora perto do rio, pode estar se referindo ao fato de que todas as aldeias de Paranatinga, pelo menos, situam-se nas margens de rios.

A palavra “corrinha” deve ser relacionada à forma verbal “corria”. Remetemos a um discurso que já conhecemos dos livros didáticos e dos professores de história, aquele segundo o qual, quando viram os portugueses chegando a suas terras, os índios correram para o interior da floresta, provavelmente para se esconder dos desconhecidos que ancoravam.

Quando M.T. diz que “índio não sabe português”, observamos que ele tenta apagar a palavra português. O apagar pode mostrar que não sabe muito bem a língua portuguesa. Conforme assinala Durigon (2012, p. 58), “é a prática linguística que faz funcionar um imaginário de cidadão significado na sua relação com a escrita como um sujeito letrado, escolarizado”. Entendemos que o aluno não se sente confortável por não dominar as práticas da oralidade e da escrita da língua portuguesa, talvez por isso marque na escrita que não sabe essa língua.

Em uma das atividades, pedi a esse aluno sua opinião sobre um documentário a que assistimos. Primeiramente, ele acenou com a cabeça que não queria falar. Ao me aproximar dele e perguntar por que não queria dar sua opinião, ele me confidenciou que não sabia falar muito bem a língua portuguesa, que a aprendera há apenas dois anos. Esse fato me lembra do que Albuquerque (2011, p. 178) diz sobre as línguas indígenas:

Impor a língua portuguesa entre os povos do território “conquistado” era algo posto como legítimo, devendo as línguas nativas ser totalmente ignoradas, mais que isso, os povos deviam ser esquecidos e todos nomeados genericamente como “índios”, tratados segundo a ideologia da “falta”.

Sabemos que o índio não tem voz na sociedade, nas escolas, porque sua voz foi, por muito tempo, silenciada, “sufocada”, daí ser tão difícil para os alunos indígenas se expressarem, seja na fala, seja na escrita.

O aluno W.B. respondeu:

“Índio que nasce na selvas e mora, que tem cultura diferentes das nossas.”

Ao falar sobre o índio, o aluno não só diz que “nasce na selva”, mas acrescenta que “mora”. Sabemos, no entanto, que alguns índios moram na cidade e nascem na cidade. É até comum as futuras mães indígenas virem para a cidade para terem seus bebês. W.B. acrescenta que os índios têm culturas diferentes das nossas. Seria essa uma qualidade ou um defeito que os excluiria do convívio na cidade, já que nascem e moram na selva? Orlandi (2003, p. 13) diz:

Como, pela Análise de Discurso, sabemos que só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, estamos procurando colocar isso a serviço de seu encontro com os sentidos, fazendo-o ouvir o que não está dito no dito mas que constitui igualmente os sentidos das palavras em relação à mobilização possível de uma memória que não o fixe em suas interpretações (o já dito) ou nas interpretações já pré-fixadas nas quais ele se prende.

O aluno J.F. respondeu:

“Pessoas que vivem na floresta em meio de animais. Pessoas gentis e tímidas, que se impõe com a sua comunidade.”

Esse aluno relembra, assim como em sua primeira resposta, que os índios são pessoas que vivem na floresta e em meio aos animais, porém, acrescenta agora que são tímidos e gentis, provavelmente fruto da observação que fez do comportamento dos índios na aldeia. A questão de se impor na comunidade deve se referir ao cacique e ao vice-cacique, para quem todos os olhares se voltavam quando falavam e cujos pedidos todos obedeciam.

A aluna B.L. respondeu que:

“Índio é o primeiro povo de um local, índio é quem vive de recursos da natureza.”

Essa aluna continua afirmando que o índio é nativo de um local e acrescenta que ele vive de recursos da natureza, recursos esses que ela não cita, mas que seriam a caça, a pesca, os frutos, pois viu alguns índios pescando no rio, as mulheres lavando as louças e as roupas, ou seja, todos utilizando os recursos naturais em quase todas as atividades da aldeia. Por isso, diz que índio vive de recursos da natureza.

O aluno J.C. respondeu:

“Indivíduo de cabelos lisos, físico forte e alto. Primeiros habitantes da América.”

O aluno responde assim em virtude do imaginário construído sobre o índio, que geralmente apresenta essas características, é forte, tem cabelos lisos, é alto. Essa imagem também é comum nos filmes que retratam esses povos. Posteriormente, o aluno remete a um discurso presente nos livros didáticos e em alguns dicionários que definem o índio como habitante das Américas, nativo, natural de um local etc.

O aluno M.M. não participou das atividades desde o início, porque veio de outra cidade e ingressou na escola já na fase final dos trabalhos. Na segunda etapa de resposta à pergunta “o que é índio?”, ele escreveu:

“Na minha opinião índio é caçador, dançarino e criativo.”

Esse aluno não foi à aldeia, sua resposta é baseada no que ele sabe sobre o índio. Ao dizer que o índio é caçador, pode estar se lembrando do que já leu sobre povos indígenas, ou seja, que vivem da caça e da pesca. Ao dizer que o índio é dançarino, pode ser que esteja se referindo à cultura do índio, que inclui vários rituais, muitos deles com música como pano de fundo ou mesmo como elemento principal. Quando diz que o índio é criativo, pode estar se referindo aos objetos produzidos nas aldeias para uso próprio e também para venda. São objetos que os alunos acham interessantes: baquité (cesto de cipó que as índias trazem às costas), colares de sementes, entre outros. Também há alimentos que não são tão utilizados em nossa cultura. Talvez o aluno possa estar se referindo a esses elementos da cultura indígena ao dizer que o índio é criativo.

Após a análise de algumas respostas individuais, analisaremos agora as respostas dadas pelos grupos quando trabalharam uma nova definição para a palavra índio.

O grupo 1 apresenta a seguinte formulação:

“Índio: É um ser humano moreno, forte, que tem cabelos pretos e lisos. São pessoas humildes, moram em tribos perto do rio, no meio do mato, um grupo de indígenas, cada um com sua aldeia (xavante, bakairi...), onde fazem artesanatos, objetos como baquité, pinturas no corpo, eles fazem seu próprio remédio para curar doenças e fazem seus próprios rituais para furar a orelha para colocar um brinco de madeira. Em dias de festas eles fazem pinturas no corpo, e em festa de casamento o cacique usa uma gravata de corda e penas.”

Os alunos começam pelas características físicas dos índios; depois, falam de uma característica psicológica, a humildade. Passam a descrever a moradia, a vida nas matas, em grupos. Dizem que cada etnia tem seus costumes, seus rituais, que os índios são produtivos, fazem os instrumentos que utilizam no dia a dia, incluindo os remédios para se curarem.

O grupo produziu essa definição para a palavra índio baseado num conhecimento prévio sobre ela. Vemos, porém, a tentativa de não se fundamentar no que os dicionários trazem sobre o índio. Tentam incluir na nova definição tudo o que sabem e o que ficaram sabendo depois das atividades que realizamos, isto é, quiseram definir da forma mais completa possível.

O grupo 2 define o verbete índio da seguinte forma:

“Índio: 1. Que vive na selva/mato com cultura variada, e são mais civilizados com casas de material, não usam mais palhoça. 2. Os índios existem desde o descobrimento do Brasil. 3. A cultura do índio é simples, ele caça e pesca, canta e brinca. Mata pássaros para pegar as penas e desenha. 4. Os índios também são selvagens porque tem muitas aldeias que não aceitam visitas de outras pessoas e também tem aldeia que não aceita homem branco ter filho com uma índia, a mulher tem que sair da aldeia para permitir, e se ela voltar para aldeia tem que matar os filhos porque o cacique não vai permitir os filhos dela, porque não são de índios da tribo e sim de um homem branco.”

Ao elaborar uma nova definição para a palavra índio, esse grupo o faz de forma semelhante aos dicionários, pelo menos no modo de organizar o verbete, ou seja, colocando numerais antes de cada definição. Esse grupo construiu quatro

definições.

As definições 1 e 2 têm mais semelhanças com o que trazem alguns dicionários do que as definições 3 e 4. A definição 1 trata da moradia, da selva, da mata, da questão da civilização. Na definição 2, falam da existência dos índios desde o descobrimento. Na definição 3, tratam da caça e da pesca, porém, acrescentam o canto e a brincadeira. Dizem que os índios matam os pássaros para pegar as penas, provavelmente para produzir enfeites ou instrumentos. Também acrescentam que os índios gostam de desenhar (talvez no corpo). Na definição 4, abordam o fato de alguns índios serem selvagens e não aceitarem visitas de pessoas que não sejam índias nem de índios de outras etnias. Apresentam dois exemplos desse modo de ver os índios como selvagens: proibição de casamento de índia com não índio e morte de crianças fruto desse casamento, quando ele acontece.

O grupo 3 define índio da seguinte maneira:

“Índio: É uma pessoa comum, só que com suas culturas e etnias; Nativo de sua terra; vivia da caça e pesca.”

Esse grupo afirma que o índio é uma pessoa comum, mas com sua cultura e etnia, ou seja, é diferente, porque tem cultura diferente. Quando dizem que os índios são nativos de sua terra, reproduzem um discurso comum nos dicionários. Todas as pessoas que nascem em determinado lugar são nativas dele, porém, os dicionários sempre trazem essa definição quando tratam do índio. Esse discurso deveria identificar o índio como legítimo dono da terra, contudo, o que acontece é o contrário. Os discursos dizem que eles são nativos da terra, porém, cada vez mais, eles perdem parte da terra que é deles por direito.

Por fim, o grupo 4 apresenta a seguinte definição para o verbete índio:

“Índio: 2 gen. Nativos dos antigos, antes da colonização. Pessoas muito humildes. Antissocial. Pessoa que segue sua cultura e tradição. Selvagem. Despido. Desarrumado.”

O grupo iniciou a definição com uma marcação gramatical, dizendo que a palavra é substantivo comum de dois gêneros, tal como aparece em alguns dicionários. Continua, dizendo que os índios são *“nativos dos antigos, antes da*

colonização". Isso significa que sabem que os índios já viviam aqui antes de os europeus chegarem, ou seja, seriam os donos da terra. Também dizem que os índios são humildes. Penso que chegaram a essa definição não só depois da visita à aldeia, quando puderam conhecer um pouco mais sobre os índios, mas também porque passaram a olhar com outros olhos os colegas indígenas da turma. À medida que passaram a conversar mais com eles, puderam notar o quanto são prestativos e humildes.

Nota-se que o grupo não chegou a um consenso quanto à definição coletiva. Ora o índio é visto como humilde, ora como antissocial. Esse antissocial pode estar relacionado ao fato de os alunos índios não conversarem muito na escola e, se ninguém conversar com eles, dificilmente vão "puxar" conversa. Talvez por isso, o grupo tenha elencado esse adjetivo ao se referir ao índio.

Ainda sobre a definição do grupo, lembrei-me do que diz Orlandi (1997, p. 20): "Uma mesma coisa pode ter diferentes sentidos para os sujeitos. E é aí que se manifesta a relação contraditória da materialidade da língua e da história". Observamos que o índio, na definição, significou de um modo para um aluno e de outro para outro aluno.

O grupo comenta, ainda, a cultura e a tradição do índio, e ressalta que cada etnia tem uma cultura diferente. Remetendo a um discurso comum em dicionários, o grupo diz que o índio é selvagem, que anda despido, ou seja, lembra a história do descobrimento que nos é contada, do índio selvagem, bravo, que andava nu, não escondia suas vergonhas. Um discurso presente em nosso imaginário e que os livros e dicionários, objetos que contam histórias da nossa sociedade, fazem questão de observar.

O grupo acrescentou à definição o adjetivo desarrumado ao se referir ao índio. Como pode ser desarrumado se anda despido? Os componentes desse grupo são bem "ligados" à questão da moda e isso pode ter influenciado a definição.

Podemos notar que as respostas dos alunos, ao definirem o índio, foram muitas e que nem todas se encontram nos dicionários, nem naqueles que pesquisamos nem em outros que vimos na biblioteca escolar. Isso nos faz refletir sobre a incompletude do dicionário, ou seja, sobre o fato de os dicionários não darem conta desses ou dos outros sentidos que uma palavra pode ter. Há sempre mais sentidos, pois a língua é viva e está em constante movimento.

Ao dar nova definição à palavra índio, os alunos mobilizam diversos efeitos

de sentido. Como diz Orlandi (2001, p. 9), “formular é dar corpo aos sentidos”. O modo como o aluno define índio é a representação de sua memória, do que já ouviu e sabe sobre o índio. Quando isso se mantém da mesma maneira, fica na paráfrase (o mesmo). Já quando os conceitos mudam, quando há deslocamentos, acontece a polissemia (o diferente). Para Orlandi (2015, p. 34), “a paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação”. Nas respostas dos alunos, pensadas com relação às respostas trazidas pelos dicionários, podemos observar que houve deslocamentos, rupturas com discursos já estabilizados.

Ainda no oitavo momento, eu trouxe para a sala de aula o dicionário que ganhamos na aldeia, *Dicionário xavánte-português português-xavánte*. Alguns meninos ficaram curiosos para ler e foram perguntar a M.T., aluno indígena, como se pronunciavam algumas palavras e o que certas expressões significavam. Ficaram quase uma aula inteira ouvindo o colega pronunciar e explicar o significado de algumas palavras selecionadas por eles.

3.9 Nono momento:

Produção e circulação do livro

Iniciamos o **nono momento**, o da organização, produção e circulação do livro propriamente dito; momento em que nos sentamos para definir os detalhes de como seria a produção e a apresentação do material, desde a escolha das fotos da capa, passando pela organização e disposição dos desenhos e chegando às definições dos alunos. Definimos, ainda, quais grupos elaborariam a apresentação e quais grupos elaborariam a dedicatória do nosso livro. Os grupos 1 e 2 ficaram com a dedicatória e os grupos 3 e 4, com a apresentação.

Levei para a sala de aula modelos de apresentação e dedicatória para que os alunos observassem como são feitas. Mesmo assim, os grupos marcaram uma data para se reunir fora da escola, a fim de fazer mais pesquisa sobre a produção dessas partes do livro.

O livro recebeu o título *Na trilha do verbete índio* e ficou organizado da seguinte maneira:

Capa: ilustrada com quatro fotos – uma tirada no momento da entrevista com os alunos indígenas; outra foto da visita à biblioteca escolar; outra tirada na aldeia, na

casa das máscaras; e a quarta do desenho de uma aluna da turma, que representa os desenhos de todos os colegas.

Dedicatória: organizada e escrita pelos alunos.

Minhas considerações: agradecimento elaborado por mim, no qual discorro sobre a alegria de ter trabalhado com essa turma.

Leitor: parte em que o leitor conhece um pouco sobre o livro escrito pela professora Nilce.

Apresentação: organizada pelos alunos para o público leitor saber do que se trata o livro.

Definição individual: produção de cada aluno para o verbete índio.

Definição coletiva: produção em grupo para o verbete índio.

Desenhos: desenhos individuais que representam o trecho da Carta de Caminha que cada aluno achou mais interessante.

Organizamos uma noite de exposição do livro na Escola Apolônio. Os alunos confeccionaram um convite para os pais e para os alunos e professores da escola. A exposição aconteceu numa quarta-feira, dia 23 de outubro de 2016. Fiz uma breve apresentação do projeto em *slides* para alunos, professores e familiares. Na sequência, todos foram convidados a conhecer o livro, que estava exposto sobre quatro mesas. Cada um dos quatro grupos expôs o modo como o livro foi produzido. Falaram das atividades e reflexões até chegar ao produto final. Todos gostaram muito de participar. Embora alguns estivessem mais tímidos, todos participaram e foram bastante elogiados por alunos e professores.

Optamos pela produção de um livro como suporte para circular nossas definições pelo fato de ele ser um objeto palpável, concreto, ao qual as pessoas podem ter acesso, ver, tocar, ler, ou seja, por ser algo que sai das quatro paredes da sala de aula e tem visibilidade em outros espaços. Sobre essa questão, Orlandi (2001, p. 9) diz que a circulação dos textos “se dá em certa conjuntura e segundo certas condições”.

Nossos livros circularam de mão em mão, sob olhares atentos de pais, alunos e professores, que acharam interessante a leitura produzida pelos alunos com relação ao verbete índio. Com exemplares nas bibliotecas da escola e do município, nas mãos dos alunos e de seus familiares, esses sentidos produzidos pelos alunos sairão dos muros da escola e percorrerão muitos outros caminhos.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Faremos aqui uma análise da trajetória deste projeto pedagógico, pontuando o que deu certo e o que não saiu exatamente como havíamos planejado.

Confesso que, inicialmente, pensei que não conseguiria realizar o trabalho. Foram tantas mudanças, que nem eu mesma sabia se ele era possível, começando pela prática metodológica, pois tive de sair da “zona de conforto” – muitas vezes proporcionada pelo livro didático e pelos anos de experiência profissional –, “mergulhar” num universo diferente, numa teoria que não conhecia, e trabalhar com o dicionário de uma maneira diferente.

Realizamos as atividades com os alunos sempre pensando em trabalhar a leitura pelo viés da AD, ou seja, de maneira discursiva, tentando ressignificar as aulas de língua portuguesa. Trabalhamos com diferentes materialidades significativas como entrevista, vídeo, documentário, leitura da Carta de Caminha, visita à biblioteca e visita à aldeia.

As condições de produção de leitura em que se encontravam os alunos do nono ano quando iniciei o projeto não eram das melhores. Alguns estudantes disseram nunca ter manuseado um dicionário, o que me fez pensar sobre que importância estamos dando a esse objeto pedagógico. Outros o consideravam objeto de consulta à grafia correta das palavras e o utilizavam também para “descobrir” o significado de algumas palavras.

No sentido de dinamizar nosso trabalho, várias questões foram postas: quais são os textos que a escola oferece aos alunos? Como se trabalha com esses textos? Estão fazendo sentido para o aluno? Foram esses os questionamentos que observamos durante meses de trabalho, e percebemos que a maneira como trabalhamos faz toda a diferença.

Trabalhar com o dicionário de outra maneira, na qual o aluno faz pesquisa para saber quem é o autor do dicionário, onde ele foi escrito e em que condições, mudou o olhar do aluno sobre esse objeto. A curiosidade foi aguçada, havia desejo de refletir sobre as palavras, de saber se tinham, no passado, o mesmo significado que têm hoje, de saber por que mudam de significado ou adquirem significados novos. Além disso, os alunos gostaram de saber que podem não concordar totalmente com a definição de determinado verbete dada pelo dicionário. Assim, discursivamente, o dicionário passou a ser visto na sala de aula, e não somente

como objeto de consulta. Nesse sentido, Silva (2012, p. 78) diz:

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

No decorrer das atividades, as condições de produção, que inicialmente não eram tão favoráveis, foram mudando. Os alunos passaram a refletir sobre as definições e observaram que o dicionário não é completo e que, assim como a língua é sujeita a falhas e equívocos, o dicionário também é.

Foram muitos os momentos em que nos sentamos para ler/analisar os verbetes. Os alunos se empolgavam e iam buscar outras palavras, que não tinham relação com a palavra índio, e eu seguia com eles nessa procura, pois queriam saber como certas palavras significavam antigamente. Foram momentos de descoberta para os alunos e também para mim.

Todas as atividades planejadas foram realizadas. Umas tomaram mais tempo que o esperado; outras, menos. A pesquisa na sala de informática, por exemplo, foi mais rápida, porque a maioria dos computadores não acessava a internet. A leitura da Carta de Caminha, que estava prevista para ser realizada em duas aulas, só foi concluída em quatro, porque os alunos disseram não conhecer o conteúdo da carta e, à medida que íamos lendo, surgiam perguntas e comentários. Nossa visita à aldeia deveria ter acontecido no dia do índio, porém, em razão da queda de uma ponte, só aconteceu meses depois. Houve greve dos profissionais da educação e, por conta disso, ficamos 67 dias sem atividades.

O tempo passou muito rápido e, depois da greve, ficou mais complicado prosseguir, pois os professores, que antes cediam suas aulas para que eu pudesse desenvolver o projeto com a turma, agora já se preocupavam com aplicação de provas e revisão para a recuperação. Tivemos de aproveitar cada momento para avançar nas atividades do projeto.

Com relação às análises feitas pelos alunos, observei que, no momento da apresentação, eles leram, em vez de explicar e comentar o tema para a turma. Esse acontecimento me remeteu a Orlandi (2008a, p. 39), que diz: “A escola, no entanto, evita, escrupulosamente, incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática

pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal e, no âmbito dessa, dá mais valor à escrita que à oralidade”. Ou seja, a escola não abre espaço para a prática da oralidade em sala de aula, o que acaba inibindo o aluno quando necessita fazer uso da linguagem oral, no nosso caso, a apresentação de uma pesquisa. Sabemos que isso é fruto da escolarização do aluno, que é cada vez mais comum tirarmos dos alunos o direito de opinar, de argumentar.

Sei que há muitas coisas para repensar em nossa prática pedagógica. Quando pensamos em atividades relacionadas à leitura, observamos que atualmente o aluno lê mais, entre outras coisas, como consequência das redes sociais. Hoje, ele tem mais acesso à informação. Temos de aproveitar isso e trabalhar com ele de maneira que possa não só decodificar essas informações, essas leituras, mas interpretá-las e compreendê-las.

As atividades de leitura de dicionários, produzidas da perspectiva discursiva, foram fundamentais para colocar em prática algo que almejávamos, a ressignificação das aulas de língua portuguesa: toda a turma trabalhando, pesquisando, individualmente e em grupo, lendo/compreendendo os sentidos que os dicionários trazem e também os que são silenciados.

Foi muito gratificante e prazeroso ver os alunos felizes por terem produzido algo que podem dizer que é deles. Ver o brilho nos seus olhos ao falar do que fizeram faz o trabalho valer a pena.

Este deve ser nosso compromisso como professores: instigar nossos alunos ao conhecimento, fazer com que reflitam, questionem, que sejam leitores e autores de seus textos.

Lembrando o que diz Orlandi (2003, p. 14), “a leitura é aferição de uma textualidade no meio de outras possíveis. Há textos possíveis às margens do texto. E nosso trabalho é fazer o leitor sensível a isso”.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Resistência Tuyuka nas políticas de ensino da língua. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 177-187.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. São Paulo Editorial Presença/Martins Fontes, 2010.
- AURÉLIO **traz nova versão com verbetes que estão na boca do povo**. Jornal TCM canal 10. (4 min 20 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XNEeC4UTA4w>> . Acesso em: 22 dez. 2015.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- AZAMBUJA, Elizete Beatriz. **O índio Karajá no imaginário do povo de Luciara-MT**. 2000. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.
- BEZERRA, Cleumisse Maria Barbosa. **Paranatinga – Mato Grosso: o resgate de uma trajetória de lutas**. Goiânia: Kelps, 2009.
- BORGES, Águeda Aparecida da Cruz. **Da aldeia para a cidade: processos de identificação/subjetivação do índio Xavante na cidade de Barra do Garças/MT**. 2013. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 dez. 2015.
- BRESSANIN, Alexandra. **O currículo no movimento das políticas de ensino de língua portuguesa: a língua que falha, falta**. 98f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2013.
- _____; DI RENZO, Ana Maria. Sem fé, lei ou rei: sentidos para o índio. In: MALUF-SOUSA, Olímpia et al. (Orgs.). **Redes discursivas: língua(gem) na pós-graduação**. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Fename, 1976.
- CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em Discurso-LemD**, Tubarão, v. 6, p. 299-313, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.Portal.de.periodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/336>. Acesso em: 21 abr. 2016.

CLAPP, Marcius. **Aurélio Buarque de Holanda 100 anos** (nº 1). 2010. (10 min 38s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=liCnYaSdr0g>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

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

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

ESCOLA ESTADUAL APOLÔNIO BOURET DE MELO. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Paranatinga, 2016. Documento interno da escola.

FEDATTO, Carolina Padilha. Uma história de leitura do Brasil. In: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Susy (Orgs.) **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 47-53.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010a.

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

FILGUEIRAS, Cleusinete David Figueiredo. **O processo de construção do documentário Memórias de uma escola**: práticas de leitura e escrita. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), Cáceres, 2015.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades@: Mato Grosso: Paranatinga. 2010**. Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=51060&search=mato-grossoParanatinga>. Acesso em: 26 set. 2016.

GAUDITANO, Rosa; CERQUEIRA, Camila Gauditano de; WAISSEÉ, Caimi. **Raízes do povo Xavante**: tradição e rituais = A'uwê uptabi za'ri. São Paulo: R. Gauditano, 2003.

GRANTHAM, Marilei Resmini. **Da releitura à escritura**: um estudo da leitura pelo viés da pontuação. 2002. 340f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2002.

HALL, Joan; MCLEOD, Ruth Alice; MITCHELL, Valene. **Pequeno dicionário**: Xavante-Português/Português-Xavante. Brasília, DF: Summer Institute of Linguistics, 1987.

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

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ÍNDIOS NO BRASIL. **Quem são eles?** Produzido pela TV Escola. 2011. (17 min 42 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HA_0X2gCfLs>. Acesso em: 15 jan. 2016.

INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

KARIM, Taisir M. **Dos nomes à história**: o processo constitutivo de um estado: Mato Grosso. 2012. 192f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos, 74)

MATO GROSSO. **Escola ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc, 2000.

_____. Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações curriculares**: área de linguagens. Educação Básica. Cuiabá: Defanti, 2010.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil Colonial. Campinas, SP: Unicamp, 1994.

_____. Léxico e língua nacional: apontamentos sobre a história da lexicografia no Brasil. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 2001, p. 71-87.

_____. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003, p. 25-46.

_____. **Dicionários no Brasil**: análise e história do século XVI ao XIX. Campinas, SP: Pontes. São Paulo, SP: Fapesp. São José do Rio Preto, SP: Faperp, 2006.

_____. Um espaço ético para pensar os instrumentos linguísticos: o caso do dicionário. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 163-181.

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

_____. **Dicionário e instituição:** imagens da língua e autoria. São Paulo: Unesp. Disponível em: <www.geocities.com/gt_ad/josehorta.doc>. Acesso em: 19 out. 2016.

OLIVEIRA, Rosimar Regina Rodrigues de. **A "marcha para o Oeste" no Brasil:** entre a civilização e o sertão. 2013. 208f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. (org.). **Histórias das ideias linguísticas:** construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 2001.

_____. **A leitura e os leitores.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Cidade dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Discurso e texto.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. (Org.). **Políticas lingüísticas no Brasil.** Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Discurso e leitura.** 8. ed. São Paulo: Cortez. Campinas, SP: Unicamp, 2008a.

_____. **Terra à vista:** discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008b.

_____. **Língua brasileira e outras histórias:** discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

_____. **Gestos de leitura:** da história no discurso. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2010.

_____. O discurso pedagógico: a circularidade. In: ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

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

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

_____. (Org.). **Para uma enciclopédia da cidade.** Campinas, SP: Pontes, Labeurb/Unicamp, 2003. (Cidade, Linguagem, Sociedade, 2).

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2010, p. 49-59.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. **Papel da memória**. 2. ed. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PARANATINGA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Escola Municipal Indígena Ceremece Cerepse. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Documento interno da escola.

PEDÓ, Albina. A educação do período de 1967 a 1982. In: _____. **Rastros da história de Paranatinga**: fatos e fotos. São Paulo: Gráfica Multicor, 2009.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Que autor é este?**. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Unicamp, 1995. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000089678&fd=y>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, p. 87-104.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL¹⁴. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/bakairi/229>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

RUBIM, Braz da Costa. **Vocabulário brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Tipografia Dous de Dezembro, 1853.

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

SILVA, Mariza Vieira da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito analfabeto. In: GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eli Puccinelli (Orgs.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996, p. 151-162.

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

SILVEIRA, Verli Fátima Petri da. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010. Disponível em: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4798999.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2015.

¹⁴ O endereço eletrônico remete sempre à página principal, ou seja, não gera *hyperlink*.

TRIBO INDÍGENA XAVANTE. [S.l.], 25 mar. 2009. Disponível em: <<http://triboxavante.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

UNISINOS. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: (artigo de periódico, dissertação, projeto, relatório técnico e/ou científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese). Disponível em: <<http://unisinos.br/biblioteca/images/docs/manual-elaboracao-trabalhos-academicos.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.

ANEXO A – PLANO DE AULA

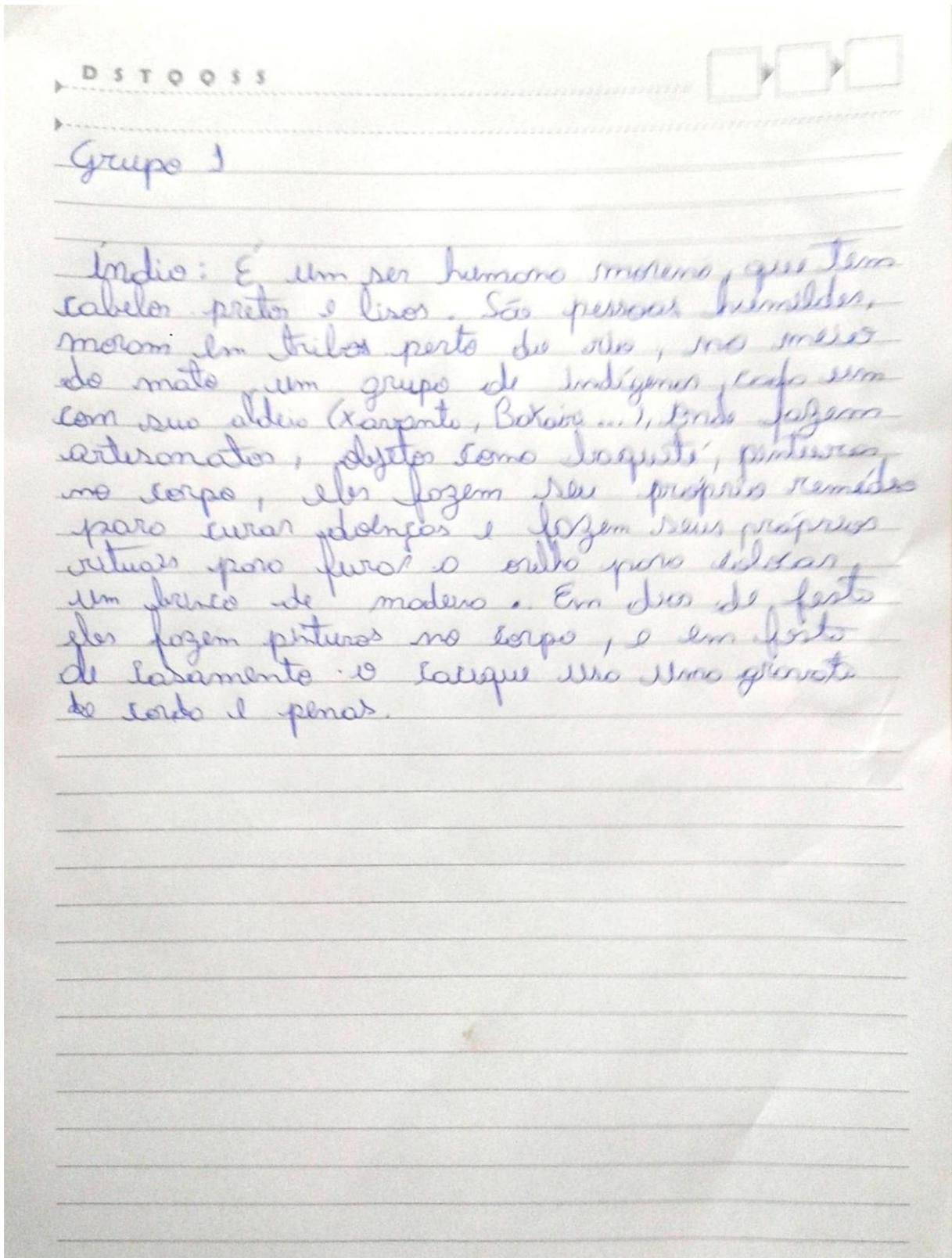
DISCIPLINA	LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA	VIVIANE CORRÊA ROSA
PERÍODO LETIVO	08/03 a 31/08/16
CARGA HORÁRIA TOTAL	52 h/a
EXPOSIÇÃO DO LIVRO	26/10/16

CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO	
DATAS	CONTEÚDOS/ATIVIDADES
08/03/16 1 aula	Apresentar o projeto à turma do 9º ano a fim de se inteirarem do que trataria a proposta pedagógica.
23/03/16 2 aulas	ATIVIDADE 1 - Respostas às perguntas o que é índio? O que é dicionário? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber o que sabiam sobre o índio, verbete pesquisado durante o projeto. ✓ Saber o que pensavam e conheciam sobre o dicionário, objeto pesquisado em nosso trabalho. ✓ Discussões acerca das respostas dadas.
28/03/16 2 aulas	ATIVIDADE 2 - SEPARAR A TURMA POR SORTEIO - Cada grupo pesquisou e respondeu sobre questões relacionadas a dicionários e lexicógrafos. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer sobre dicionários antigos e atuais e saber a função de um lexicógrafo.
01/04/16 2 aulas	ATIVIDADE 3 - SLIDES CONTANDO A HISTÓRIA DOS DICIONÁRIOS MONOLÍNGUES <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar as características e apontar semelhanças entre os dicionários e saber em que época foram produzidos.
06/04/16 3 aulas	ATIVIDADE 4 - COMPARAR O VERBETE MARTELO EM DOIS DICIONÁRIOS DIFERENTES (AURÉLIO E HOUAISS) E ELABORAR QUESTÕES PARA A BIBLIOTECÁRIA. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar este verbete e ver o funcionamento, deslocamento de sentidos nos dicionários. ✓ Conhecer mais sobre a organização e funcionamento da biblioteca municipal.
07/04/16 2 aulas	ATIVIDADE 5 - PESQUISA NA SALA DE INFORMÁTICA – DICIONÁRIOS ANTIGOS E SEUS AUTORES <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer mais sobre os autores e dicionários antigos que serão analisados neste trabalho ✓ Discussão e anotações sobre o assunto pesquisado.
13/04/16 2 aulas	ATIVIDADE 6 - ENTREVISTA COM ALUNOS INDÍGENAS (UM É CACIQUE) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer mais sobre a cultura xavante ✓ Promover a interação entre alunos índios e não índios

10/05/16 4 aulas	ATIVIDADE 7- LEITURA DA CARTA DE CAMINHA <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a Carta, considerada Certidão de Nascimento do Brasil ✓ Discussões acerca do conteúdo da Carta
11/05/16 2 aulas	ATIVIDADE 8 - DESENHAR PARTE DA CARTA QUE MAIS LHE INTERESSARAM <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposição dos desenhos e apresentação dos significados para a turma
25/05/16 3 aulas	ATIVIDADE 9 – ASSISTIR A DOIS VÍDEOS E UM DOCUMENTÁRIO <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionar aos alunos mais conhecimento sobre os dicionários, sua história e a produção de um verbete ✓ Mostrar qual a imagem que muitas pessoas têm dos índios no Brasil, e o que o índio diz de si mesmo. ✓ Opiniões orais dos alunos sobre os vídeos.
10/08/16 4 aulas	ATIVIDADE 10 – VISITA ÀS BIBLIOTECAS ESCOLAR E MUNICIPAL <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer o acervo de dicionários das respectivas bibliotecas. ✓ Buscar pela palavra índio em diferentes dicionários, de autores e anos diferentes.
11/08/16 a 12/08/16 8 aulas	ATIVIDADE 11 – PESQUISAS E ANÁLISE EM DICIONÁRIOS ANTIGOS E ATUAIS (CÓPIAS E DATASHOW), O VERBETE ÍNDIO E OUTROS “PUXADOS” POR ÍNDIO <ul style="list-style-type: none"> ✓ Oportunizar a leitura dos verbetes em diferentes dicionários monolíngues, de épocas e autores diferentes ✓ Comparar como vem definido o verbete índio nesses dicionários ✓ Observar se há deslocamentos ou não de um dicionário a outro ✓ Compreender quais os sentidos atribuídos a este verbete e aos outros que são puxados por ele. ✓ Produção de um novo conceito para a palavra índio individualmente
16/08/16 3 aulas	ATIVIDADE 12 – PRODUZIR UM NOVO CONCEITO COLETIVAMENTE PARA O VERBETE ÍNDIO <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar um novo conceito para a palavra índio coletivamente/grupo ✓ Discussão sobre esse novo conceito
20/08/16 12 horas (sábado)	ATIVIDADE 13 – VISITA À ALDEIA XAVANTE <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a aldeia e saber mais sobre a cultura do povo xavante de Paranatinga ✓ Observar a rotina dos moradores, como vivem ✓ Promover a interação entre os alunos não índios e os alunos/moradores índios
23/08/16 2 aulas	ATIVIDADE 14 – PRODUÇÃO TEXTUAL <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar, nos registros escritos, quais as impressões dos alunos com relação à visita à aldeia ✓ Discussões acerca dos comentários que fizeram no texto
24/08/16	ATIVIDADE 15 – ORGANIZAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DO

2 aulas	LIVRO <ul style="list-style-type: none">✓ Em grupos organizaram como seria a apresentação e a dedicatória do livro✓ Pesquisaram modelos de apresentação e dedicatória na internet e também em modelos que levei para a sala
25/08/16 a 31/08/16 8 aulas	ATIVIDADE 16 – PRODUÇÃO DO LIVRO <ul style="list-style-type: none">✓ Montagem da capa do livro com as fotos selecionadas pelos alunos✓ Organizar as definições dadas por eles individual e coletivamente dentro do livro✓ Organização dos desenhos, que representou a Carta de Caminha, de forma que ficasse ao lado (mesma página) da definição individual dada por eles sobre o índio. O desenho e definição do mesmo aluno, na mesma página.
26/10/16 2 aulas	ATIVIDADE 17 – APRESENTAÇÃO DO LIVRO NA ESCOLA <ul style="list-style-type: none">✓ Expor à comunidade escolar o produto final do projeto✓ Explicação aos alunos e professores sobre como foi o processo de construção deste livro desde as atividades do início da proposta pedagógica até as atividades finais

ANEXO B – DEFINIÇÃO GRUPO 1 VERBETE ÍNDIO



ANEXO C - DEFINIÇÃO GRUPO 2 VERBETE ÍNDIO

Índio: ¹ Que mora no selva com cultura variada
 Tem mais e são mais civilizados
 com casas de material não usam
 mais pelagem. 2. Os índios existem
 desde o descobrimento do Brasil.
 3. A cultura do índio e ripas há muita afinidade
 eles fazem a pesca e caça e levam e muita
 por vezes para fazer as penas e desenhos
 4) Os índios também se conhecem porque tem
 muitas ideias há muita visita de outra pessoas
 e também tem o dia de fazer o bem e o mal
 tem filhos com uma índia tem que sair do
 índio para permitir e se ela malta para o dia de
 sair tem que matar os filhos porque o cacique não
 vai permitir os filhos dela porque não é das
 índias e de um homem branco.

ANEXO D – DEFINIÇÃO GRUPO 3 VERBETE ÍNDIO

Grupo 3 (3) RPM

Índio: É uma pessoa comum, só que com suas culturas e tradições; Nativo de sua terra; Viviam de caça e pesca.

Nativo: Nascido em sua terra; indivíduo de sua natureza; vive na própria natureza.

ANEXO E – GRUPO 4 DEFINIÇÃO VERBETE ÍNDIO

DSTQQSS

Grupo 4

Índio = gen. Nativos das Américas antes da
Colonização. Pessoas muito firmidas, ~~com~~ ~~o~~
antisociais. Pessoas que seguem sua cultura e
Tradição. Selvagem.

ANEXO F – ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS DICIONÁRIOS GRUPO 1

Grupo 1

Através dos quatro dicionários pudemos comparar o significado do verbete Índio. No Curélio existem oito (8) definições, sendo uma delas que o índio significa "certo tipo de papagaio". Depois vimos, discutimos e demos outros definições. Índio, também no Curélio, significa: Peão. Em outros dicionários, como o Dicionário Brasileiro para servir de complemento aos dicionários de língua portuguesa, de Costa Rubim, não aparece a palavra índio, somente outras palavras que têm relação com os índios, como o nome de algumas tribos. Nós achamos que não aparece a palavra índio porque naquela época os verbetes índio e indígena não eram bem conhecidos. A palavra malaca tem o mesmo significado, ele não sabia o significado de índio e colocou malaca.

No dicionário de Silveira Bueno, Dicionário Escudo da Língua Portuguesa, o verbete índio apresenta um significado diferente, significa: Indiano, índico, hindu. Por erro geográfico dos descobridores da América, que julgaram ter chegado à Índia, deu-se o nome de índio ao natural do novo continente. O mesmo que utilizá-la, bu

que.
 Love Bears
 Dicionário de Horacy Silva,
 Dicionário da Língua Por- 

tuquesa, não apresenta a palavra índio, na
nossa opinião, a palavra não era usada e
suficiente para ser acrescentada no dicioná-
rio. Mas apresenta a palavra indígena, que
possui o significado de: naturo de alguma
terra.

No Vocabulário Brasileiro para servir de
complemento aos dicionários da língua por-
tuguesa, de Costa Kubim, não aparece a pa-
vra índio, porém aparece a palavra obobós,
que significa: tribo de obrogens que do-
minavam em parte da província de Mato
Grosso. Mas também aparece a palavra Mal-
leca, que significa: ranchada de índios.
Então, podemos concluir que em cada dicio-
nário há um significado diferente.

ANEXO G – ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS DICIONÁRIOS GRUPO 2

Grupo 2

Vimos que no Dicionário da Língua Portuguesa de 1789, não aparece a palavra índio, mas tem a palavra indígena que traz o mesmo significado. Já no Vocabulário Brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa, de Costa Rubim, 1853, não aparece nem índio nem indígena. No Dicionário de Silva Bueno, de 1976, já aparecem as palavras índio e indígena.

No Dicionário de Moraes, de 1789, indígena significa: natural de alguma Terra, disse das pessoas e das plantas, ou animais, que não foram transplantados para ella.

No Dicionário de Silva Bueno, de 1976, índio significa: adj. e S. M. Indiana, indico, hindu. Por erro geográfico dos descobridores da America, que julgaram ter chegado a Índia deu-se o nome de índio ao natural do novo continente. O mesmo que silveta, buga. Também é o nome de um elemento químico raro.

No Dicionário do Aurélio, de 2005, indígena significa [Do lat. indígena.] Adj. 2g.
1. Originário de determinado país, região ou localidade; nativo. 2. Bras. relativo ou pertencente a índio (4) ou aos índios em geral. 2g. 3. pessoa natural do lugar ou país em que habita; nativo. 4. indico (4) [contem. dos aceses.

ANEXO H- ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS DICIONÁRIOS GRUPO 3



Grupo 3

♡♡♡

No Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, de Silveira Bueno, índio não definido como: Índio: adj. e s.m. Indiano, Índico, Hindu. Por erro geográfico dos descobridores da América, que julgavam ter chegado à Índia, deu-se o nome de Índia ao território do Novo Continente. O mesmo que silveira, supõe. Também é o nome de um elemento químico raro.

O dicionário de Francisco da Silveira Bueno, mais conhecido como Silveira Bueno, se dedica ao público escolar, o Dicionário Escolar de Língua Portuguesa é fácil de compreender, pois ele é um dicionário feito para o público estudantil.

O dicionário de Aurélio Buarque de Holanda dedica-se ao público estudantil, e ao público adulto (em geral). No dicionário de Aurélio podemos compreender as palavras com clareza e com objetividade. Para a palavra índio de traço há significações diferentes.



No Vocabulário Brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa, de Costa Rufim, deu-se a perceber que ~~não~~ é para a sociedade e sim para inspirações de futuras obras. ♡♡

No dicionário do Costa Rufim não aparece a palavra índio, achamos que é porque ele tinha algum preconceito contra os índios, por eles serem negros e selvagens, também pode ser porque essa palavra não era muito usada e nem muito conhecida.

Não contém prefácio ou qualquer informação sobre tal no início ou no final. Mas existe uma pequena contracapa que informa o nome do Dicionário e a data.

ANEXO I – ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS DICIONÁRIOS GRUPO 4

Grupo 4 Beatriz, Paulina, Valéria e Joaquim

O Brasil possui muitos dicionários, mas aqui, separamos 4 dos principais dicionários da língua portuguesa, como o Dicionário da língua portuguesa Antônio de Moraes Silva de 1789, Vocabulário brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa de 1853, Dicionário Escolar da língua portuguesa de 1976 e o Dicionário Aurélio de 2005.

No dicionário de Silveira Bueno traz algumas definições para a palavra Índia como como por exemplo, indiano, indica e Hindu. No dicionário de Moraes e Silva não encontramos a palavra indica, mas encontramos a palavra indigna que tem a seguinte significação: natural de alguma terra, dize das pessoas, das plantas, ou animais, que não foram transplantadas para ela, no meu, no mesmo ponto de vista nesse dicionário a palavra india não é citada por já ser uma palavra bem conhecida e o dicionário era só de complemento. No dicionário Aurélio encontramos uma explicação geral da palavra Índia como: Indiano, Tucano, Papagaio, Índia Vermelha e pão. O dicionário de Costa Puhim também não possui a palavra india, mas possui várias palavras derivadas de india como: Várias palavras derivadas de india como: Maloca, ababas, mamaisomas e entre outras.

ANEXO J – FOTOS: BIBLIOTECA, SALA DE AULA (ENTREVISTA) E NOITE DE EXPOSIÇÃO DO LIVRO











ANEXO K – PERGUNTAS FEITAS AO CACIQUE XAVANTE E AO JEDIEL NA ENTREVISTA

- 1 – Qual significado do brinco (madeira) na orelha dos homens?
- 2 – Vocês ainda pescam e caçam?
- 3 – Qual a data mais comemorada em sua tribo?
- 4 – Como é comemorada a festa de casamento na aldeia?
- 5 – Qualquer índio pode se tornar cacique?
- 6 – O que o índio pode fazer para se tornar um cacique?
- 7 – O índio pode se casar com a mulher branca?
- 8 – O que é pajé?
- 9 – Na sua etnia vocês podem ter mais de uma mulher?
- 10 – Quais são os esportes que vocês praticam?
- 11 – Vocês acreditam em Deus?
- 12 – Quando o índio nasce há algum tipo de comemoração?