



SUJEITOS NEGROS E SEUS ESPAÇOS DE VIDA EM DICIONÁRIOS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Felipe Augusto Santana do Nascimento¹

Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

Amanda Vitória Silva Azevêdo²

Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

Ana Júlia Virtuoso Alves³

Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

RESUMO

Os sentidos das palavras podem ser estudados a partir dos dicionários, uma vez que tais instrumentos linguísticos legitimam sentidos que circulam na formação social em determinado período sócio-histórico. Situados na Análise do Discurso Materialista em articulação com a História das Ideias Linguísticas, este trabalho tem como objetivo analisar, a partir das definições dos verbetes de dicionário, os sentidos em torno de palavras do campo semântico étnico-racial, observando como o sujeito lexicógrafo materializa e atualiza sentidos sobre sujeitos negros e seus espaços de vida. Para tanto, por meio da análise de verbetes de dicionários escolares contemporâneos de Língua Portuguesa, buscou-se compreender os processos discursivos em jogo nas definições desses verbetes. Assim, foi possível constatar que os dicionários legitimam discursos socialmente construídos, os quais classificam e hierarquizam sujeitos e seus espaços de vida.

Palavras-chave: Dicionários escolares. Espaços de vida. Relações étnico-raciais. Sujeitos negros.

ABSTRACT

The meanings of words can be studied through dictionaries, since such linguistic instruments legitimize meanings that circulate in the social formation of a given socio-historical period. Based on the Materialist Discourse Analysis in conjunction with the History of Linguistic Ideas, this work aims to analyze, based on the definitions of dictionary entries, the meanings surrounding words in the ethnic-racial semantic field, observing how the lexicographer materializes and updates meanings about black subjects and their living spaces. To this end, through the analysis of entries from contemporary Portuguese language school dictionaries, we sought to understand the discursive processes at play in the definitions of these entries. Thus, it was possible to verify that dictionaries legitimize socially constructed discourses, which classify and hierarchize subjects and their living spaces.

¹ Professor de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágios doutoriais na Université Sorbonne Nouvelle (Paris III) e na Universidad de Buenos Aires (UBA). Mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: felipe.nascimento@ifal.edu.br

² Técnica em Mecânica pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). E-mail: avsa3@aluno.ifal.edu.br

³ Técnica em Mecânica pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). E-mail: ajva1@aluno.ifal.edu.br



Keywords: School dictionaries. Living spaces. Ethnic-racial relations. Black subjects.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre etnia e raça se intensificou nas últimas décadas, circulando em diversas instâncias da formação social. Casos como o de George Floyd, asfixiado até a morte nos Estados Unidos por um policial; o de João Alberto Silveira Farias, morto em um supermercado no Rio Grande do Sul, e os de Vinícius Júnior e Luíghi Santos, jogadores que sofreram ofensas racistas durante partidas de futebol, fomentaram ainda mais a discussão sobre racismo no Brasil. A escola, por sua vez, fazendo parte da formação social, também não está alheia a essa discussão, uma vez que, no ano de 2003, foi promulgada a lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que altera a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Tais documentos, de maneira geral, corroboram o compromisso do Estado (ANJOS, 2021) em discutir questões étnico-raciais na escola, possibilitando aos sujeitos alunos e demais sujeitos que compõem a comunidade escolar uma reflexão sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

Nas aulas de Língua Portuguesa, a discussão sobre relações étnico-raciais vem sendo feita tanto por meio da literatura quanto por meio da língua. Do nosso ponto de vista, é possível discutir essas questões a partir do dicionário escolar por meio de um olhar materialista discursivo. Ao contrariar a ideia de o dicionário ser um "manual" para uma língua perfeita, completa e sem falhas, na nossa perspectiva, ele é considerado como um objeto discursivo produzido em diferentes condições sócio-históricas, em que o sujeito-lexicógrafo atualiza dizeres que circulam na formação social na qual está inserido (NUNES, 2006, 2010; ORLANDI, 2013; F. NASCIMENTO, 2019). Além disso, o dicionário funciona como observatório de subjetividades (NUNES, 2021), visto que, por meio dele, é possível analisar como os sujeitos e seus espaços de vida são significados na formação social.

Conforme Rodríguez-Alcalá (2011, p. 246, *grifo da autora*), “*sujeitos, sentidos e espaço* se constituem num mesmo processo histórico, existindo entre esses termos *uma relação constitutiva*”. A relação entre sujeitos e seus espaços de vida, portanto, é constitutiva, o que significa dizer que ao significar os sujeitos se significa os seus espaços de vida e vice-versa. Dessa forma, por meio dos dicionários escolares de Língua Portuguesa, é possível compreender como sujeitos negros e seus espaços de vida são significados nesses instrumentos linguísticos e como tais sentidos circulam no ambiente escolar.

Discutir os sentidos em torno de palavras que fazem parte do campo semântico étnico-racial possibilita um olhar discursivo sobre a constituição histórica desses sentidos, o que pode ajudar a compreender de que formas os sentidos que circulam na formação social brasileira estão filiados a determinados processos discursivos que, muitas vezes, classificam e hierarquizam etnias e raças. Assim, tal estudo histórico-discursivo possibilita uma melhor compreensão dos discursos sobre sujeitos negros e seus espaços de vida em circulação que são legitimados pelos dicionários escolares, que funcionam como instrumentos linguísticos-pedagógicos.

1 SOBRE OS DICIONÁRIOS ESCOLARES

Desde o período colonial, listas de palavras eram utilizadas para facilitar a comunicação entre os missionários jesuítas e os indígenas. Essas listas bilíngues com versões português-tupi foram usadas para auxiliar os missionários no processo de catequização. Ainda que não possamos chamá-



las de dicionários, elas são os embriões do que viriam a ser o que hoje chamamos de dicionários e já tinham, grosso modo, um caráter pedagógico, visto que auxiliavam no processo de ensino dos dogmas da igreja católica. Essas listas foram responsáveis pela construção dos primeiros dicionários bilíngues português-tupi, comuns até o século XVIII.

Esse processo, no Brasil, culmina com a publicação do primeiro dicionário monolíngue da Língua Portuguesa, em 1789, por Antônio de Moraes Silva, o *Dicionário da Língua Portuguesa*. Embora seja escrito por um brasileiro e apresente a inserção de palavras faladas no Brasil, como aponta Nunes (2010), ele está longe de representar a realidade brasileira. Apesar disso, esse dicionário foi importante para a construção da lexicografia brasileira e seu crescimento na passagem do século XIX para o século XX. O autor ainda aponta que é no início do século XX que surgem os primeiros grandes dicionários da Língua Portuguesa. Esses grandes dicionários funcionavam pelo efeito de completude da língua, *como se* todo o léxico da língua portuguesa e os seus sentidos neles estivessem materializados. Ou seja, o dicionário funciona pelo imaginário de que todas as palavras da língua estariam presentes nele, caso contrário, a palavra não existiria na língua. Esse imaginário funciona até os dias atuais quando, muitas vezes, ao se procurar uma palavra no dicionário e não a encontrar, os sujeitos duvidam de sua existência apesar de a enunciar no seu dia-a-dia.

É na segunda metade do século XX, portanto, que a lexicografia brasileira se consolida e temos a proliferação de dicionários condensados, mais conhecidos por minidicionários ou dicionários compactos. Esses instrumentos, além de apresentar um caráter linguístico, também passaram a apresentar um caráter pedagógico, já que eles também eram voltados para suprir uma necessidade escolar. De modo geral, com definições mais sucintas, apresentando uma menor quantidade de sentidos e praticamente sem trazer exemplos, esses dicionários respondiam a uma demanda didática de auxiliar no ensino e na ampliação do vocabulário dos estudantes. É dessa forma que podemos afirmar que, no caso dos dicionários escolares, eles não apenas funcionam como instrumentos linguísticos, por instrumentalizar a língua ao descrevê-la e normalizá-la, mas também como instrumentos pedagógicos, já que sua finalidade é facilitar o ensino-aprendizagem da língua alvo (primeira língua ou língua estrangeira).

Assim, esses dicionários escolares passaram a circular mais comumente no ambiente escolar, principalmente a partir de 2002, quando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) começou a avaliar esses instrumentos linguístico-pedagógicos (BRANGEL, 2013). Houve, então, o aumento de publicações desse tipo de dicionários e de editoras preocupadas em atender as demandas estabelecidas pelo PNLD. Os minidicionários (que eram usados na sala de aula até então, mas não apresentavam necessariamente uma proposta pedagógica) passaram a se adequar às exigências do PNLD e a apresentar recursos pedagógicos para séries específicas do ensino básico. O próprio PNLD, em 2012, apontou quatro tipos de dicionários escolares, que variavam de acordo com a série (dicionários de alfabetização, do ensino fundamental 1, do ensino fundamental 2 e do ensino médio) e com o número de verbetes presentes neles. O dicionário do ensino médio, considerado do tipo 4, apresentaria mais verbetes do que os demais tipos, uma vez que se espera que um aluno do ensino médio amplie o seu vocabulário e conclua o ensino básico conhecendo uma parte significativa das palavras do léxico de sua língua.

Neste trabalho, os verbetes selecionados foram recortados de quatro dicionários escolares representativos da contemporaneidade, mais especificamente da passagem do século XX para o século XXI. Os dicionários em questão são:



1. o *Minidicionário da Língua Portuguesa*, de Silveira Bueno, edição publicada em 1996;
2. o *Minidicionário compacto da Língua Portuguesa*, de Ubiratan Rosa, cuja edição analisada é a de 1999;
3. o *Minidicionário Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa - Século XXI*, de Antonio Buarque de Holanda Ferreira, edição publicada em 2000;
4. e o *Minidicionário Luft*, de Celso Luft, publicado em 2001.

Em comum, os dicionários foram produzidos momentos antes de se iniciar, em 2002, a avaliação para os dicionários escolares pelo PNLD. Além disso, todos eles se auto intitulam como minidicionários, isto é, versões reduzidas ou compactas de dicionários maiores, que circulavam sobretudo no ambiente escolar. Neste trabalho, estamos entendendo esses minidicionários como dicionários escolares, sendo eles importantes para entendermos como na passagem do século XX para o século XXI as questões étnico-raciais eram significadas nesses instrumentos linguísticos-pedagógicos.

2 UMA OLHADA EM ALGUNS VERBETES

Os dicionários, por serem instrumentos linguísticos amplamente difundidos na sociedade, materializam diferentes sentidos de uma palavra em determinado espaço e tempo. Na pesquisa em questão, os dicionários selecionados datam do final do século XX e início do século XXI. Os verbetes selecionados para discutirmos a relação constitutiva entre sujeito, sentido e espaço foram: *negro*, *preto*, *favela* e *cortiço*. Em um dicionário geral de língua, tais verbetes apresentam uma grande produtividade em suas definições, isso porque diferentes sentidos foram sendo legitimados na textualidade específica dos dicionários, o que produz a ampliação das definições dos verbetes. No entanto, em um dicionário escolar, essa produtividade é limitada, uma vez que esse tipo de dicionário precisa ser compacto, fato que produz a redução de sentidos e a diminuição das definições, que passam a apresentar enunciados mais diretos e sem o uso de exemplificação.

Por meio das definições observadas, foi possível observar que parte das definições legitimadas nos verbetes do campo étnico-racial produz uma legitimação de dizeres construídos sócio-historicamente, que classificam e hierarquizam sujeitos/sociedades, línguas e seus espaços de vida, como exemplo, as definições dos verbetes *preto* e *negro* são apresentadas da seguinte maneira:

Preto/a (ê) adj.1. Da cor ébano, do carvão; negro. 2. Diz-se de coisas que apresentam cor escura.3. Sujo, encardido. 4. Negro (homem). 5. Bras. Difícil, perigoso. sm.6 Indivíduo negro. (FERREIRA, 2000 *grifo nosso*)

Ne.gro [ê] adj. 1. De cor escura; preto. 2. (fig) Sombrio; ameaçador. S.m. 3. Homem da raça negra; preto. Superl. abs. sint. do adj.: *nigérrimo*. (LUFT, *grifo nosso*)

O fato de o sujeito-lexicógrafo significar o sujeito preto como “difícil, perigoso”, na definição de preto no *Minidicionário Aurélio*, e “sombrio; ameaçador”, na definição de negro do *Minidicionário Luft*, legitima um dizer que cola a imagem do negro/preto à noção de violência, naturalizando sentidos negativos sobre esse sujeito. Sobre esse ponto, é importante destacar que o martinicano Fanon (2008), em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, narra que, ao chegar à França e ser visto por uma criança branca, a reação dela foi ter medo. O autor, então, discorre como o



corpo negro foi sendo objetificado, inventado como um ser inferior e lido como um potencial “ameaçador” por apresentar a pele negra. As consequências dessa construção são a negação de si como sujeito e a tentativa de se embranquecer, isto é, falar como um branco, portar-se como um branco, agir como um branco, daí o título da sua obra remeter a *máscaras brancas* que objetivam esconder a *pele negra*.

No caso do Brasil, podemos exemplificar que a negação de si passa não apenas pela vergonha da cor da pele, mas também pela vergonha de sua língua. Lélia González (1983) nomeou essa língua como “pretuguês”. Assim, como sua cor de pele precisaria ser embranquecida, sua língua também precisaria passar por esse processo de embranquecimento, ao apagar as marcas de africanização do português brasileiro. O processo de negação faz com que o pretuguês, que seria símbolo de resistência, seja “mascarado”, para que o sujeito negro seja bem “aceito” socialmente.

Ao ser lido, a partir de sua cor de pele, como “perigoso”, o sujeito negro é desumanizado e lido como “ameaça”. Esses mesmos dizeres vão circular na sociedade, produzindo inferiorização e marginalização do sujeito negro. O dicionário, assim, como instrumento linguístico-pedagógico legitima esses dizeres e os valida como sentidos possíveis no ambiente escolar. É preciso, no entanto, questionar esses sentidos e historicizá-los, para que o processo de ensino-aprendizagem não seja passivo, acrítico. Quando analisamos o verbete *negro* no *Minidicionário da Língua Portuguesa*, de Silveira Bueno, nos deparamos com a seguinte definição:

Negro/a adj. Que é de cor escura; preto; muito escuro; sombrio; escurecido pelo tempo ou pelo sol; lúgubre; triste; funesto; [superl.abs.sint.: negríssimo e nigérrimo; s.m. homem de raça negra; escravo; homem que trabalha muito. [Aument.: negrão, negrilhão, negraço; dimin.: negrito, negrilho; negrinho.] (BUENO, 1996, grifo nosso)

Ao analisarmos a definição deste verbete do *Minidicionário da Língua Portuguesa*, de Silveira Bueno, observamos como características negativas “sombrio”, “lúgubre” “triste” são materializadas para se referir ao adjetivo “negro”. Em relação ao substantivo “negro”, não é diferente. Sentidos (desistoricizados) negativos são atualizados para significar o homem negro, fazendo a sua associação com “escravo”, como se todo negro fosse um sujeito escravizado. Além disso, chama-nos a atenção a construção sintática “homem que trabalha muito”, que produz hierarquização entre raças ao colocar o sujeito negro no lugar do trabalho. Essa construção, como já apontaram trabalhos anteriores (MAZIÈRE, 1990; NUNES, 2006; NASCIMENTO, 2019) apresenta a seguinte estrutura sintática N+QUE (nome seguido de sintagma introduzido pela conjunção que), a qual constrói um apagamento histórico e naturaliza os processos, ao produzir uma evidência de que o “negro” “trabalha muito”, como se o trabalho fosse uma condição natural do negro. É desse modo que essa discursividade, que retoma o processo de escravização (não à toa que o exemplo anterior é “escravo”), ainda é comum atualmente ao colar a imagem do negro como aquele que “trabalha muito” (aquele que teria aptidões para o trabalho braçal), naturalizando, classificando e hierarquizando o lugar do negro na sociedade.

Em síntese, ao analisar as definições dos verbetes *negro* e *preto*, foi possível observar o funcionamento de uma discursividade racista, uma vez que o sujeito lexicógrafo atribui sentidos negativos para definir esses verbetes, tais como as palavras: “sujo”, “encardido”, “difícil” e “perigoso”. Sueli Carneiro (2023), ao investir teoricamente sobre o conceito de dispositivo da racialidade, afirma que esse dispositivo funciona pela dualidade entre o positivo e o negativo, sendo



os brancos associados ao positivo e ao modelo a ser seguido enquanto os negros seriam o negativo, o contrário do padrão esperado. Isso produz efeitos importantes na sociedade, pois, nas palavras de Sueli Carneiro (2023, p. 31-32), “o dispositivo da racialidade, ao demarcar a humanidade como sinônimo de brancura, irá redefinir as demais dimensões humanas e hierarquizá-las de acordo com a proximidade ou o distanciamento desse padrão”.

Por meio dos verbetes acima, podemos observar como o que a autora chama de dispositivo da racialidade funciona nas definições dos verbetes, ao materializar sentidos negativos que são recorrentes na sociedade em relação à cor da pele. Assim, determinados termos são carregados de significados que estigmatizam e discriminam grupos étnico-raciais que não correspondem ao padrão: o branco. Estendemos as considerações feitas por Sueli Carneiro em relação ao sujeito negro aos seus espaços de vida, partindo do pressuposto de que, ao significar os sujeitos, os seus espaços de vida também são significados, fato que também produz a sua classificação e a sua hierarquização como pode ser observado nos verbetes *favela* e *cortiço*.

Favela Reunião de habitações sem conforto (ROSA, 1999, *grifo nosso*).

Favela sf. Bras. Conjunto de habitações populares, em geral toscamte construídas e usualmente deficientes de recursos higiênicos. (FERREIRA, 2000, *grifo nosso*)

Cortiço sm. 1. Casa onde as abelhas se criam e fabricam o mel e a cera. 2. Bras. Habitação coletiva de pessoas pobres; cabeça-de-porco. (FERREIRA, 2000, *grifo nosso*)

Cortiço s. m. Casa de abelhas, colmeia. 2. Habitação coletiva de gente pobre. (LUFT, 2001, *grifo nosso*)

É possível observar o funcionamento da relação entre sujeito, sentido e espaço ao analisarmos as definições dos verbetes *cortiço* e *favela*. Estamos tomando tanto o cortiço como a favela como parte constitutiva da cidade, sendo esta entendida, a partir de uma perspectiva materialista, como um espaço simbólico que apresenta sua materialidade e suas formas de significar (ORLANDI, 1999). É pela materialidade específica do dicionário que aqui estamos observando como o *cortiço* e a *favela* significam fenômenos específicos da cidade e da formação social. No verbete *favela*, por exemplo, o sentido de habitação é delimitado por adjetivações “sem conforto” e “populares”. Não se trata de qualquer tipo de habitação, mas de um tipo específico que é descrito como “toscamte construído” e “usualmente deficiente”. A falta parece ser constitutiva desse espaço que, por consequência, também significam os sujeitos que nele habitam como sujeitos faltantes.

Além disso, há o funcionamento equívoco quando o sujeito lexicógrafo afirma que a *favela* (assim como *preto* foi significado como “sujo” e “encardido” no primeiro verbete acima) seria “deficiente de recursos higiênicos”, sugerindo não apenas a falta de saneamento básico, mas também o efeito de sentido que aponta para a falta de higienização (dizer que também aponta para uma falta de civilidade) que historicamente tem sido associada à população negra marginalizada. Esta definição não só generaliza, mas também apaga o contexto histórico das favelas e as políticas que contribuíram para sua formação e perpetuação.



Similarmente, no verbete *cortiço*, podemos observar essa relação funcionando quando sentidos negativos são atribuídos não apenas ao espaço de vida, mas também aos sujeitos que o habitam, predominantemente sujeitos negros. Definições como “Habitação coletiva de pessoas pobres” e “Habitação coletiva de gente pobre” funcionam parafrasticamente para significar aqueles que habitam nesse espaço, classificando-os e hierarquizando-os socialmente como “pessoas/gente pobre”.

Fala-se da classe social dessas pessoas, mas não se fala de sua raça. No Brasil, as pessoas que habitam esses espaços são majoritariamente pessoas negras. Embora não se fale explicitamente de raça, aprendemos com as reflexões de Rogério Modesto (2021) que os discursos racializados podem tanto estar presentes de maneira explícita quando discutimos diretamente sobre raça (isso pode ser observado no verbete *preto*, no qual estamos explicitamente abordando uma temática racial) quanto aparecer de maneira implícita quando a menção à raça não é explicitamente mencionada, como é o caso dos verbetes *favela* e *cortiço*.

Nossa análise aponta para o fato de esses sujeitos e espaços serem estigmatizados devido à estrutura racista que está profundamente cristalizada na nossa formação social. Esses sentidos se filiam a dizeres que põem os sujeitos negros em uma posição de “ameaça”, legitimando práticas de violência contra os seus corpos e seus espaços de vida. Abdias Nascimento (2016) aponta que o genocídio do negro do Brasil foi uma constante que foi institucionalizado e naturalizado. O autor discute, então, o racismo velado que, nos verbetes aqui analisados, se materializam por adjetivos negativos que colam o sujeito negro à violência. Se esses sujeitos e seus espaços de vidas são violentos, é possível normalizar (e também normatizar) a violência contra eles, o seu genocídio, como uma resposta “natural” a sujeitos violentos.

Sentidos racistas são legitimados pelos dicionários e acabam sendo difundidos no ambiente escolar de maneira naturalizada, sem historicização. Portanto, é fundamental que os dicionários sejam vistos como instrumentos que materializam e legitimam sentidos que circulam na formação social. Esses instrumentos linguístico-pedagógicos, assim, funcionam legitimando formas de subjetividades, atribuindo significados para sujeitos e seus espaços de vida ao classificá-los e hierarquizá-los como “perigoso”, “ameaçador”, “sem conforto” ou “sem recursos higiênicos”. Dizeres que justificam todo e qualquer tipo de violência contra sujeitos negros em prol de uma suposta “civilidade”.

CONCLUSÃO

No que tange à escola, os dicionários são considerados um instrumento linguístico-pedagógico que os sujeitos alunos utilizam em diversos momentos de sua vida escolar e os têm como um recurso linguístico para o seu desenvolvimento educacional. Esse recurso linguístico-pedagógico não é “neutro”, mas legitima dizeres que foram construídos sócio e historicamente. Compreender esses dizeres é fundamental para não se reproduzir discursos que colocam à margem sujeitos que constituem a sociedade brasileira.

Sabendo disso, realizamos uma análise dos sentidos materializados nas definições dos verbetes do campo semântico étnico-racial em diferentes dicionários escolares de Língua Portuguesa, observando como esses dicionários escolares legitimam sentidos que circulam na sociedade e, consequentemente, hierarquizam raças e etnias por meio de definições que atualizam sentidos racistas. Ao atribuir características negativas aos sujeitos negros, também se atribuem características negativas aos espaços onde vivem, e vice-versa. Esses dizeres reforçam a



desigualdade existente entre os sujeitos, ao validar narrativas que inferiorizam sujeitos negros ao significá-los a partir do modelo branco.

Dessa forma, reforçamos a importância das discussões e estudos sobre questões étnico-raciais nas escolas, a fim de que os sujeitos alunos tenham um conhecimento mais abrangente sobre essas pautas que percorrem por nossa sociedade e, assim, possam desconstruir preconceitos cristalizados na população brasileira. Este trabalho, portanto, corrobora o dizer de pesquisadores brasileiros (Cf. GABRIEL NASCIMENTO, 2019; ROGÉRIO MODESTO, 2018; ROGÉRIO MODESTO E LARISSA FONTANA, 2020; ALLICE TOLEDO, 2021; entre outros) de que é necessário investir em pesquisas sobre instrumentos linguísticos brasileiros, para compreender melhor como sentidos sobre questões étnico-raciais no Brasil estiveram presentes na formação dos estudos linguísticos brasileiros e como foram por eles tratados.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, L. S. A construção de um compromisso para uma educação antirracista: entre o político e o hipnótico. **Fragmentum**, N 64, 2025, p. 23–34.
- BRANGEL, L. M. Dicionários escolares e ensino de Língua Portuguesa. **Revista Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão - v. 19, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C2020DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias. Acesso em: 18 abril 2025.
- BUENO, S. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.
- CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 2008.
- FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa - Século XXI. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- GONZALEZ, L. "Racismo e sexism na cultura brasileira". In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.
- LUFT, C. **Minidicionário Luft**. 20 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- MAZIÈRE, F. O enunciado definidor: discurso e sintaxe. In: GUIMARÃES, E (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1990.
- MODESTO, R.; FONTANA, L. S. “Terreiro” e “Macumba”: Tensões de raça e classe nas ordens das significações. **Revista Porto das Letras**, v. 06, n. 05, 2020, p. 219-244.



MODESTO, R. Mulato nos dicionários de português ou sobre o que uma palavra pode contar da mestiçagem no Brasil. **Revista Interfaces**, v. 13, p. 1-15, 2022.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016

NASCIMENTO, F. A. S. **Definir, conceituar**: história e sentidos da palavra-conceito cultura em dicionários de línguas e terminologias. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s. n.], 2019

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2019.

NUNES, J. H. **Dicionários no Brasil**: análise e história. Campinas: Pontes Editores; São Paulo: FAPESP, 2006.

NUNES, J. H. Dicionário: história, leitura e produção. **Revista de Letras**. Brasília, v. 3, n 1/ 2, 2010, p. 6-21.

NUNES, J. H. O dicionário como observatório da subjetividade no final do século XIX: na província, no campo, na cidade. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 24, n. 47, 2021, p. 323–346.

ORLANDI, E. N/O Limiar da Cidade. **Revista Rua**., Número Especial. Campinas: Nudecri/ Unicamp, 1999.

ORLANDI, E. Lexicografia discursiva. In: _____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p. 113-134.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. Discurso e cidade: a linguagem e a construção da “evidência do mundo”. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. CASTELLO BRANCO, L. K. A. (orgs.) **Análise de Discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011, p. 243-258

ROSA, U. **Minidicionário compacto da Língua Portuguesa** (com separação silábica). 9 ed. São Paulo: Editora Rideel, 1999.

TOLEDO, A. A língua e a raça: a mestiçagem como uma ideia linguística das letras brasileiras do século XIX. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 1, p. 1-25, 8 jan. 2021.