



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

RAQUEL DE MARIA QUEIROZ BARROS

**UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ELABORAÇÃO DE UM
GLOSSÁRIO MULTIMODAL A PARTIR DO LÉXICO PRESENTE NO
ROMANCE REGIONALISTA *O QUINZE*, DE RACHEL DE QUEIROZ**

FORTALEZA – CE

2018

RAQUEL DE MARIA QUEIROZ BARROS

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ELABORAÇÃO DE UM
GLOSSÁRIO MULTIMODAL A PARTIR DO LÉXICO PRESENTE NO ROMANCE
REGIONALISTA *O QUINZE*, DE RACHEL DE QUEIROZ

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão.

FORTALEZA – CE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

B282p Barros, Raquel de Maria Queiroz.

Uma proposta de sequência didática para elaboração de um glossário multimodal a partir do léxico presente no romance regionalista *O Quinze*, de Rachel de Queiroz/
Raquel de Maria Queiroz Barros. – 2018.

152 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientação: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão.

1. Léxico. 2. Variação 3. Glossário. 3. Multimodalidade. I. Título.

CDD 410

RAQUEL DE MARIA QUEIROZ BARROS

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ELABORAÇÃO DE UM
GLOSSÁRIO MULTIMODAL A PARTIR DO LÉXICO PRESENTE NO ROMANCE
REGIONALISTA *O QUINZE*, DE RACHEL DE QUEIROZ

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão.

Aprovada em: 22/3/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Maria Elias Soares
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Aluiza Alves de Araújo
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos meus pais, Graziela e José Barros,
pelo enorme sacrifício, carinho e
abnegação em me proporcionar sempre o
melhor.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e ao meu noivo Celso Viana, pelo amor incondicional e pela forma como me ajudaram ao longo deste processo, sendo apoios necessários para superação dos obstáculos surgidos ao longo do caminho;

À minha orientadora, Dra. Socorro Aragão, aquela que tudo sabe, por ter aceitado ser minha orientadora e por ter compartilhado comigo seu vasto conhecimento sobre as Ciências do Léxico de forma tão suave e humana.

Às professoras Dra. Maria Elias Soares e Dra. Aluiza Araújo, por concordarem em compor a banca examinadora, trazendo considerações valiosas, desde a minha qualificação, para o refinamento da dissertação;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pela concessão de bolsa de estudos, o que tornou viável esta pesquisa;

Aos professores e colegas do Mestrado, pela convivência saudável, pelo carinho e pelo respeito. Agradeço especialmente às amigas Carolina Abreu, Ive Marian, Edvânia Bandeira, Fernanda Costa e Flávia Barbosa, pela forma solidária como toleraram meus desabafos e me ajudaram a permanecer na trajetória acadêmica com mais leveza;

Aos meus alunos e ex-alunos, por me permitirem compreender o fascinante mundo da educação;

Às companheiras de luta, Jeane Carla, Ana Célia Mendes, Nilde Figueiredo, Cheila Borges e Raquel Martins, pela desafiadora empreitada de trabalharmos juntas, em terras de coronéis, sem deixarmos de ser mulheres críticas e questionadoras;

A todos os familiares e amigos, que partilharam comigo a alegria pela finalização deste trabalho;

Àqueles dificultaram meu caminho, muito obrigada, assim como as ostras, transformei em pérolas os grãos de areia que me atiraram.

“Le langage est source de malentendus”.

(Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

O léxico propala-se como o aspecto linguístico que mais reflete a cultura de uma sociedade. É, também, veículo pelo qual se expande o processo de ensino-aprendizagem de língua materna e se confirma a condição dinâmica da língua. Os falares regionais, por sua vez, permeiam a identidade e a origem de um povo, o que requer um olhar tão abrangente como a própria concepção de heterogeneidade e multiplicidade da língua. Nota-se, contudo, o alheamento de educandos em relação à compreensão de determinados termos e expressões contidos na literatura regional. Assim como, no Ceará, percebem-se estudos embrionários em crítica lexicográfica, o que contribui para sua invisibilidade como instrumento de apoio ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, o foco desta pesquisa pautou-se no estudo do léxico presente no romance regionalista *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, através de uma proposta de sequência didática com vistas à construção de um glossário multimodal de termos, expressões e variantes extraídos dessa obra, com sustentáculo na tríade léxico x sociedade x cultura, destinada a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino. Na interface de reflexões pedagógicas, inseriu-se o educando como protagonista do processo de produção de obras lexicográficas, em um contexto marcado pelo emprego de mídias impressas, audiovisuais e telemáticas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa-ação, vez que os dados observados no transcurso do trabalho foram significativos para fins de construção de uma prática pedagógica eficaz na resolução de um problema coletivo, com base no arcabouço metodológico proposto por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004). Como aporte teórico, no âmbito das Ciências do Léxico, vislumbram-se os trabalhos de Pottier (1963, 1974), Biderman (1978, 2001), Oliveira e Isquierdo (2001) e Aragão (1984, 2013, 2017). No que concerne às variações diatópicas, diastráticas e diafásicas, a Dialetoлогия apresenta-se através dos estudos de Aragão (1983, 2006), a Sociolinguística, de Labov (1972), Bagno (2002) e Mollica (2004) e a Etnolinguística, de Coseriu (1990) e Aragão (2013). Para sistematização dos glossários, inferiram-se os estudos de Barbosa (2001) e Pontes (2009). Anotam-se, também, as contribuições de Demo (2008) e Dionísio (2014), no tocante à inserção da multimodalidade como estratégia didática para o aperfeiçoamento da microestrutura e da macroestrutura. Por derradeiro, a análise de dados permitiu a identificação de 83 verbetes, com paradigmas de entrada, abonação, acepção, remissão e categoria gramatical. Destes, 84% advém de lexias simples, 7% de lexias compostas, 5% de lexias textuais e 4% de lexias complexas. Comprovou-se, assim, a eficácia da sequência didática no tocante à competência escrita de uma obra lexicográfica.

Palavras-chave: Léxico, variação, glossário, multimodalidade.

RESUME

Le lexique est proposé comme l'aspect linguistique qui reflète le mieux la culture d'une société. C'est aussi un véhicule par lequel le processus d'enseignement-apprentissage de la langue maternelle se développe et la condition dynamique de la langue est confirmée. Les discours régionaux, à leur tour, imprègnent l'identité et l'origine d'un peuple, ce qui nécessite un regard aussi complet que la conception même de l'hétérogénéité et de la multiplicité de la langue. Cependant, il y a un manque de sensibilisation des étudiants à propos de certains termes et expressions contenus dans la littérature régionale. Comme au Ceará, des études embryonnaires en critique lexicographique sont perçues, ce qui contribue à son invisibilité en tant qu'instrument pour soutenir l'enseignement de la langue portugaise. Dans ce contexte, l'objectif de cette recherche a été guidée dans ce lexique de l'étude sur le roman régionaliste *O Quinze* de Rachel de Queiroz, par le biais d'une proposition de séquence didactique visant à la construction d'un glossaire multimodal des termes, expressions et variations extraites de ce travail, avec le soutien de la triade lexicale x société et culture, destiné aux élèves de la neuvième année du réseau de l'école élémentaire de l'éducation publique. Dans l'interface de réflexions pédagogiques, faisait partie de l'étudiant comme protagoniste du lexicographique fonctionne le processus de production, dans un contexte marqué par l'utilisation de la presse écrite, audiovisuelle et télématique. Par conséquent, il y avait une recherche d'action, étant donné que les données observées au cours des travaux ont été importants à des fins de construction pratique d'enseignement efficace dans la résolution d'un problème collectif, fondé sur le cadre méthodologique proposé par Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004). En tant que base théorique, dans les sciences de lexique, si le travail envision Pottier (1963, 1974), Biderman (1978, 2001), Oliveira et Isquerdo (2001) et Aragon (1984, 2013, 2017). En ce qui concerne les variations de diatópicas diastráticas et diaphasique le Dialectologie est présenté dans la perspective d'Aragon (1983, 2006), Sociolinguistique, par Labov (1972) Bagno (2002) et Mollica (2004) et Ethnolinguistique pour Coseriu (1990) et Aragão (2013). Pour la systématisation des glossaires, les études de Barbosa (2001) et de Bridges (2009) ont été déduites. Note est également la contribution Demo (2008) et Dionísio (2014), en ce qui concerne l'inclusion de la multimodalité en tant que stratégie d'enseignement pour améliorer la microstructure et macrostructure. Enfin, l'analyse des données a permis l'identification de 83 entrées, avec des paradigmes d'entrée, d'abrogation, d'acceptation, de rémission et de catégories grammaticales. Parmi ceux-ci, 84% proviennent de lexies simple, 7% de lexies composites, 5% de lexies textuelles et 4% de lexies complexes. L'efficacité de la séquence didactique a ainsi été vérifiée par rapport à la compétence écrite d'une œuvre lexicographique.

Mots-clés: Lexique, variation, glossaire, multimodalité.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
2.1	Documentos da educação nacional e ensino de Língua Portuguesa	15
2.2	Ciências do léxico	20
2.2.1	<i>Léxico</i>	21
2.2.2	<i>Lexicologia</i>	23
2.2.3	<i>Lexicografia</i>	28
2.2.3.1	<i>Dicionário</i>	30
2.2.3.2	<i>Vocabulário</i>	33
2.2.3.3	<i>Glossário</i>	35
2.3	Variação regional, social e cultural	39
2.3.1	<i>Dialetologia</i>	39
2.3.2	<i>Sociolinguística</i>	42
2.3.3	<i>Etnolinguística</i>	47
2.4	Multimodalidade	49
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	53
3.1	Contexto da pesquisa	54
3.2	Sujeitos da pesquisa	59
3.3	Materiais	61
3.4	Procedimentos	62
3.4.1	<i>Desenvolvimento da sequência didática e procedimentos de coleta de dados</i>	62
3.4.1.1	<i>Primeira etapa: apresentação da situação e produção inicial</i>	65
3.4.1.2	<i>Segunda etapa: desenvolvimento dos módulos</i>	69
3.4.1.3	<i>Terceira etapa: produção final</i>	76
3.4.1.4	<i>Quarta etapa: circulação social do gênero</i>	79
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	82
4.1	Considerações acerca da representatividade de Rachel de Queiroz ..	82
4.2	Participação dos sujeitos na sequência didática	85
4.3	Análise da amostra dos verbetes produzidos pelos sujeitos	85
4.3.1	<i>Situação I</i>	88
4.3.2	<i>Situação II</i>	89

4.3.3	<i>Situação III</i>	91
4.3.4	<i>Situação IV</i>	92
4.3.5	<i>Situação V</i>	93
4.3.6	<i>Situação VI</i>	97
4.4	Aspectos gerais da microestrutura	101
4.5	Aspectos gerais da macroestrutura	102
4.6	Glossário multimodal do romance <i>O Quinze</i> , de Rachel de Queiroz	103
5	CONCLUSÃO	129
	REFERÊNCIAS	134
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DOS ALUNOS	142
	APÊNDICE B – SLIDES DA PRIMEIRA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	144
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	146
	APÊNDICE D – SLIDES DO MÓDULO III	147
	APÊNDICE E – ATIVIDADES DO MÓDULO III	149

1 INTRODUÇÃO

introdução – *s.f.* (sXV) **1** ato ou efeito de introduzir-se **2** o que serve de abertura para uma tese, um livro etc.; prefácio **3** MUS parte inicial de uma peça musical, não essencial ao entendimento da forma.

Desde os tempos mais remotos, o homem utiliza-se de gestos, sons, imagens e sinais para comunicar-se com seus pares. O emprego da linguagem verbal e/ou não verbal como instrumento de interação social torna a língua um veículo de ação social e, como tal, revela-se intimamente ligada ao processo de aprimoramento da capacidade comunicativa do homem.

Como código que permeia as relações humanas, a língua integra as interações entre os indivíduos, consolidando-se como o principal veículo da cultura de um povo, vez que é o patrimônio responsável pela transmissão e preservação do conhecimento ao longo das gerações. Dessa forma, a língua propala-se como expressão da cultura e vice-versa.

Depreende-se assim que os falares regionais permeiam também a identidade e a origem de um povo, o que requer um olhar tão abrangente como a própria concepção de heterogeneidade e multiplicidade da língua. O olhar diante da cultura deve, dessa maneira, perpassar diversos campos que se entrecruzam e se suplementam, na medida em que não se pode instituir uma única origem cultural, menos ainda se deve pretender que alunos possuam apenas uma forma de constituição de sua identidade linguística e cultural.

O ensino/aprendizado de línguas alicerça-se nos costumes e vivências da sociedade em que os falantes se inserem, resultando assim na forte relação entre língua, sociedade e cultura. Logo, é por meio de seu acervo léxico que esses usuários manifestam suas ideologias, suas histórias, seus medos, suas alegrias e seus sonhos.

Desse modo, percebe-se, no ensino de línguas atualmente, uma tendência ao tangenciamento das especificidades dos alunos e das condições reais da sala de aula, vez que não se objetiva a compreensão da língua em sua flexibilidade e em seu dinamismo.

Observam-se, ainda, nos bancos escolares, adolescentes oriundos da região metropolitana de Fortaleza que apresentam linguagens recheadas de variedades linguísticas e os quais, em situação de comunicação, produzem mensagens a partir do amálgama de linguagens empregadas por falantes de diversos níveis e em diversas

situações reais de fala e de escrita, caracterizadas por marcas e usos, ora mais prestigiados, ora menos prestigiados pela sociedade. Assim, enquanto experiência de professora de educação básica da rede pública de ensino, e a partir dessa multiplicidade de falares e de escritos, percebe-se que não se observa com assiduidade, muitas vezes até com escassez, a compreensão de determinadas expressões delineadas em romances regionalistas. Trata-se de uma espécie de alheamento por parte desses educandos, e também da escola, acerca da compreensão dos aspectos lexicais de termos presentes na linguagem regional.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica, nas coleções de livros indicadas para o uso escolar, praticamente não contempla a temática em estudo.

Ocorre que, no decorrer dos nove anos de Ensino Fundamental, as instituições escolares devem assumir um papel fundamental no tocante à promoção e à ampliação do conhecimento dos educandos, considerando seus diferentes níveis de conhecimento prévio. Logo, espera-se que cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, conforme atestam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Nesse viés, a originalidade desta pesquisa advém da elaboração de um glossário multimodal por adolescentes inseridos em uma sociedade cada vez mais atingida pela aceleração tecnológica e pelas intensas influências da internet e da televisão, com significações diretas na forma de agir, sentir, aprender e articular conhecimentos.

Note-se que o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaace é composto por uma matriz de referência com descritores que permeiam dois pilares a partir do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Como esses descritores são organizados para compor uma determinada matriz, a partir do referencial de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, tem-se um diagnóstico que serve para tecer algumas reflexões, inicialmente, sobre a importância do ensino da Língua Portuguesa no âmbito do Ensino Fundamental, além de fomentar a reflexão dos processos de construção de competências prioritárias que estimulem o aluno a vislumbrar o mundo como cidadão protagonista da

sua própria cidadania. Em outras palavras, é salutar instigar os alunos, a partir de sua cultura de origem, a apropriarem-se de maneira sólida e duradoura dos conhecimentos linguísticos historicamente construídos.

Nessa perspectiva, analisaram-se dados de resultados do Spaece de uma escola da rede municipal de Maracanaú-CE, verificando-se a incidência de erros no descritor D19, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, o qual dispõe como objetivo “reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões” (CEARÁ, 2007) no tocante, inclusive, ao emprego de expressões regionais.

Note-se que, nessa avaliação externa, expressões populares referenciam-se como construções notáveis no que tange às ideias que transmitem, bem como à originalidade na transmissão de saberes da cultura brasileira. No entanto, os educandos da instituição em análise, em sua maioria, não obtiveram êxito ao reconhecer o sentido decorrente de tais vocábulos.

Quando os alunos são submetidos à educação formal, durante o processo de aprendizagem de língua materna na escola, é comum seu contato com dicionários visando à indicação de alguma palavra, seus significados, ortografia, dentre outros. No entanto, nota-se dificuldade por parte dos discentes em compreender seu funcionamento, ou mesmo a disposição das informações apresentadas.

No Brasil, os estudos em crítica lexicográfica são bastantes embrionários, por isso a dificuldade dos professores em selecionar dicionários e ensinar a empregá-los no ambiente escolar. A maioria das Universidades ainda não fomenta estudos que habilitem futuros professores a trabalharem com esse tipo de material em sala.

Outra motivação relevante para trajetória deste trabalho focaliza-se na possibilidade de se registrar o léxico característico na obra de Rachel por meio da multimodalidade. Além da valorização da identidade cultural através do léxico característico, destaca-se o educando como protagonista do processo de produção das obras lexicográficas, dentro e fora do contexto escolar, através da integração entre as semioses.

Elucida-se ainda que existem múltiplas formas de desenvolvimento do letramento, e a escrita é uma delas. Por isso, a presente pesquisa buscou contribuir para referida problemática no sentido de promover a construção de um glossário com verbetes de termos e expressões presentes na narrativa de *O Quinze*, através de uma transposição didática que favorecesse também o resgate da cultura popular regional através do estudo do léxico e das variações regionais, sociais e culturais em sala de aula.

Neste estudo, portanto, adotam-se os pressupostos das Ciências do Léxico, como a Lexicologia e a Lexicografia, bem como contribuições teóricas da Dialetoлогия, da Sociolinguística e da Etnolinguística, com o objetivo geral de desenvolver a competência escrita de um glossário multimodal de termos e expressões presentes no romance regionalista *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, direcionada a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino.

Como objetivos específicos, têm-se: fomentar, na sala de aula, a valorização e o resgate da cultura regional através da leitura do romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz; registrar expressões, termos e variantes presentes na literatura regionalista em estudo, considerando aspectos lexicais e semânticos; e desenvolver uma proposta de sequência didática para elaboração de verbetes multimodais de termos e expressões ancorados no romance *O Quinze*, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Supracitados objetivos justificam-se por se verificar a recorrência de vocábulos e expressões regionais transitando por usuários de qualquer condição geográfica, cultural ou socioeconômica, facilmente confirmada em escritos de literatura popular regional, músicas, dicionários, textos científicos, noticiários jornalísticos, dentre outros. Sabe-se também que fatores regionais, sociais e culturais, por exemplo, delimitam ou mesmo condicionam as diversas linguagens empregadas por falantes.

Outrossim, o presente projeto subsidiou-se em outras pesquisas já apresentadas na perspectiva de descrever e catalogar variações dialetais do português, como é o caso do *Atlas Prévio dos Falares Baianos* (APFB), *Atlas Linguístico da Paraíba* (ALPB) e *Atlas Linguístico do Ceará* (ALECE), e *Atlas Linguístico do Brasil* (Projeto ALiB), que se constituem em documentos preciosos de coleta de dados cujos frutos descrevem o português brasileiro em diversas regiões geográficas do País, a partir da investigação em uma rede de pontos que se estende do Oiapoque ao Chuí.

Ademais, a presente pesquisa tem como finalidade resolver à seguinte questão: após o desenvolvimento da sequência didática de elaboração de um glossário multimodal de expressões presentes no romance *O Quinze*, em que medida a aplicação dessas oficinas corroborou para apropriação de formas linguísticas regionais e arcabouços lexicais oriundos da linguagem expressa por Rachel de Queiroz?

Para tanto, a presente dissertação foi estruturada em quatro partes. A primeira delas refere-se ao capítulo 2, intitulado “Considerações breves acerca do romance regionalista *O Quinze*”, em que se faz um apanhado geral sobre o léxico presente na obra, bem como sobre os dois principais núcleos narrativos presentes no

texto, elevando-se, também, o pioneirismo de Rachel de Queiroz ao implementar a voz feminina na literatura brasileira.

Na segunda parte, então terceiro capítulo, nomeado “Pressupostos teóricos”, elencam-se os referenciais teóricos que fundamentaram este estudo, levando em consideração as contribuições das Ciências do Léxico (Lexicologia e Lexicografia), a fim de se discutir os conceitos de macro e microestrutura, e as contribuições da Dialetoлогия, Sociolinguística e Etnolinguística na interseção entre variação regional, social e cultural. Anotam-se, também, as contribuições da multimodalidade como estratégia didática para o aperfeiçoamento dos verbetes.

Já na terceira parte, de título “Metodologia da pesquisa”, têm-se a construção do cenário desta e do perfil dos sujeitos envolvidos no trabalho, assim como o detalhamento dos encaminhamentos metodológicos para a geração dos dados utilizados na análise.

A partir de então é que, na última parte, capítulo “Análise e discussão dos resultados da pesquisa”, discorre-se acerca da análise dos textos produzidos pelos alunos (produção inicial e final), além de comentários e observações sobre a análise deles e sobre a participação dos educandos na sequência didática.

Por derradeiro, a conclusão demonstra considerações finais sobre a análise realizada, relacionando-a aos objetivos e questionamento preliminarmente traçados.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

teórico – *adj.* (sXV) **1** relativo a teoria **2** relativo a uma teoria específica **3** que resulta de (algo) ou se circunscreve a teoria; especulativo.

Este capítulo apresenta os principais pressupostos teóricos relacionados às Ciências do Léxico, à Sociolinguística, à Etnolinguística, à Dialetoлогия e à Multimodalidade, arcabouços teóricos essenciais para a análise de dados, bem com documentos legais do sistema educacional brasileiro que se relacionam à temática da pesquisa, com abordagem aos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial do País voltado ao Ensino Fundamental.

2.1 Documentos da educação nacional e ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil mantém-se, desde a redemocratização do Brasil no final da década de 80, relacionado à concepção de língua, gramática e texto vistos como algo vivo, dinâmico, ou seja, em constante transformação e sujeito a diversas variações. Segundo Soares (1998, p. 59), é necessário observar em que contexto a língua é empregada e, principalmente, em que condições históricas e sociais:

Uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem também alterando em sua essência o ensino da leitura e da escrita, agora vistas como processo de interação autor-texto-leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita, e vem ainda alterando as atividades de desenvolvimento da linguagem oral, considerada esta sempre como interação, em que sentidos são produzidos por e para uma situação discursiva específica.

Referida concepção de ensino valoriza não somente práticas de escrita e leitura em vários gêneros em circulação, como também as obras lexicográficas, muitas vezes estigmatizadas e/ou excluídas do ensino de Língua Portuguesa.

Logo, a concepção de ensino postulada pelas ciências linguísticas fomentou a necessidade de se (re)formular estratégias de ensino que chegassem efetivamente às salas de aula, principalmente em razão de resultados de avaliações com o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), atestando a baixa proficiência do Brasil em relação à leitura e à escrita de seus educandos.

Criou-se então o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), com o objetivo de melhoria no quadro de proficiência de leitura e escrita por intermédio dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), cujo cerne baseia-se na descrição de habilidades e competências a serem executadas junto à disciplina de Língua Portuguesa.

Tais Parâmetros, que servem como orientação ao trabalho em sala de aula, pautam-se em quatro pilares, a saber:

Aprender a conhecer – pressupõe combinar uma cultura geral suficientemente extensa e a possibilidade de trabalhar em profundidade alguns assuntos.

Aprender a fazer – pretende que cada pessoa adquira competência que a torne apta para enfrentar diferentes situações.

Aprender a conviver com os outros – implica trabalhar em equipe, compreender o outro, perceber a interdependência, realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos.

Aprender a ser – possibilita que cada pessoa possa desenvolver melhor sua personalidade, sua capacidade e autonomia. (BRASIL, 1998)

Destaque-se que a ideia é propor uma educação estruturada e direcionada em torno dessas quatro aprendizagens consideradas fundamentais, as quais, ao longo da vida escolar do educando, tornar-se-ão pilares de seus conhecimentos. Assim, essas quatro vias do saber tornam-se apenas uma, pois cada um desses conceitos está ligado ao outro, necessitando sempre de trocas entre eles.

Essa diversidade de possibilidades de compartilhar de significados e conhecimentos exige profissionais da educação aptos a desenvolverem uma prática pedagógica voltada à realidade do aluno, a partir de estratégias e situações de aprendizagens significativas para o educando. Ressaltam-se as lições de Paulo Freire (1999, p. 64), ao afirmar que a “consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inclusão num permanente movimento de busca”.

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, assim prescreve:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do *ensino fundamental* e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas *características regionais e locais da sociedade, da cultura*, da economia e dos educandos.

§2o O ensino, especialmente em suas *expressões regionais*, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Observa-se que não há como ignorar que o léxico de origem regional deve integrar o cotidiano dos educandos, vez que é função da educação, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2007), oferecer o desenvolvimento integral do discente, através do desenvolvimento de habilidades e competências que propiciem sua utilização para o aperfeiçoamento e o aprofundamento da cultura e da língua como organismo vivo e dinâmico, destacando as características regionais da sociedade e da cultura dos educandos.

Nesse contexto, analisar a cultura é analisar seu significado e sua relação com o homem. Para Brandão (2002, p. 39):

O homem – sujeito que produz a cultura – define-se mais por significá-la como um ato consciente de afirmação de si mesmo, senhor do seu trabalho e do mundo que transforma, do que por simplesmente fazê-la de modo material. Antes de ser machado, o objeto é seu símbolo, logo, a relação simbólica entre ele e o homem, entre o homem e seus símbolos. É isto o que torna o homem um “ser histórico”, um ser que não está na história, mas que a constrói como produto de um trabalho e dos significados que atribui ao fazê-lo: ao mundo, à sua ação e a si mesmo, visto no espelho de sua prática.

Observa-se ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) preconizam que é por meio da língua que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa-se e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Assim, os alunos devem estar preparados para reconhecer e utilizar diversos tipos de textos, orais ou escritos, procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

Com bastante objetividade, os referidos Parâmetros também convidam a escola a adequar-se aos novos tempos em que a ciência da linguagem redimensiona valores e propõe a professores ressaltar a heterogeneidade da língua, reconhecendo que todas as variedades são igualmente importantes para o falante expressar-se, dentro do seu contexto sociocultural, assim como são igualmente legítimos todos os falares empregados pelos membros de uma mesma comunidade.

Portanto, não há que se discursar acerca de uma variedade linguística prestigiada, ou considerada melhor, embora se reconheçam os inúmeros preconceitos decorrentes de valores atribuídos à norma padrão e ao estigma associado às variedades regionais, consideradas inferiores ou erradas socialmente.

Em relação ao vínculo existente entre o léxico e o ensino de Língua Portuguesa, destacam-se, nos citados Parâmetros, os seguintes objetivos (BRASIL, 1997, p. 32-33):

Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento, [...] aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas; analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos, [...] contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões, inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto, percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor, identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua [...]

Ressalte-se que o estudo e o ensino do léxico descritos nos PCNs mencionam, como objetivo do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a ampliação do léxico e de suas perspectivas semânticas. Tal documento alerta também para a seleção lexical como passaporte para o desenvolvimento da competência comunicativa e linguística de educando.

Nesse sentido, faz-se necessário perceber que a promoção de uma metodologia de ensino que focalize somente questões de classificação de elementos da língua via nomenclatura mostra-se redutora, vez que não se pode prescindir da importância da dimensão do uso que se dá aos elementos da língua e, mais do que isso, não se pode prescindir à da importância dos efeitos de sentido que emergem das ações de uso da língua em textos regionalistas.

Como se observa a seguir, os PCNs apresentam algumas atividades direcionadas à ampliação do repertório lexical dos alunos de Ensino Fundamental, quais sejam:

1. Escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos);
2. Escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto;
3. Organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, como possíveis elementos de um texto;

4. Capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preenchem essa estrutura;
5. Emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria);
6. Elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário. (BRASIL, 1998, p. 61-62).

As descrições pedagógicas mencionadas requerem do professor a elaboração de atividades voltadas à análise linguística e, principalmente, à criação de exercícios com atividades escritas para os alunos, isto é, trata-se de procedimentos que precisam ser incorporados à produção textual. Para incorporação de atividades linguísticas, o léxico também deve ser trabalhado junto à elaboração de glossários, por exemplo, e também durante a reescrita de textos.

Elucida-se ainda que, após a implementação da já mencionada Lei nº 9394, visualiza-se que as instituições escolares percebem a sociedade cada vez mais atingida pela aceleração tecnológica e pelas intensas influências do rádio, da televisão, da imprensa e da internet, com significações diretas nas formas de agir, sentir, aprender e articular conhecimentos, conforme aduz seu artigo 32:

Art. 32: O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. (Brasil, 1996)

No âmbito escolar, a apropriação de termos e expressões regionais pode ser apreendida tanto através de atividades regulares de ensino-aprendizagem como dentro de organizações didáticas especiais, projetos e módulos didáticos, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º Ciclos:

Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas estudadas. O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – LÍNGUA PORTUGUESA – 3º. E 4º. Ciclos, 1988, p.88).

As sequências didáticas são organizadas e planejadas de modo a envolverem atividades de aprendizagem e avaliação, a partir de objetivos pré-estabelecidos, que

permitam ao professor o aperfeiçoamento de suas aulas com diferentes atividades escolares. Para Zabala (1998, p. 18), elas representam um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um “princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”, ou seja, não podem ser observadas apenas com uma tipologia de tarefas, mas como um critério que permite identificações, reflexões e caracterizações preliminares na forma de ensinar.

Nessa linha de estruturação de estratégias didáticas, esta pesquisa fundou-se na implementação da multimodalidade como ferramenta de criação de remissivas para elaboração de verbetes¹, em consonância com o léxico presente na obra de Rachel de Queiroz, por alunos de Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

A partir das diversas responsabilidades, competências e habilidades exigidas na atuação pedagógica, percebe-se que o uso dos recursos de mídias impressas, audiovisuais e telemáticas é cada vez mais um fator preponderante para que o processo de ensino e aprendizagem seja contextualizado e contemporâneo. Para Demo (2008), as linguagens se tornaram multimodais, por isso os textos devem incluir vários elementos de som, imagem, animação, ou seja, devem ser um atrativo aos alunos. É por isso que, justifica ele, quando as crianças vão para escola se aborrecem, pois a escola é devagar.

Nessa perspectiva, o papel do professor, frente às linguagens multimodais, contribui para que tais recursos sejam incorporados à sua prática pedagógica. Para Martín-Barbero (1996, p. 19), os meios de comunicação e as tecnologias da informação significam para a escola, em primeiro lugar, um “desafio cultural, vez que torna visível a distância cada dia maior entre a cultura ensinada pelos professores e aquela outra aprendida pelos alunos”. Pois os meios “não só descentram as formas de transmissão e circulação do saber como também constituem um decisivo âmbito de socialização através dos mecanismos de identificação/projeção de estilos” de vida, comportamentos, padrões de gosto. Desse modo, é somente a partir da compreensão da tecnicidade midiática, como dimensão estratégica da cultura, que a escola pode inserir-se nos processos de mudança pelos quais atravessam a sociedade.

¹ Percebem-se, ainda, discussões sobre o fato de o dicionário/glossário ser considerado um gênero ou apenas um suporte. Como essa problemática ultrapassa os limites da proposta desta pesquisa, ela não será abordada neste trabalho. Obviamente, verbe aqui é observado como um gênero de caráter informativo e predominantemente descritivo, cujo objetivo é explicar um conceito ou uma palavra, atribuindo-lhe um conjunto de significados e exemplos.

2.2 Ciências do léxico

Como o cerne deste trabalho alicerça-se no estudo do léxico de uma determinada obra literária, com vistas a sua transposição didática, faz-se necessário contextualizá-lo em meio às ciências do léxico, as quais se delineiam nos seguintes ramos principais: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia. Estes se inter-relacionam e se complementam, embora possuam pressupostos teóricos distintos.

A Terminologia, por analisar o léxico de uma língua, relacionando-o a alguma especificidade (os chamados léxicos de especialidade, como é o caso dos domínios das profissões, tecnologias, atividades técnicas ou ciências específicas), não foi inserida no arcabouço teórico para este trabalho, assim como a Terminografia, que se refere à atividade de elaboração de dicionários técnicos de uma área.

2.2.1 Léxico

Inicia-se esta seção pela origem do termo ‘léxico’ quando reportado à Lexicologia.

Somente após os anos 80, a Linguística no Brasil passou a debater questões relacionadas ao léxico do ponto de vista de sua atuação no texto. Referida contribuição, ainda considerada marginalizada no ensino, vez que a ênfase recai na estrutura gramatical das palavras, deve ser considerada interesse primordial junto às atividades escolares e significativa sob o ponto de vista da cultura e da sociedade.

Para Antunes (2012, p. 20), o estudo do léxico, em detrimento à hegemonia gramatical, “fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de formação de palavras”. Assim, as demandas culturais de cada época ou lugar são excluídas dos bancos escolares.

A pertinência de se estudar a língua relacionada aos contextos socioculturais em que ela ocorre é apresentada por Aragão (2013, p. 98), ao afirmar que

[...] são elementos básicos e, muitas vezes, determinantes de suas variações, explicando e justificando fatos que apenas linguisticamente seriam difíceis ou até impossíveis de serem determinados. No caso específico do léxico, esta afirmação é ainda mais verdadeira pois, toda a visão de mundo, a ideologia, os sistemas de valores e as práticas socioculturais das comunidades humanas são refletidos em seu léxico.

Do grego “lexis” (palavra), o léxico refere-se ao conjunto de palavras empregadas por um grupo, ou seja, ao seu repertório sócio-linguístico-cultural. Por isso,

apresenta forte relação com a história cultural da comunidade, daí a afirmativa de Aragão (2013, p. 98) ao relacionar os sistemas de valores e as práticas socioculturais das comunidades humanas ao seu léxico.

Tomando por base a definição de Oliveira e Isquierdo (2001, p. 9), o léxico “configura-se como a primeira via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e os costumes de uma comunidade”, como também, as inovações tecnológicas, as transformações socioeconômicas e as políticas ocorridas numa sociedade.

Já Correia (2011, p. 227) refere-se ao léxico de uma língua com todas as representações, regularidades, estruturas e adaptações, em suma:

O conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta as regras e os processos de construção de palavras. O léxico inclui, ainda, os elementos que usamos para construir novas palavras: prefixos, sufixos, radicais simples ou complexos.

Como um processo de nomeação, surgiu quando o homem iniciou um processo de rotular seres e objetos em grupos semelhantes e, inversamente, discriminando aspectos distintivos que particularizavam seu conhecimento em torno do universo.

Nesse sentido, o escrito de Biderman (2001, p.13) alude que a “geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras”.

Assim, por meio de um processo criativo de organização cognoscitiva, os conceitos (ou significados) são ordenados, categorizados linguisticamente em sistemas classificatórios, que representam os léxicos das línguas naturais. Para a supracitada autora (2001, p. 14), trata-se de uma “estratégia engenhosa de associar palavras a conceitos, que simbolizam referentes. Portanto, os símbolos, ou os signos linguísticos, reportam-se ao universo referencial”.

As palavras, que se organizam a partir de categorias léxico-gramaticais sistematizadas, representam bem mais que rótulos construídos para dar corpo aos sentidos e às intenções que se busca manifestar. Ainda nas lições de Biderman (2001, p. 14), “o léxico de uma língua natural pode ser identificado como patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história”. E, como tesouro cultural abstrato, referencia-se como uma herança de signos lexicais aptos a gerarem modelos

categóricos para formação de outras palavras. Assim, trata-se do constituinte fundamental de uma língua.

Ressalte-se que léxico não deve ser assinalado como sinonímia de vocabulário. De acordo com o lexicólogo Wagner (1967, p. 17), o léxico “é o conjunto de palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística se comunicam entre si”. Vocabulário, por sua vez, é “um domínio do léxico que se presta a um inventário e a uma descrição”. De igual natureza, Aragão (1984, p. 29) alerta:

O léxico de uma língua não pode ser reduzido a um simples vocabulário, ou seja, a uma lista de palavras. Deve ser estudado de forma autônoma, independentemente de qualquer contexto particular, isto é, através das formas cristalizadas da língua, tais como as palavras isoladas, conjunto de expressões marcadas pelo funcionamento gramatical e mantidas pelo uso coletivo: locuções fixas, idiotismos, provérbios, etc.

Como o conjunto de palavras empregadas por uma dada língua, o *léxico* remete-se ao inventário aberto de uma comunidade, com um número infinito de palavras, podendo ser sempre acrescido e enriquecido com vocábulos novos, bem como pela mudança de sentido de outras palavras. Já o *vocabulário* origina-se a partir da seleção e da utilização de palavras pertencentes ao léxico para realizar a comunicação humana, ou seja, é uma parte do léxico utilizada num determinado campo específico.

Corroborando com esse pensamento, Picoche (1977, p. 44)² aduz que se chama de léxico o conjunto de palavras de uma língua à disposição dos interlocutores, e o vocabulário, o conjunto de palavras utilizado por eles dentro de circunstâncias específicas.

Enquanto o vocabulário é empregado apenas em um texto específico, o léxico se refere a um sistema aberto, incontável, compreendido por uma quantidade ilimitada de unidades lexicais, isto é, enquanto o léxico está relacionado à língua, o vocabulário restringe-se a um discurso específico. Dentro dessa abordagem, Biderman (2001, p. 139) aponta que o “universo semântico se estrutura em dois polos opostos: o indivíduo e a sociedade. Dessa tensão em movimento se origina o léxico”.

Note-se que o vocabulário se liga ao discurso e, conseqüentemente, ao vocábulo, já o léxico, à língua e, conseqüentemente aos lexemas, assunto tratado na seção seguinte.

² Tradução livre do francês: “appeler lexique l’ensemble des mots qu’une langue met à la disposition des locuteurs, et vocabulaire l’ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données.”

2.2.2 *Lexicologia*

Como o léxico de uma língua forma-se pelas unidades lexicais que a integram, a Lexicologia é depreendida como ciência que enfoca o estudo científico desse léxico, ou seja, trata-se de um ramo da Linguística que aborda o vocábulo em relação ao seu significado, à sua constituição mórfica e às suas variações flexionais, bem como à sua classificação semântica em relação a outros vocábulos dentro da Língua Portuguesa.

Na clássica definição de Matoré (1953, p. 50), “é partindo do estudo do vocabulário que tentaremos explicar uma sociedade. Poderemos também definir a Lexicologia como uma disciplina sociológica que utiliza o material linguístico: as palavras”. Para ele, tanto a Lexicologia como a Sociologia têm o estudo dos fatos sociais como objetivo principal. Logo, a Lexicologia encaixa-se como uma disciplina linguística, mas que se utiliza da Sociolinguística para descrever e analisar as variações sociais da língua.

Para Lorente (2004), a Lexicologia se ocupa do léxico da língua de forma completa e integrada quando entendida como disciplina. Assim, o léxico se situa, abrange diversos estudos teóricos originários da fonética e da fonologia, da semântica e da morfologia, em suma, da pragmática.

É oportuno listar que a Lexicologia abrange um campo relacional que permeia a Linguística Geral, Fonética e Fonologia, Morfossintaxe, Semântica, Psicolinguística, Sociolinguística, Etnolinguística, Gramática, Linguística Aplicada, Lexicografia, entre outros.

Ademais, a nova visão de ensino atrelada à valorização do léxico aborda, segundo Antunes (2003, p, 174):

As novas concepções da linguística – que na verdade, já não são tão novas assim – podem nos fazer ver o fenômeno da língua muito além das teias gramaticais, com horizontes bem mais amplos, bem mais fascinantes, bem mais humanos, no sentido de que refletem os usos das pessoas em sociedade, isto é, a língua que a gente usa no dia a dia.

Tal concepção atrela-se à heterogeneidade da sociedade, vez que a Lexicologia abarca desde elementos de significação mais abstratos a elementos formadores mais concretos, numa perspectiva sincrônica ou diacrônica. Com imbricação nos escritos do Houaiss (2009, p. 1174), tem-se a Lexicologia como:

Parte da Linguística que estuda o vocábulo quanto ao seu significado, constituição mórfica e variações flexionais, sua classificação formal ou

semântica em relação a outros vocábulos da mesma língua, ou comparados com os de outra língua, em perspectiva sincrônica ou diacrônica.

Essa visão é ratificada por Ullman (1964, p. 64), ao conceituar a Lexicologia como uma disciplina que mantém estreita relação com a Semântica, já que esta possui foco no estudo do significado e aquela trata do significado e dos semas que compõem as lexias, assim, “trata de palavras e dos morfemas que as formam, isto é, de unidades significativas. Conclui-se, portanto, que estes elementos devem ser investigados tanto na sua forma como no seu significado”.

Autores como Coseriu (1979, p. 23) explicam que a Lexicologia é o:

[...] Ramo da linguística que estuda a estrutura do vocabulário da língua, sua composição, variedade, origem, mudanças históricas e adaptação às condições sociais da comunidade respectiva. Na lexicologia clássica se parte da palavra, como unidade natural das línguas naturais, modernamente esta disciplina estuda a estrutura interna dos vocábulos; por exemplo: a análise componencial, suas regras de subcategorização e de inserção no marco oracional e suas modalidades morfológicas a partir de entidades subjacentes, como os lexemas.

A abordagem de Coseriu insere a disciplina em foco não apenas em relação ao significante do signo de Saussure (2002), mas considerando suas modificações históricas e sociais.

Note-se, outrossim, que a Lexicologia, nos ensinamentos de Vilela (1994, p. 10), não tem como função “inventariar todo o material armazenado ou incluído no léxico, mas sim, fornecer fundamentos teóricos e traçar nuances que englobam o universo lexical de uma língua”. A sua função enfim é apresentar as informações acerca das unidades lexicais necessárias à produção do discurso e caracterizar a estrutura interna do léxico, tanto no aspecto conteúdo, como no aspecto forma.

Na visão de Barbosa (1991, p. 183), o estudo científico do léxico propõe-se a observar o universo das palavras de uma língua “a partir de sua estruturação, funcionamento e mudanças”. Cabe à Lexicologia também definir conjuntos e subconjuntos lexicais; examinar as relações do léxico de uma língua no contexto natural, social e cultural; conceituar e delimitar a unidade lexical de base (a lexia), assim como elaborar modelos teóricos subjacentes às suas diferentes denominações; abordar a palavra como elemento de valores, geradora das construções de mundo e reflexo da cultura; analisar e descrever a relação entre a expressão e o conteúdo das palavras e os fenômenos que decorrem delas.

Ressalte-se que a noção de *palavra*, ainda considerada ambígua por alguns linguistas, não foi empregada neste trabalho como unidade lexicológica. Pelo viés de

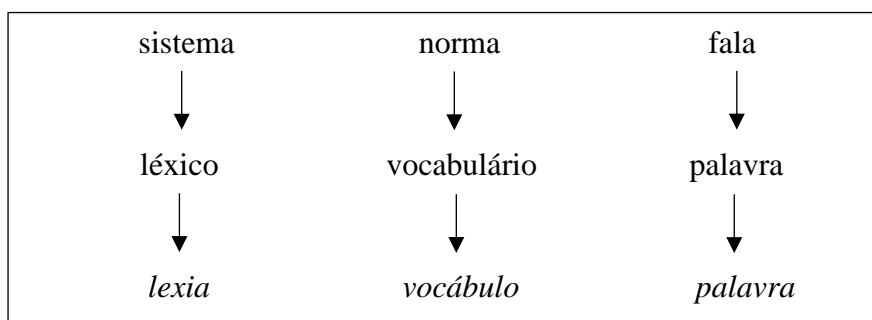
Em contrapartida, Greimas (1966, p. 51) analisou o lexema como um “modelo virtual, englobando o funcionamento total duma figura de significação recoberta por um determinado significante, modelo esse que é anterior à manifestação do discurso”, isto é, trata-se de um conteúdo atribuído a um significante.

Na esteira do léxico em expansão, têm-se unidades lexicais memorizadas, nomeadas de *lexias* por Pottier (1974, p. 266-267), as quais, como manifestações discursivas do lexema, “aparecem na língua sob a forma de *lexias* simples, compostas, complexas e textuais”.

- a) *Lexia simples*: composta por apenas um lexema, por uma forma livre, embora possa conter vários gramemas (exemplos: dedo, durou, guerra).
- b) *Lexia composta*: formada por vários lexemas básicos, por mais de uma forma livre combinada ou por uma forma livre combinada a uma forma presa. É o resultado de uma integração semântica (exemplos: primeiro-ministro, andar térreo, guarda-chuva);
- c) *Lexia complexa*: representa dois ou mais contíguos indissociáveis, vez que sua recorrência de uso é quem delimita sua existência, bem como o significado adquirido. Pode ser composta por uma forma livre ou por uma forma livre combinada a uma forma presa (exemplos: dedo duro, cesta básica, cachorro-quente, Guerra Fria);
- d) *Lexia textual*: são formas cristalizadas entre os usuários de uma língua, como os ditados e provérbios populares, expressões idiomáticas (exemplos: matar a cobra e mostrar o pau, engrossar o caldo).

Seguindo ainda as diretrizes traçadas por Pottier, toda *lexia* tem seu semema (seja este específico ou virtual). Além disso, separou a palavra da *lexia*, vez que esta se faz pelo sentido. Para ele, *palavra* refere-se à realização da *lexia*, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Esquema de conceito de *lexia* segundo Pottier (1974).



Fonte: Elaboração própria.

Note-se que, em consonância com o esquema do quadro, o léxico acolhe todas as palavras de um sistema (embora ninguém as conheça em sua totalidade, ou as contabilize), enquanto o vocábulo representa o que é comum a determinado grupo, ou seja, está ligado ao léxico que se tem internalizado. Já a palavra encaixa-se no uso, na realização do léxico. Por isso, Aragão (2017)³ apresenta o léxico como unidade da língua, por isso é “social, abstrato, potencial, psicológico, modelo mental em disponibilidade, à espera de atualização”.

Há ainda, segundo os pressupostos de Pottier, Audubert e Pais (1972), duas classes ou categorias de lexias, as chamadas *lexicais* e *gramaticais*. As lexias lexicais subdividem-se em *substantivo* (quando a representação semântica é autônoma e delimitada por artigo, número e gênero, como é o caso de *caneta*, *menino* e *lei*); *verbo* (quando a representação semântica pode indicar o emissor ou o ser sobre o que se fala, sua atitude, voz e aspectos da ação, como é o caso de *O menino riu da lei*); e *adjetivo* (quando a representação semântica apresenta concordância de gênero e número, como é o caso de *a caneta preta*). Por sua vez, as lexias gramaticais podem ser *elementos determinantes* (artigos, formas possessivas e demonstrativas, como, por exemplo, *as*, *umas*, *minhas*, *seu*, *aquilo*, *essa*); *quantificadores* (muito, alguns, todos), *relatores* (subordinantes, como, por exemplo, *até a praia*, *no campo*, e coordenadores, como, por exemplo, *ou*, *mas*, *e*) e substitutos (conforme estatuto sintático das sequências que eles substituem, como, por exemplo, os pronomes *a*, *lhe*, *tudo* e os advérbios *assim*, *qual*).

Além dessa abordagem científica do léxico, há uma outra que objetiva compilar as unidades lexicais de uma língua de forma mais prática. Trata-se do fazer lexicográfico, por isso torna-se oportuno distinguir Lexicologia de Lexicografia, já que esta tem como escopo a descrição de língua feita pelos dicionários, enquanto aquela analisa a palavra como unidade significativa, formada de elementos foneticamente articulados e passíveis de substituições em níveis hierárquicos.

2.2.3 Lexicografia

Desde a escola grega de Alexandria, estudiosos se ocupavam em compor dicionários no intuito de evitar “erros” linguísticos, ou compreender obras literárias

³ Anotações de aula da disciplina Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia, ministrada pela Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão, no Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, no período 2017.2.

antigas. Nas escolas medievais, por exemplo, já havia os dicionários latinos. Entretanto, somente na primeira metade do século XVI, é que a arte de fazer dicionários foi elevada à disciplina linguística. Tal processo resultou da necessidade de produzir obras lexicográficas que explicassem o latim clássico em paralelo ao latim vulgar. Insere-se, assim, a Lexicografia como ciência contemporânea, já que anterior a esse período, as atividades na área não se utilizavam de teorias ou critérios científicos para realização de pesquisa, isto é, restringiam-se somente ao fazer lexicográfico.

Ademais, com o aparecimento dos Estados nacionais, a partir da unificação de feudos por governos exercidos por reis e que visavam à centralização política, surgiram também obras lexicográficas no sentido estrito, espécies de “projetos” dicionários bilíngues para conhecimento da língua dos Estados vizinhos. Depois do século XVII, é que se têm registros de trabalhos relacionados à Lexicografia monolíngue. Empós, tem-se as primeiras enciclopédias do século XVIII, bem semelhante ao que se concebe hoje como tal.

Procede-se, nos séculos seguintes, à evolução de Lexicografia com a propagação de dicionários pelo mundo, os quais enumeravam uma lista de palavras difíceis e rebuscadas. Biderman (2001) já alertava para o fato de os dicionários se reportarem a um modelo ideal de língua culta e escrita. Pelos ensinamentos de Bagno (2011, p. 119), há uma crítica ao fato de, tradicionalmente, o dicionário ser um dos principais “instrumentos de descrição, prescrição, codificação e legitimação do modelo idealizado de língua correta”.

Em consonância com Ezquerria (1992, p. 61)⁴, “a Lexicografia tem marcado seus limites e seus interesses como disciplina que ocupa um lugar, de um lado, entre as ramificações linguísticas que se ocupam da forma, da função e do significado e, por outro, pela elaboração de dicionários”.

Sendo assim, a relação entre a Lexicologia e a Lexicografia são bastante evidentes, diferenciando-se o fato de a Lexicologia se ocupar com o estudo do léxico, sem obrigatoriamente agregar-se à formulação de dicionários, enquanto a Lexicografia possui duplo caráter, o teórico e o prático.

Nessa perspectiva, ambas as disciplinas apresentam o mesmo objeto de estudo, qual seja, o léxico, contudo com enfoques diferentes.

⁴ Tradução livre do espanhol: “La lexicografía ha marcado sus límites y sus intereses como disciplina que ocupa un lugar entre, por un lado, las ramas lingüísticas que ocupan de la forma, de la función y del significado de las palabras, y, por otro, la elaboración de los diccionarios”.

O lexicógrafo, então, ocupa-se da descrição de uma língua a partir dos dicionários, ou os elabora por intermédio de dados da Lexicologia. Alargando essa afirmação, Alencar (1997, p. 42) trata a Lexicografia como um complemento da Lexicologia e a apresenta como a “feitura de dicionários, glossários, vocabulários de uma língua ou de um determinado grupo social”.

Ainda segundo a pesquisadora (1997), a prática lexicográfica é tão antiga que, na Antiguidade Clássica, já eram observados alguns trabalhos na área. Os primeiros escritos de glossários e nomenclaturas se deram entre gregos e romanos, mas sem o rótulo de dicionários. Estes, ratifica a autora, são posteriores à invenção da imprensa. Além disso, somente a partir da primeira metade do século XVI, na Europa, a Lexicografia se estruturou como disciplina da Linguística.

Também nesse período, o Latim passou a ser ensinado não mais como língua materna, enquanto a Lexicografia se consolidava entre os povos, na tentativa de os dicionários representarem um elo de compreensão entre o latim clássico e o latim vulgar.

Corroborando com a autora, tem-se o escrito de Krieger (2006, p. 164):

Em relação à sua antiguidade, a Lexicografia é o domínio de maior tradição dentre as ciências do léxico. Tal tradição está diretamente relacionada à sua vertente aplicada, viés que justifica sua clássica concepção de ser arte, tomada no sentido grego, de técnica de fazer dicionários. Essa prática de ordenar alfabeticamente o conjunto de itens lexicais de um idioma e de agregar informações sobre seu conteúdo e uso, compondo obras de referência linguística, é uma atividade que vem de muitos séculos. Já existia nas culturas mais antigas do oriente, embora as primeiras obras tivessem particularidades organizacionais distintas dos dicionários atuais.

Para a autora mencionada, enquanto disciplina de caráter prático, tem-se a Lexicografia como escopo mais antigo dentre as ciências do léxico, tanto que foi considerada arte em comunidades orientais.

2.2.3.1. Dicionário

De igual natureza, o dicionário de português surge com a finalidade de tornar o trabalho lexicográfico como fonte de entendimento da própria língua. Para Biderman (2001, p. 131), “os dicionários constituem uma organização sistemática do léxico, uma espécie de tentativa de descrição do léxico de uma língua” ou, em outras palavras, “um produto cultural destinado ao consumo do grande público”. Assim,

Carolina Michaelis de Vasconcelos, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, Francisco Caldas Aulete, Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, dentre outros.

Nesse limiar, constata-se que, no Brasil, já há avanços significativos no que concerne a pesquisas metalexigráficas, principalmente em língua estrangeira. O mercado editorial privilegiou, durante muito tempo, a feitura de dicionários, visando a aquisição de um outro idioma, assim, um menor espaço foi reservado à descrição de dicionários em língua materna.

Somente em 2001, com a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa para estudantes de escolas públicas (alunos da antiga 1ª série até a 4ª série do Ensino Fundamental), por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), surgiram mais trabalhos acerca do uso e da confecção desses materiais em língua materna.

Embora embrionários, os estudos em crítica lexicográfica no Brasil vêm adquirindo forma e profissionalização nos últimos anos, por meio de cursos de nível técnico e universitário. No entanto, não se vê a prática lexicográfica em sala de aula de aula, mesmo com a implementação dessa atividade pelos PCN's. Um lugar maior é destinado às editoras, as quais treinam equipes especialmente para produção desse material, fato não observado anteriormente, quando lexicógrafos autônomos empreendiam seus próprios projetos.

Considerando a divisão da Lexicografia, têm-se duas vertentes distintas: a Lexicografia Teórica (ou Metalexigrafia) e a Lexicografia Prática. Tal segmentação é mencionada por Ahumada (1989, p. 18), ao afirmar que a primeira se ocupa “no estudo dos princípios de métodos seguidos na redação de dicionários”, enquanto a segunda já adentra no sentido mais tradicional do termo, pois se ocupa das “tarefas próprias da confecção de dicionários”.

Ressalte-se que os avanços da Linguística moderna motivaram o desenvolvimento de um novo ramo da Lexicografia, qual seja, a Lexicografia Didática, também nomeada Lexicografia Pedagógica, voltada ao uso e à crítica de dicionário no âmbito escolar, ou seja, no seu uso como instrumento de ensino-aprendizado de línguas, visando à obtenção de subsídios que auxiliem o professor junto à elaboração de obras lexicográficas adequadas ao ensino-aprendizagem do léxico.

De acordo com seus objetivos, os dicionários distinguem-se, revelando-se sobre os mais diferentes tipos, dos mais comuns aos mais complexos, dos normativos aos prescritivos. Embora não haja consenso entre linguistas acerca da classificação apresentada pelos estudiosos das obras lexicográficas, as codificações lexicográficas

podem se apresentar a partir de discursos *individuais* (glossários, vocabulários de textos literários e dicionários) e *coletivos* (tesauros).

Quando se observa a função que o emissor representa, citam-se os dicionários onomasiológicos (tais como os dicionários ortográficos, ortoépicos, de colocação, entre outros). Se a função de receptor é ressaltada, têm-se os dicionários semasiológicos (como é o caso dos dicionários de terminologia, de fraseologia ou de neologismos). Há casos, por fim, de dicionários que não se relacionam ao emissor nem ao receptor, são os dicionários, por exemplo, de estatísticas, de sinônimos e antônimos, históricos ou etimológicos.

Para fins de exemplificação, Faulstich (1995, p. 283-284) conceitua dicionário como um “repertório de unidades lexicais que contém informações de natureza fonética, gramatical, conceitual, semântica e referencial”. Depois, apresenta as seguintes subdivisões: dicionário de língua, dicionário geral, tesouro, dicionário especial, dicionário enciclopédico, dicionário ilustrado, dicionário histórico, dicionário unilíngue, dicionário multilíngue, dicionário de tradução e dicionário terminológico.

Conforme afirma Biderman (2001, p. 131-132), os dicionários podem ser classificados quanto à destinação do tipo do usuário em: *infantil ou básico* (com, aproximadamente, 5.000 verbetes), *escolar ou médio* (entre 10.000 e 30.000 verbetes), padrão (com, aproximadamente, 50.000 verbetes) e o já mencionado *tesauros* (com cerca de 100.000 a 500.000 verbetes).

É pertinente também fazer uma breve distinção entre *dicionário*, *vocabulário* e *glossário*, em razão, principalmente, da polissemia dessas palavras, assunto tratado na seção a seguir.

2.2.3.2 Vocabulário

Inicia-se esta subseção pela discussão em torno do termo vocabulário, conceituado no Dubois (2011, p. 613) como “uma lista exaustiva das ocorrências que figuram num corpus”. Para Matoré (1953, p. 50), é “pelo estudo do vocabulário” que se busca explicar uma sociedade. Complementando, Oliveira (1998, p. 107) aduz que os vocábulos constituem o léxico de uma comunidade, em vista disso, “tornam-se testemunha da própria história dessa comunidade”. Nesse viés, Wagner (1967) trata o vocabulário como um termo que, convencionalmente, designa um domínio do léxico que se presta a um inventário ou a uma descrição.

Como já mencionado, tem-se o léxico como componente de uma cultura, da sua visão de mundo, enquanto o vocabulário encaixa-se com revelação das vivências de um usuário.

Note-se que se trata de um sistema aberto, que condensa os vocábulos usuais de determinada língua. Por isso, estudos sobre corpora especializados no nível da norma apresentam-se com significado restrito e podem ser caracterizados através de definições ou ilustrações. Tanto pela quantidade de palavras conhecidas como pela significação delas, o vocabulário de cada usuário é único.

De acordo com Aragão (2017)⁵, pode-se tecer os tipos de vocabulários a partir de sua evolução e adaptação às diversas necessidades comunicativas em: vocabulário básico (mais antigo e também mais consistente, representa os termos ligados às atividades básicas da vida humana); conceitual (reúne as unidades lexicais em dicionários técnicos dispostos em ordem semântica, e não em ordem alfabética); científico (engloba as unidades lexicais empregadas por grupos específicos de profissionais a partir de seu domínio científico); comum (refere-se às unidades lexicais comuns dos interlocutores e sua significação, dentro de uma comunidade); corrente (formado pelas unidades lexicais de diferentes grupos socioculturais inter-relacionadas aos domínios de experiência próprios de uma comunidade); de base (representativo das diversas formas banais do corpus); de especialidade (específico de um discurso que se manifesta entre especialistas de um certo domínio); fundamental (reúne unidades lexicais apreendidas no início do ensino-aprendizagem de línguas); técnico (engloba as unidades lexicais específicas de determinadas técnicas empregadas por grupos profissionais e socioculturais); e técnico-científico (também nomeado de vocabulário tecnológico, representa as unidades lexicais de domínios que imbricam aspectos científicos, técnicos e tecnológicos). Há, ainda, o vocabulário ativo, que o usuário utiliza na fala ou na escrita, e o vocabulário passivo, no qual o usuário entende na fala ou na escrita de terceiros.

Ademais, tem-se o *vocábulo* como unidade mínima do vocabulário, o qual designa, nos termos de Dubois (2011, p. 614), “a ocorrência de um lexema no discurso”, sua “atualização particular no discurso”. Infere-se assim que o vocabulário, enquanto componente de um repertório lexical, representa, nas práticas discursivas cotidianas, os

⁵ Anotações de aula da disciplina Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia, ministrada pela Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão, no Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, no período 2017.2.

termos efetivamente empregados por um usuário em textos orais ou escritos, assim como unidades utilizadas por um determinado grupo de usuários, de faixa etária específica, de determinada época ou região, ou nível socioeconômico. Neste trabalho, usa-se vocábulo, muitas vezes, como sinônimo de termo, unidade da norma linguística social e cultural.

Há autores que empregam o termo vocabulário como sinônimo de glossário. Por isso, para melhor compreensão da temática em estudo, a subseção seguinte traz algumas especificidades dos glossários, bem como comparativos entre as denominações das obras lexicográficas mencionadas nesta pesquisa.

2.2.3.3 Glossário

Note-se que há uma gama de denominações para obras lexicográficas (como dicionário, glossário e vocabulário), de modo que é bastante sutil a fronteira entre alguns termos lexicográficos apresentados no contexto escolar.

Atualmente, de acordo com Vilar (2002, p. 253), devido à polissemia inerente às palavras *dicionário*, *vocabulário* e *glossário*, não se observa padrão uniforme em seus usos nos títulos de obras de referência. Havia, inclusive, dicionários que não eram dicionários, mas assim foram nomeados, assim como dicionários que não se chamavam dicionários, embora fossem.

Para sistematizar cada uma dessas modalidades, Barbosa (2001, p. 35) aponta para os ensinamentos de Muller (1968), que inicia seus pensamentos inserindo o lexema como unidade padrão lexical correspondente ao nível do sistema. Dessa maneira, conceitua o dicionário como a reunião de lexemas, em que os vocábulos representam suas diferentes acepções. Tendo como unidade-padrão o vocábulo, os vocabulários técnicos, científicos e especializados procuram situar-se ao nível de uma norma linguística e sociocultural. Por sua vez, o vocabulário fundamental reúne os elementos constitutivos da interseção dos conjuntos de vocabulários de determinados segmentos sociais, selecionados pelo critério da frequência e da distribuição regular desses elementos entre os sujeitos envolvidos. Ressaltam-se aqui o glossário *lato sensu* e o glossário *stricto sensu*, em que o primeiro resulta do levantamento das palavras-ocorrências e das suas acepções num texto manifestado. Já o segundo refere-se a uma obra lexicográfica com unidades lexicais extraídas de um único texto manifestado, com

suas significações específicas que correspondem a cada palavra-ocorrência, sem reunir num só verbete duas ou mais palavras-ocorrências com a mesma forma de expressão.

Atesta Barbosa (2001, p.39) que a classificação das obras lexicográficas se dá segundo alguns níveis de atualização da língua. Assim, os *dicionários* de língua se encaixariam no nível do sistema, trabalhando com todo o léxico disponível e manifestando-se através do lexema. Já os *vocabulários* (incluem-se aí os fundamentais, técnico-científicos e especializados) estariam no nível da norma e trabalhariam com conjuntos terminológicos, manifestando-se através de vocábulos ou termos. Enquanto os *glossários* se encontrariam no nível da fala e trabalhariam com os conjuntos manifestados em determinado texto, propagando-se através das palavras.

Para esquematizar a classificação proposta por Barbosa (2001, p. 35), Fromm (2004, p. 2-3) apresenta o seguinte quadro:

Quadro 3 – Esquema de diferenciação entre dicionário, vocabulário e glossário.

Dicionário	Vocabulário	Glossário
<i>Nível do sistema</i>	<i>Nível da norma</i>	<i>Nível da fala</i>
Trabalha com todo o léxico disponível e o léxico virtual.	Trabalha com conjuntos manifestados dentro de uma área de especialidade.	Trabalha com conjuntos manifestados em um determinado texto.
Unidade: lexema (significado abrangente; frequência regular).	Unidade: vocábulos/termos (significado restrito; alta frequência).	Unidade: palavras (significado específico; única aparição).
Apresenta (teoricamente) todas as acepções de um mesmo verbete.	Apresenta todas as acepções de um verbete dentro de uma área de especialidade.	Apresenta uma única acepção do verbete (dentro de um contexto determinado).
Perspectivas: diacrônica, diatópica, diafásica e diastrática.	Perspectivas: sincrônica e sinfásica.	Perspectivas: sincrônica, sintópica, sinstrática e sinfásica.

Fonte: Baseado em Fromm (2004, p. 2-3)

Nesse viés, Vilela (1994, p.13-14) remete-se a Pottier (1975) para apresentar a distinção entre vocabulário, dicionário e glossário. “O *dicionário* compreende a recolha dos vocábulos de uma língua, postos ordenadamente, o *vocabulário* envolve a recolha de um setor determinado de uma língua, e *glossário* é o vocabulário mais difícil de um autor, de uma escola ou de uma época.”

Correia (2011, p. 31) entende o glossário como uma “lista restrita de vocábulos de um determinado domínio do conhecimento, de um determinado registro linguístico, específicos da obra de um autor, etc.”. Corroborando com esse pensamento,

no Dicionário de Linguística, Dubois (2011) o trata como um dicionário que apresenta os sentidos de palavras raras ou mal-empregadas sob forma de simples traduções.

Assim, neste trabalho, será empregado o conceito de glossário abordado por Haensch, Wolf, Ettinger e Werner (1982, p. 110), ao vislumbrá-lo como um repertório lexicográfico que tem como objetivo explicar o sentido de palavras e expressões linguísticas presentes em textos, orais ou escritos, da obra de um autor e extraídas de um discurso característico de um falar regional.

Logo, como instrumento lexicográfico de um inventário limitado de signos linguísticos, o glossário empregado neste trabalho se constituiu de um pequeno acervo lexical criado por adolescentes e operado como instrumento de suporte ao estudo do livro *O Quinze*, de Rachel de Queiroz.

Ademais, para a organização de obras lexicográficas, segundo Pontes (2009), tem-se, basicamente, dois pilares fundamentais: a macroestrutura e a microestrutura.

Para Martinez (1992, p. 259), “a macroestrutura se refere à estrutura geral”. Nomeada por Biderman (2001, p. 131) de “nomenclatura”, Pontes (2009) a descreve como um conjunto organizado de entradas, também chamadas lemas, que, geralmente, organizam-se em ordem alfabética. São os elementos que fornecem dados para o corpo do glossário. Assim, para organização macroestrutural, são imprescindíveis alguns princípios determinados pela Lexicografia, tais como, o público para o qual será direcionado o glossário, a organização dos tipos de entradas (arranjos, extensão) e a delimitação de quantidade delas. Campos Souto (2003) alega que a macroestrutura pode, também, ser composta pela inserção de um prólogo (ou prefácio), de uma introdução fonética e gramatical, de instruções para o leitor, de anexos, listas de abreviaturas, dentre outros.

Por sua vez, a microestrutura refere-se às informações constantes nos verbetes, bem como a organização delas. Em outras palavras, trata-se da própria estruturação do verbete. Ainda em consonância com Pontes (2009), um verbete engloba os paradigmas seguintes: palavra-entrada, categoria gramatical e definição. No entanto, é possível a implementação de outros elementos, dependendo da obra lexicográfica que se quer produzir e para quem se vai produzir. Observam-se as palavras do autor (2009, p. 62-63) acerca desses postulados:

a) Abonação: “Frase ou enunciado, extraído de um autor, onde ocorre a palavra que está sendo definida [...]”.

b) Acepção: “Cada um dos sentidos ou significados de uma palavra polissêmica”.

c) Cognato: “Palavra que tem a mesma raiz de outra [...]”.

d) Domínio: “É o campo de conhecimento ou a esfera de atividade em que uma palavra está inserida. Nos dicionários, os domínios são denominados marcas de uso, rótulos ou rubricas.”

e) Entrada: “Cada uma das palavras explicadas por um dicionário”.

f) Lema: “Unidade lexical ideal que representa um paradigma de formas flexionadas”.

g) Léxico: “Conjunto de palavras de uma língua”.

h) Remissão: “Ato de remeter o leitor a outros verbetes”.

i) Verbetes: “O texto de uma palavra-entrada de um dicionário, inclusive ela própria”.

Note-se que há a possibilidade de se incluir indicações de variantes gráficas, de pronúncia e de categorial gramatical, de etimologia, de geografia ou mesmo de cronologia (arcaísmos, neologismos), bem como de atribuição a uma matéria ou especialidade.

Ainda em relação à microestrutura, após analisar as categorias dos nomes e dos verbos em diversos dicionários escolares brasileiros, Gomes (2007, p. 152) averiguou que a “estrutura básica dos verbetes”, além da palavra-entrada, era formada por cinco itens recorrentes: “1) divisão silábica, 2) categoria gramatical, 3) definição, 4) exemplo e 5) plural”.

A pesquisadora (2007) também apontou para os chamados elementos facultativos, itens que apareciam em alguns verbetes, mas que não eram registrados em outros, quais sejam: 1) flexão verbal, 2) indicação de pronúncia, 3) indicação de prancha ilustrada, 4) nota gramatical, 5) gênero, 6) forma feminina, 7) forma masculina, 8) transitividade, 9) sílaba tônica, 10) palavra composta, 11) expressão idiomática, 12) locução, 13) colocação, 14) sinônimo, 15) antônimo, 16) remissão, 17) superlativo absoluto sintético, 18) paradigma de conjugação verbal, 19) marca de uso, 20) diminutivo, 21) aumentativo, 22) palavra derivada, 23) abonação e 24) informação enciclopédica. Num total de 24, esses elementos não se distribuíam de modo equitativo nas obras lexicográficas, pois sua inserção se relacionava diretamente aos objetivos estabelecidos para cada nível escolar, considerando, principalmente, sua relação com o público-alvo e sua maturidade para manusear esses textos.

Nessa perspectiva, ressalte-se que estrutura básica do verbete adotada na metodologia priorizou, além da palavra-entrada, a categoria gramatical, a aceção com o significado da lexia, campo do conteúdo e das definições, além de elementos remissivos com relações entre outras semioses.

No tocante à macroestrutura, além dos verbetes, formularam-se uma apresentação, também chamada de prefácio, e uma espécie de guia com orientações sobre o glossário.

2.3 Variação regional, social e cultural

Na Grécia Antiga, a língua escrita clássica era sinônimo de beleza e pureza, por isso era tão valorizada ao ponto de ser adjetivada como pura e de ser considerada a única correta dentre outras. Tal crença, ligada diretamente à normatividade gramatical tradicional, perdurou por longos séculos numa tentativa de livrar a língua grega do chamado “mau uso”. Sabe-se que tal pensamento ainda permanece entre alguns falantes. No entanto, não se pode conceber a língua como entidade imutável ou homogênea, vez que a mudança linguística permeia todas as comunidades de fala, mesmo com certa regularidade.

Logo, a concepção de língua enquanto organismo vivo que se modifica e se transforma resulta na grande diversidade linguística que se processa nas comunidades. Assim, seu caráter heterogêneo aponta para variações e mudanças contínuas, graduais e dinâmicas.

Nas seções seguintes, serão abordadas as temáticas Dialetoлогия, Sociolinguística e Etnolinguística, ramos da Linguística que se relacionam com as variáveis regionais, sociais e culturais, respectivamente.

2.3.1 Dialetoлогия

A Dialetoлогия, com tradição no Brasil, comporta-se como ciência responsável pelos fenômenos presentes nos falares regionais, bem como pela diferença entre eles. Assim, seu objeto de estudo são esses falares (urbanos ou rurais), os quais servem de escopo para estudos lexicais, bem como para estudos fonético-fonológicos, morfossintáticos, dentro outros.

No Brasil, além do projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB, que investiga as variações dialetais, já se contabilizam mais de 30 Atlas Linguísticos regionais ou estaduais. No entanto, a Dialectologia perpassa estudos para projetos de Atlas. Sua atuação conta com estudos sobre variação linguística que, aos poucos, multiplicam-se no meio científico e acadêmico, com interseções no campo da Sociolinguística.

Tem-se aqui a Geolinguística, nas palavras de Cardoso (2010), como um método que dialoga com a Dialectologia para localizar espacialmente as variações entre as línguas e as relações entre elas, dentro do contexto sociocultural dos falantes considerados. Logo, insere-se o fazer geolinguístico subordinado à Dialectologia, disciplina que o originou.

Aragão (2006) alerta para o fato de o estudo das variantes regionais terem uma história bastante antiga. Para isso, cita um trecho bíblico em que um grupo linguístico descobriu inimigos infiltrados em seu território por meio da pronúncia diferenciada de determinada palavra, vez que os mesmos não conseguiam articulá-la como os nativos daquela região. O mesmo fenômeno, compara a pesquisadora, pode ser observado quando se identifica um paraibano no Rio Grande do Sul, ou vice-versa. Alargando sua análise, a autora conclui, a partir das palavras de Lope Blanch (1978), que a Dialectologia tem como propósito estudar os falares tanto no eixo horizontal como no vertical. Assim, como disciplina que antecede à Sociolinguística como ciência, os estudos dialetais sociais servem de escopo para Sociolinguística, vez que o falante de uma determinada região tem, ao mesmo tempo, um perfil social que o insere numa faixa etária, sexo e grau de escolaridade específicos.

Nessa trajetória, Dubois (2011, p. 185) afirma que a Dialectologia foi concebida de maneira sistemática, na Alemanha, por George Wenker e “estabelecida definitivamente pelos trabalhos de J. Gilliéron e pelos atlas linguísticos”. Trata-se da disciplina que “assumiu a tarefa de descrever comparativamente os diferentes sistemas ou dialetos em que uma língua se diversifica no espaço, e de estabelecer-lhe os limites”.

No Brasil, tem-se, como primeira manifestação dialetal da Língua Portuguesa, um informe sobre “*Les différences que le dialecte brésilien pourrait présenter, comparé à la langue du Portugal*”, produzido em 1926, pelo então ministro plenipotenciário do Brasil na França, Domingos Borges de Barros, o Visconde de Pedra Branca. Trata-se de um agrupamento de palavras com oito nomes que alteram sua significação, bem como de cinquenta outros nomes de uso exclusivo no Brasil.

No Ceará, desde o início do século XX, registram-se estudos, mesmo que embrionários, nos campos da Lexicografia, da Dialetoologia e da Sociolinguística. No entanto, a tradição dessas pesquisas linguísticas não se equipara à sua divulgação, principalmente nos bancos escolares. Segundo Monteiro (1988-90:69): “O que há, na verdade, é uma falta de divulgação de uma série de estudos bem-intencionados, embora nem sempre realizados com rigor científico”.

Ademais, o referido autor (1988-90, p.88) sistematizou os estudos dialetais cearenses a partir de seis categorias: “pesquisas sobre o português do Brasil; estudos sobre o folclore cearense; obras de caráter regionalista; textos de cantadores e poetas populares; ensaios e estudos sobre o falar cearense; e dicionários de termos populares”.

Para Alencar (2007, p. 21), a Dialetoologia, como ciência, configura-se sobre uma “árdua e específica metodologia de trabalho que vai desde o arrolamento, sistematização, interpretação e análise de variantes regionais ou sociais de uma língua ou de um grupo linguístico definido”.

Incluem-se, nesse leque, as falas tomadas isoladamente e excluem-se os falares da mesma família. Dubois (2011, p. 185-186) ainda define a Dialetoologia como:

O estudo conjunto da geografia linguística e dos fenômenos de diferenciação dialetal ou dialeção, pelos quais uma língua, relativamente homogênea numa dada época, sofre no curso da história certas variações – diacrônicas em certos pontos e de outra natureza noutros – até terminar em dialetos, e mesmo em línguas diferentes. Então, a dialetoologia, para explicar a propagação ou não-propagação desta ou daquela inovação, faz intervir razões geográficas (obstáculos ou ausência de obstáculos), políticas (fronteiras mais menos permeáveis), socioeconômicas, socioculturais (rivalidades locais, noção de prestígio) ou linguísticas (influência de substrato, de superestrato, de adstrato).

Desse modo, Cardoso (2010, p. 15) faz uma distinção linguística ao afirmar que “a dialetoologia é um ramo dos estudos linguísticos que assume a tarefa de identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica”.

Aragão (1983, p. 17) alerta para a fronteira não muito rígida entre língua e dialeto. Segundo a autora, a língua é observada como um todo ou unidade, ou seja, indivisível, porém essa unidade apresenta variações regionais, grupais ou mesmo individuais, que são analisadas no âmbito fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico. “Cada língua, ou sistema linguístico, é constituído de subsistemas que apresentam pontos de interseção e de disjunção. Esses pontos são os dialetos.” A autora define ainda a Dialetoologia (2006) como o estudo do dialeto ou dialetos numa

determinada área, com o objetivo de recolher, sistematizar, analisar, interpretar e estudar os traços linguísticos, com origem em regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas, no âmbito da Linguística.

Embora se perceba uma maior quantidade de estudos voltados aos dialetos regionais, rurais, a Dialectologia também se interessa pelas variedades urbana, logo, pode-se dizer que há uma Dialectologia rural e uma urbana.

Corroborando com Aragão, Houaiss (2009, p. 16) afirma que o vernáculo comum é uma “unidade que convive com uma rica diversidade de unidades menores todas – no uso brasileiro – entre si intercomunicantes”. Essa heterogeneidade revelada na língua, na fala, resulta na complexidade do sistema linguístico, logo, as diferenças geográficas são definidoras de suas variações. Há, portanto, “um tipo de oposição de unidade versus diversidade”, intrínseco dos fenômenos culturais.

Dessa forma, é oportuna a distinção entre língua, dialeto e falar. Coseriu (1982, p. 11), por exemplo, afirma que “um dialeto, sem deixar de ser intrinsecamente uma língua, se considera subordinado a outra língua, de ordem superior.” Assim, para o autor, dialeto, em oposição à língua, refere-se a uma língua menor incluída em uma língua maior. Esta é justamente uma língua histórica, ou idioma.

Corroborando com essa diferenciação, Alencar (2007, p. 24) elucida que se nomeia de dialeto o há de diferente na parte rígida da língua, na sua estrutura morfossintática, “afetando pelo menos dois dos três componentes da língua. E, falar, quando as modificações afetam, apenas, a parte que está em constante atualização, ou seja, a parte superficial da língua, o léxico e a fonética”.

Nota-se assim uma imbricação entre esta pesquisa e os estudos dialetais, vez que estes, como ciência responsável por trabalhar a língua sob a égide da variação espacial, pautam-se no romance regionalista *O Quinze*, o qual surge como instrumento representativo de uma determinada região geográfica, qual seja, o sertão cearense. Na classificação de Monteiro (1988-90), encaixa-se na categoria “obras de caráter regionalista”.

2.3.2 Sociolinguística

Como se percebe, há certa interseção entre os conteúdos da Sociolinguística e da Dialectologia moderna, vez que ambas consideram as variações linguísticas dentro de um território específico e entre falantes de uma mesma língua, só que uma trabalha

com a variação regional e a outra trabalha com a variação social. Assim, embora com propósitos diferentes, são disciplinas que se complementam, já que estudam a língua dentro da sociedade.

Dessa forma, elucida-se que a diatopia, também chamada variação regional, considera as variações dentro de território determinado, entre falantes de uma mesma língua, como ocorre dentro do Brasil, quando se identificam diferentes formas de falar em seu território. A variação diatópica, observada pela Dialectologia, apresenta-se basicamente sob duas maneiras (embora raros, há ainda estudos sobre variação diatópica com fundamentos na morfossintaxe): a) diferenças no léxico (exemplo: no Ceará, usa-se a palavra *ata* para nomear um tipo de fruta, enquanto, em outras regiões, empregam-se *fruta-do-conde* e *anona*) e b) diferenças na pronúncia (exemplo: a diferença de pronúncia do [t], quando seguido de [i]; na capital cearense, usa-se ['tʃiu], enquanto que, no Cariri cearense, diz-se ['tiu]).

Já a diastratia, nomeada também de variação social, apresenta-se como uma variação mais estratificada, já que analisa possíveis fatores condicionadores da variação, tais como: sexo, idade, escolaridade, profissão, dentre outros.

Dessa forma, têm-se os ensinamentos de Coseriu (1990, p. 28-29), ao dizer que a Sociolinguística estuda “a linguagem em relação com o contexto social (ou com a estrutura social das comunidades falantes)”. Do ponto de vista linguístico, “estuda a *variedade* e a *variação* da linguagem em relação às estruturas sociais das comunidades”.

Ratifica-se assim que, do ponto de vista de Coseriu (1990), a Dialectologia estuda a variação diatópica da língua, enquanto a Sociolinguística analisa as variedades diastráticas.

Nessa vertente, torna-se imprescindível o conceito de variação linguística, definida por Dubois (2011, p. 609) como “o fenômeno no qual, na prática corrente, uma língua determinada não é jamais, numa época, num lugar e num grupo social dados, idêntica ao que ela é noutra época, em outro lugar e em outro grupo social”. Por sua vez, a variante linguística se refere às diversas maneiras de se falar a mesma coisa, em um mesmo contexto, com igual valor de verdade. A variável linguística, então, é a soma de todas as variantes.

Para a Sociolinguística, conforme aduz Alencar (2007, p. 38):

A variação é essencial à própria natureza da linguagem humana. A partir dos estudos sociolinguísticos, especialmente depois de Labov, pôde-se compreender que as estruturas variantes, muito mais do que as invariantes,

mostram padrões de regularidade que, de tão sistemáticas, não podem ser devidas ao acaso. Para a Sociolinguística, a heterogeneidade linguística reflete a variabilidade social, e as diferenças no uso das variantes linguísticas correspondem às diversidades dos grupos sociais.

Nesse sentido, a língua sujeita-se à variação ao longo do tempo. Ressalte-se que nem toda variação pressupõe mudança, embora toda mudança pressuponha variação. Nesse limiar, a Sociolinguística destaca-se como uma das subáreas da ciência da linguagem que se dedica a estudar a língua em uso, dentro das comunidades de fala, voltando sua atenção à relação entre fatos linguísticos e fatos sociais.

Labov (1972), ao tratar a linguística como uma ciência dotada de métodos e objetivos precisos, passou a fomentar uma série de estudos e análises empíricas que deram toda a fundamentação à teoria da variação linguística. Com o propósito de descrever a heterogeneidade linguística, buscou encontrar um modelo capaz de dar conta da influência de fatores sociais na língua. Mais tarde, tais estudos serviram de fundamento para vários outros trabalhos implementados em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil.

Como a principal característica das línguas humanas é a sua heterogeneidade, a Sociolinguística foca-se em empregos linguísticos concretos, correlacionando-os a outras disciplinas, posto que a linguagem não é um fenômeno de natureza apenas social ou linguística, mas que possui implicações de ordem histórica, filosófica ou psicológica, por exemplo.

Nesse limiar, a Sociolinguística, com vasto campo interdisciplinar, torna-se fecunda para ser descrita e analisada cientificamente, partindo-se do pressuposto de que as mudanças linguísticas ocorrem em razão de alternâncias de uso influenciadas por fatores sociais e estruturais. Por isso, seu objeto de estudo é a variação linguística.

De acordo com Aragão (2010, p. 37), uma das grandes funções da sociolinguística é “analisar o tipo de correlação entre as variantes linguísticas e as categorias sociais dos grupos sociais em observação.”

Para Labov (1972), a *variação* é característica, como entre todas as línguas, principalmente por sua heterogeneidade. Então, a precisão de seu uso revela-se como uma aproximação da sua pronúncia, que admite variantes fonéticas, semânticas e morfológicas. Normalmente, o falante testa sua competência linguística em relação à da comunidade como um todo (língua) ou como uma fração (discurso), através do surgimento de novos vocábulos, da utilização de uma mesma ou de uma lexia diferente, com sentido variante de acordo com o contexto.

Ainda em relação ao objeto de estudo da Sociolinguística, destaque-se a concepção de Mollica (2004, p. 10):

A Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais.

Bagno (2002) afirma que a função da Linguística moderna, ao encarar a língua como um objeto passível de ser analisado e interpretado segundo métodos e critérios científicos, é encaixá-la no seu lugar de fato social, abalando as noções antigas que apresentavam a língua como valor ideológico apenas. Assim, a Linguística, como toda ciência, é lugar das surpresas, das descobertas, do novo, da substituição de paradigmas e da reformulação crítica das teorias.

A variação é, portanto, uma característica natural da língua. Trata-se de um fenômeno que afeta o sistema, mas não atinge a comunicação. E é esse papel da mudança linguística que fundamentará o estudo do léxico presente na obra de Rachel de Queiroz, em que se observará como a mutabilidade propaga-se na concretização da variedade não padrão da língua.

Desse modo, trabalhar a variação linguística em sala de aula é imprescindível para que o professor de Língua Portuguesa cumpra seu papel junto à formação da consciência linguística do educando, bem como ao desenvolvimento da sua competência discursiva.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se na competência comunicativa dos usuários da língua, tornando-se necessário legar aos educandos a capacidade de adequação do ato verbal às situações de comunicação. Sobre variação, referido documento (1998, p. 29) diz:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais.

Como a Língua Portuguesa mantém-se em modificação constante, recebendo influências de outras culturas, Mollica (2004, p. 12) aduz que todo sistema se encontra permanentemente sujeito à “pressão de duas forças que atuam no sentido da variedade e da unidade”. Tal princípio opera por meio da interação e da tensão de impulsos contrários, de tal modo que as línguas exibem inovações, mantendo-se, contudo, coesas: “de um lado o impulso à variação e possivelmente à mudança; de outro, o impulso à convergência, base para a noção de comunidade linguística”, caracterizada por padrões estruturais e estilísticos. Assim, as línguas apresentam as contrapartes fixa e heterogênea, de forma a exibir unidade em meio à heterogeneidade.

Observe-se que Aragão (2010, p. 38) chama atenção para o fato de que o desenvolvimento da sociolinguística não tem sido bem aplicado no sentido de valorizar as variantes sociais na escola fundamental, “por exemplo, fazendo com que essas variações sejam vistas não como algo exótico, diferente, ou “errado”, em alguns casos, mas como parte do todo que constitui nossa língua”.

O preconceito linguístico, que se baseia no mito de que só existe uma única unidade linguística no Brasil, apresenta a forma padrão como a única variedade “correta” dentro do universo da Língua Portuguesa, daí a imersão deste projeto no sentido de louvar a linguagem constante no léxico da literatura regional, vez que não existe variedade linguística “melhor” ou “mais bonita”. Ao buscar atender aos anseios de seus falantes, a língua muda para se adequar a determinados tipos de comportamento.

Segundo Bagno (2002), é preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o “melhor” ou o “pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso da cultura do Brasil.

O preconceito linguístico, pois, decorre do preconceito social, da forma considerada errada contra as falas de determinadas classes sociais. O ensino de língua materna deve reconhecer, principalmente, o direito que as camadas mais populares têm de se expressarem. Analisar o léxico de Rachel de Queiroz também sob a perspectiva da Sociolinguística, é uma maneira enriquecedora de mostrar que, mesmo textos não escritos na norma padrão, são coerentes e apresentam efeitos de sentido relevantes, os quais, muitas vezes, pelo preconceito linguístico, não são devidamente observados.

2.3.3 Etnolinguística

Favorecendo-se da Sociolinguística e da Dialetologia, a Etnolinguística pauta-se como uma das áreas de conhecimento que se constitui como instrumento para investigação da língua culta em relação à língua popular, no âmbito da cultura. Insere-se, nessa discussão, a variação diafásica, registrada nos usos diferenciados que o usuário faz da língua conforme a situação ou o contexto em que ele se encontra.

Ressalte-se que foi a partir das ideias de Franz Boas e sua necessidade de observar a cultura singularmente, que se vislumbrou, no âmbito da Linguística, o papel das línguas junto à cultura e ao pensamento humano, imbricando-se assim Antropologia e Linguística. Os trabalhos de Boas foram complementados por Edward Sapir, o qual entendia a língua como um sistema cultural mais sofisticado, admitindo não ser possível um estudo antropológico sem um estudo da linguagem. Assim, implementou estudos etnolinguísticos quando então norte-americanos começaram a se interessar pela forma como as tribos indígenas se organizavam linguisticamente e etnicamente.

Note-se que, mesmo dentro de um grupo semelhante (igual nível social, sexo, idade, profissão), pode haver variações diafásicas, vez que quem determina o monitoramento estilístico é o próprio falante, dependendo da situação em que se encontra inserido e independente do seu nível de escolaridade, grau de instrução ou nível social. Tem-se, como exemplo, o caso de apagamento do [-r] final no infinitivo dos verbos. Em situações de uso da norma culta, pronunciam-se *amar, comer, dormir*, já em situações coloquiais, usam-se *amá, comê, dormi*.

É certo que o modo de falar de cada indivíduo é fundamentalmente afetado pelo meio em que ele nasceu ou manteve sua formação, seus valores, saberes e crenças. De acordo com Aragão (2013, p. 210), ao se trabalhar com a Etnolinguística, “que trata das relações língua-cultura, e com a Sociolinguística, que estuda as relações língua-sociedade”, observa-se que “essas ciências têm objetivos bem delimitados, mas têm, também, uma grande área de intersecção”.

Ainda no discurso de Aragão (2013, p. 210), a Etnolinguística “trata dessas relações entre a língua e a cultura na sociedade a que pertencem os seus falantes”. Para tanto, utiliza-se da definição de Baylon (1991) para afirmar que cultura é o conjunto das práticas e dos comportamentos sociais que são inventados e transmitidos dentro de um grupo”.

Do ponto de vista linguístico, Coseriu (1990, p. 29) explicita que a “Sociolinguística não é disciplina sociológica, assim como a Etnolinguística não se denomina como disciplina etnológica ou etnográfica”. Ambas são disciplinas linguísticas, sendo que a Sociolinguística se refere ao estudo da variedade e da variação em relação à estrutura social das comunidades, enquanto a Etnolinguística possui como objeto de estudo a variedade e a variação da linguagem em relação à civilização e à cultura.

Nesse viés, a Etnolinguística se propõe a analisar a sociedade e a cultura através de suas manifestações linguísticas, ou seja, a partir do ambiente cultural em que são produzidas.

Para tanto, o referido linguista romano apresenta três planos de estrutura geral da linguagem, os quais equivalem a saberes e conteúdos linguísticos distintos (1990, p.29): “o plano universal do *falar em geral* (independentemente das determinações históricas), o plano histórico das línguas e o plano individual do discurso (ou “texto”).”

As linguísticas *do falar, das línguas e do discurso* apresentadas por Coseriu (1990) são sistematizadas por Lima Barreto (2010, p. 6) da seguinte maneira:

- a) O plano universal do falar geral, ao qual correspondem o *saber elocucional*, independente da língua em uso, e a *designação*, referência à realidade, a “coisas” e “estados de coisas”;
- b) O plano histórico das línguas, ao qual correspondem o *saber idiomático*, domínio de uma língua e o *significado*, conteúdo dado pelas oposições idiomáticas;
- c) O plano individual do discurso, ao qual correspondem o *saber expressivo*, adequação do discurso ao contexto e o *sentido*, conteúdo próprio do discurso determinado por fatores extralinguísticos.

De igual natureza, Coseriu (1990) infere três planos para Etnolinguística com tarefas e sentidos distintos, quais sejam: a de estudar a linguagem por meio dos saberes extralinguísticos (Etnolinguística do falar em geral); a de estudar a linguagem pela estratificação das comunidades e da linguagem (Etnolinguística das línguas); e a de estudar os discursos a partir da cultura de uma comunidade (Etnolinguística do discurso).

No dicionário de Cascudo (1983, p. 678), alude-se que “o povo tem uma cultura que recebeu dos antepassados. Recebeu-a pelo exercício de atos práticos e audição de regras de conduta, religiosa e social”. Em outras palavras:

A cultura é a capacidade que o indivíduo tem de se adaptar ao grupo em que está inserido. É a maneira de expressar os valores e as crenças que os membros desse grupo partilham. Para tanto, são usados valores que se manifestam por símbolos, como mitos, rituais, histórias, lendas e uma

linguagem, ou ainda a forma de pensar, agir e tomar decisões. Assim cultura é algo muito importante inscrito nas estruturas sociais, na história, no inconsciente, na experiência vivida. (CASCUDO, 1983, p. 678).

Sapir (1954, p. 205) afirma que “a língua não existe isolada de uma cultura, isto é, de um dado conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determinam a trama das nossas vidas”. Nesse diapasão, o pesquisador (1954, p. 215) infere “que língua e cultura tenham entre si, a rigor, qualquer relação de causa e efeito. Pode-se definir a cultura como ‘o que’ a sociedade faz e pensa. A língua é um ‘como’ especialmente se pensa.”

Depreende-se então que as línguas são transmitidas e herdadas juntamente com as culturas que lhes são suporte. Para Aragão (2013, p. 98), o “léxico enquanto descrição de uma cultura, está no seio mesmo da sociedade, reflete a ideologia dominante, mas, também, as lutas e tendências dessa sociedade.”

Da imbricação entre léxico, cultura e sociedade, como um todo integrado aos estudos linguísticos, vislumbra-se a língua como um importante elemento de identificação de um povo, seus costumes, vivências e razão de sua existência ao transmitir o que aprendeu a outras gerações.

2.4 Multimodalidade

Em consonância com as contribuições metodológicas da Lexicografia, os verbetes produzidos junto à sequência didática ressaltam componentes remissivos essenciais para composição de microestrutura. Assim, uma perspectiva multimodal acerca desses componentes remissivos considera, além do texto verbal, cores, imagens, vídeos, dentre outros.

Nota-se uma gama de imagens, vídeos e sons circulando nas diferentes práticas sociais, as quais inserem a linguagem visual como destaque, de modo que os tradicionais textos escritos, no caso desta pesquisa, glossários escritos, cederam lugar a textos com diversas modalidades semióticas em sua feitura, provocando efeitos significativos em sua caracterização.

A Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) relaciona a organização metafuncional, a partir da teoria de Halliday (Gramática Sistêmica Funcional), a qual apresenta como os significados são construídos por meio das metafunções: representacional (ou ideacional), interativa (ou interpessoal) e composicional (ou textual).

A partir do século XX, ainda de acordo com Kress e van Leeuwen (1996, 2006), diversos recursos semióticos passaram a se relacionar com a linguagem verbal, tanto que se verifica com bastante frequência a produção de textos multimodais nas diversas práticas comunicativas.

Nessa perspectiva, Dionísio (2014, p. 48-49) cita Jewitt (2003) para apresentar o termo multimodalidade como sendo uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua, vez que “abordagens multimodais têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação dos ambientes, bem como da relação entre os mesmos”.

Para Dionísio (2005, p. 160), a sociedade está “cada vez mais visual”, por isso define textos multimodais como “textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa”. No dizer da referida autora, o conceito de multimodalidade diz respeito às mais distintas formas de construção linguística e de apresentação da informação/ mensagem. Essa diversidade de formas se dá por intermédio da articulação/junção entre palavras e imagem. Em outras palavras, cores, imagens, o formato/tamanho das letras, a disposição da grafia e das ilustrações presentes na superfície textual etc., todos esses traços e marcas multimodais evidenciam a pretensão comunicativa do texto e, sobretudo, contribuem de forma significativa para a elaboração de significação por parte do leitor.

A escola, então, precisa envolver seu aluno no mundo contemporâneo. A multimodalidade requer também novas formas de aprender e ensinar. Na sociedade globalizada, em que a velocidade é característica principal, torna-se necessário rever conceitos e capacitar educandos e educadores, a fim de que estes lidem com os mais diversos recursos multimodais e desenvolvam trabalhos com seus alunos.

Sabe-se que o professor detém inúmeras opções metodológicas para estruturar sua interação com os alunos, as quais vão desde a introdução de um assunto ao processo de avaliação propriamente dita. No entanto, como responsável em propiciar a articulação das condições humanas e materiais necessárias ao avanço dos processos socioeducacionais voltados à aprendizagem dos educandos, a escola pode integrar várias tecnologias a procedimentos metodológicos.

Nas práticas pedagógicas mais usuais, o professor normalmente planeja e aplica atividades supostamente favoráveis ao desenvolvimento de uma aprendizagem específica. Entretanto, tendo em vista a diversidade do fenômeno cognitivo, não há como pensar em termos de garantias quanto ao

sucesso dos resultados dessa ação. Assim, além de aplicar as atividades, compete também ao professor verificar se a elaboração do conhecimento foi razoavelmente efetivada pelo aluno. Se esta apropriação não ocorreu de forma satisfatória, envolve aí uma questão de avaliação e o trabalho do professor deve ser redirecionado no sentido de promover uma devolução didática adequada ao aluno. (PAIS, 2010, p. 38)

De acordo com Peixoto e Lêdo (2009), a multimodalidade também se apresenta como uma característica importante no meio virtual, uma vez que esta reflete uma maior integração entre as semioses (som, imagem e linguagem verbal), causando um maior estímulo no usuário, que se impressiona com a riqueza de recursos em um só ambiente. É exatamente para esse ambiente que a escola deve atentar, pois é ele que conquista milhares de jovens pela atração visual que oferece.

A partir do compartilhar de significados entre a multimodalidade e as estratégias de ação da pesquisa, é possível inserir a diversidade na maneira de dar aula, de realizar atividades cotidianas ou mesmo de avaliar os alunos e o trabalho do professor.

Certamente, estratégias didáticas não se referem a receitas prontas, vez que o ambiente escolar propicia situações bastantes diversificadas, porém é importante variar as formas de ensinar e aprender, de mediar o conhecimento.

Nesse sentido, perceber as competências dos educandos e descobrir as contribuições que estes podem dar para inserção da multimodalidade no Ensino Fundamental representa a construção e a formação de alunos efetivamente participativos.

O papel do professor, dentro da instituição, torna-se importante mecanismo para o trabalho produtivo em sala de aula, vez que ele deve mostrar-se positivo e confiante no desenvolvimento dos trabalhos, atuando como mediador, compartilhando suas ideias, sabendo ouvir, sendo aberto e flexível à contribuição de todos para que os alunos se sintam valorizados, reconhecidos e motivados para que a escola atinja um processo de ensino e aprendizagem de sucesso.

Segundo Moran (2006, p. 163), “a imagem mexe com o imediato, com o palpável. A escola desvaloriza a imagem e essas linguagens (expressão polivalente, dramatização, o jogo, a paráfrase, o concreto e a imagem em movimento) como negativas para o conhecimento. Ignora a televisão, o vídeo; exige somente o desenvolvimento da escrita e do raciocínio lógico.” Por sua vez, Demo (2008) ratifica que a escola precisa se situar nas habilidades do século XXI, que ainda não estão presentes no contexto escolar, mas aparecem em casa, no bairro, no computador, nas

redes sociais, em mensagens instantâneas de celulares, na internet e na *lan house*. É neste ponto que o autor sugere uma grande mudança, que começa com e pelo professor. “Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias e deve se portar como tal”.

Conforme Neves e Medeiros (2006 *apud* ALMEIDA, 2008, p. 89), essa nova proposta tem como princípio “a autoria dos sujeitos educativos – professor, aluno, gestor, comunidade – com a integração de mídias e tecnologias, na construção de conhecimentos, na proposição e no uso de novas estratégias antes não pensadas”, até porque se tornaram viáveis pelo acesso aos novos artefatos ou pelas possibilidades de convergência evidenciadas que proporcionam novos modos de criar, aprender e ensinar, viabilizando o exercício do diálogo, a autoria, a polifonia em relação à forma e ao conteúdo e à reconstrução de significados.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

pesquisa – *s.f.* (sXIII) **1** conjunto de atividades que objetivam a descoberta de novos conhecimentos no domínio literário, científico, artístico etc. **2** investigação ou indagação minuciosa **3** exame de laboratório.

Nas seções a seguir, serão abordados, detalhadamente, a construção e o desenvolvimento da pesquisa, a qual se caracterizou, inicialmente, como pesquisa bibliográfica, vez que foi desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, principalmente, pela consulta a livros e artigos nas áreas de Lexicologia, Lexicografia, Dialetoлогия, Sociolinguística, Etnolinguística e Multimodalidade, além de obras que descrevem a legislação vigente sobre a educação básica e os pressupostos de ensino de Língua Portuguesa, o que gerou reflexões na prática pedagógica e na construção de atividades educativas.

Em relação aos procedimentos de coleta e análise, nomeou-se como pesquisa-ação, vez que tratou da colaboração e da negociação entre os integrantes desta. Com base empírica, foi concebida e realizada com vistas a uma ação que objetivou a resolução de um problema coletivo.

Conceitualmente, pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento acerca dessas práticas e de situações em que essas práticas acontecem.

De igual natureza, Fonseca (2002, p. 34-5) aduz:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso, para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto, e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador, quando participa na ação, traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador.

Logo, considerou-se qualitativa a abordagem da pesquisa, pois se destacaram a sua função pedagógica e a possibilidade de intervenção na realidade. Assim, não se preocupou apenas com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão do léxico constante no romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, por educandos do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de ensino, através do desenvolvimento da competência escrita de verbetes. Fundamentou-se nos princípios da provisoriade, da flexibilidade e da totalidade, reconhecendo a pesquisa como situada e dinâmica, conforme esclarece Moreira (2002, p.52):

A pesquisa qualitativa inclui:

- 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes;
- 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes;
- 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações;
- 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise;
- 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência;
- e 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Note-se que a realidade, na pesquisa qualitativa, construiu-se socialmente e os dados são diversos, formulados a partir da interação humana. Logo, a pesquisa-ação buscou a coadunação com tais apontamentos.

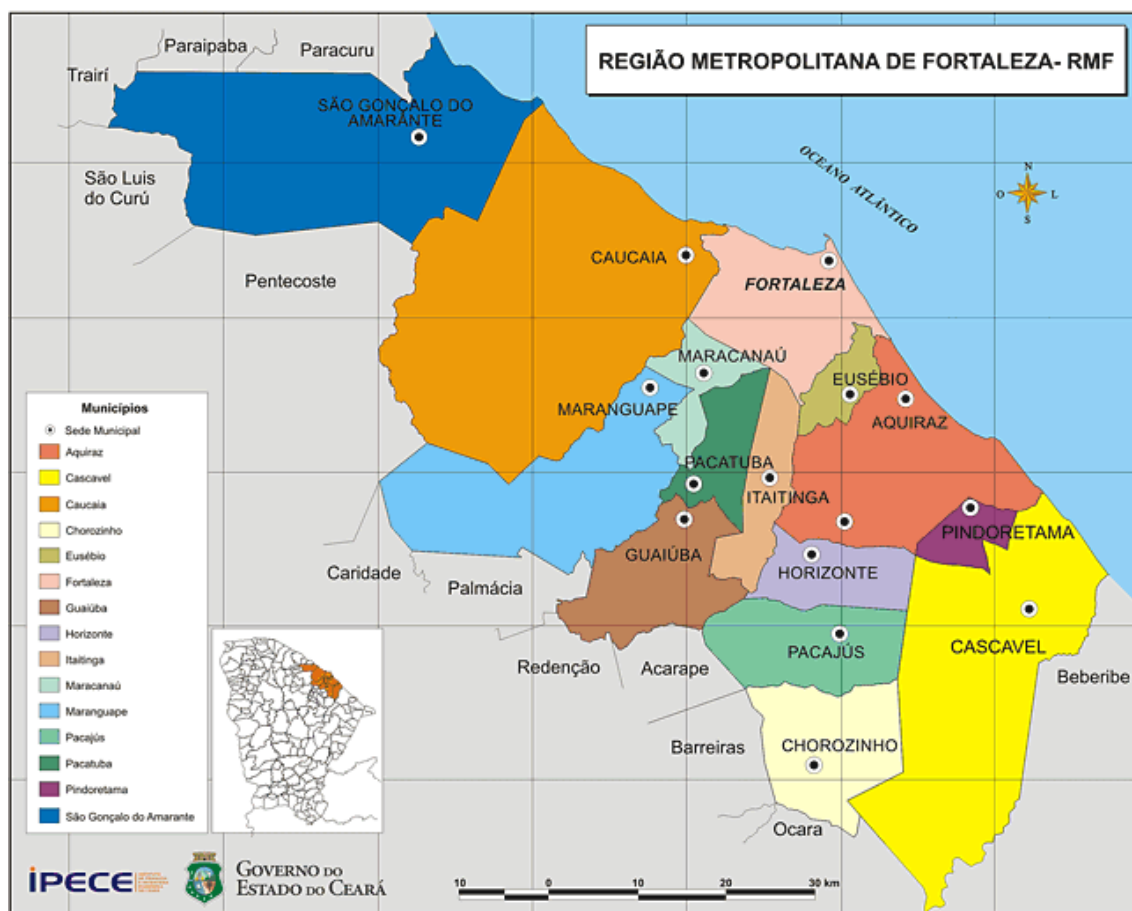
3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental da Rede Pública de Maracanaú-CE, região metropolitana de Fortaleza, conforme a figura 2.

O município é considerado a maior “cidade-dormitório” e o maior centro industrial do Ceará. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁶, sua população, em 2016, foi estimada em 223.188 habitantes, enquanto sua área de unidade territorial, em 2015, foi calculada em 106,648km². Seu nome advém do tupi, denotando “lagoa onde as maracanãs bebem”, em alusão à grande quantidade de aves que sobrevoavam suas lagoas durante o desenvolvimento do povoado. Destacam-se, ainda, alguns colonizadores indígenas no século XVII, tais como de Jaçanaú, Mucunã e Cágado.

⁶ O tratamento dos dados foi realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, em 2016, e está disponível em seu site institucional através do link: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=230765>. Acesso em: 17.12.2017.

Figura 2 – Mapa da região metropolitana de Fortaleza – RMF.



Fonte: Ceará (2015)

Ademais, seu povoamento deu-se em torno de quatro equipamentos principais, quais sejam, o Sanatório de Maracanaú, atualmente Hospital Municipal; o trem metropolitano – ramal Maranguape /Fortaleza; a Colônia Antônio Justa; e o Instituto Carneiro de Mendonça – Centro de reabilitação de Menores, o lendário Santo Antônio do Buraco.

No ano de 2015, de acordo com a consultoria Urban Systems⁷, Maracanaú atingiu a sétima colocação entre as cidades que possuem o melhor desenvolvimento econômico do Brasil, sendo a segunda cidade do Ceará que mais arrecada.

Ainda segundo o IBGE, somente 2,7% dos municípios cearenses respondem por mais de 60% do Produto Interno Bruto (PIB) do Estado. Nesse contexto, as cidades de Fortaleza, Maracanaú, Caucaia, Sobral e Juazeiro do Norte detêm 62,9% do PIB do

⁷ A Urban Systems é uma empresa especializada em análise de dados demográficos em mapas digitais, para dimensionamento e levantamento de tendências em mercados e cidades. Informações extraídas do site <http://www.urbansystems.com.br/>. Acesso em 17.12.17.

Ceará, sendo que a Capital cearense concentra 48,2% de todas as riquezas produzidas no Estado.

Assim, Maracanaú, mesmo sediando um dos maiores polos industriais do Ceará, o Distrito Industrial, representa apenas 5,3% do PIB estadual. Trata-se, pois, de um município rico, mas com uma população extremamente pobre.

Silva (2009), que estudou a pobreza na cidade, explica que essa problemática se expressa através do desemprego e devido à falta de acesso aos serviços públicos, como saneamento básico, saúde, educação e habitação. Para a pesquisadora, as famílias de Maracanaú encontram como alternativas de enfrentamento da pobreza trabalhos esporádicos, como os de diarista, servente, pintor e catador de material reciclável, por exemplo. Tais alternativas, entretanto, apenas reproduzem o chamado ciclo da pobreza, vez que não são capazes de romper com os fatores que geram a desigualdade.

A pesquisa então desenvolveu-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rachel de Queiroz, inaugurada no dia 25 de novembro do ano de 1999, com localização na Avenida XII, nº 203, bairro Jereissati II. Compõe-se atualmente de 10 salas de aula, uma sala de professores, uma diretoria, uma secretaria, uma biblioteca, dois banheiros para funcionários (direção, professores e servidores), um laboratório de informática, uma sala de recursos multifuncional de Assistência de Educação Especializada (AEE), uma cozinha, um pátio coberto, quatro banheiros para alunos e um ginásio para atividades recreativas.

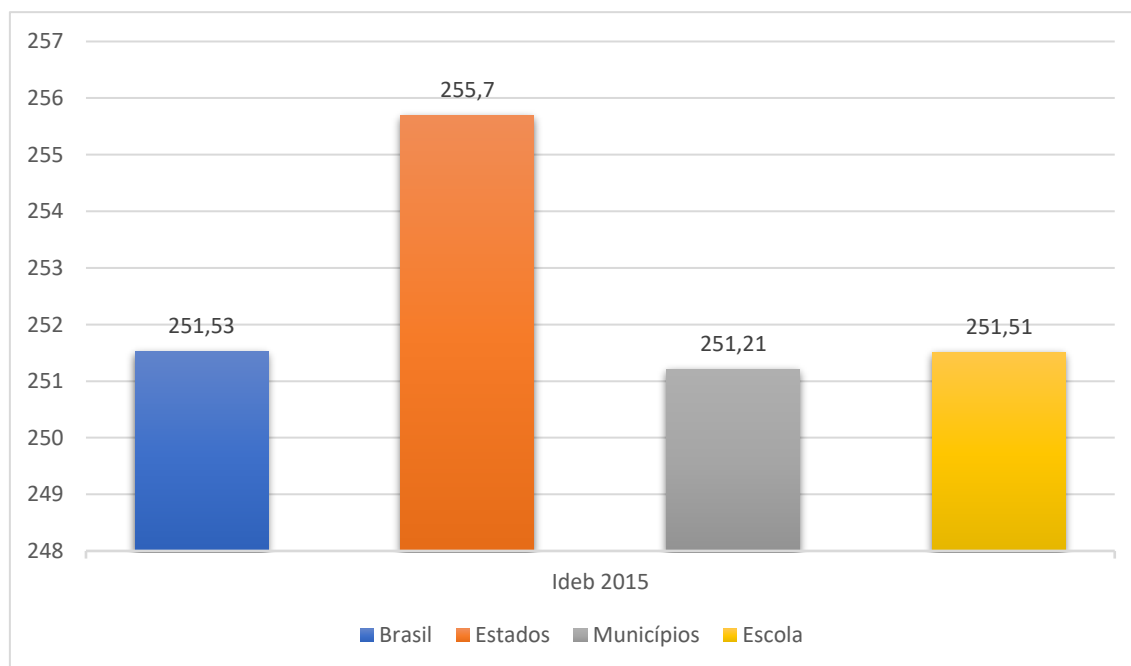
Em seu Projeto Político Pedagógico, delineia-se o ideal de escola, no qual se objetiva propiciar a formação de cidadãos autônomos e críticos, cuja característica seja a capacidade de argumentação sólida, com base nos critérios adotados e procedimentos executados para a garantia de aproveitamento do tempo pedagógico e das habilidades dos educandos. No entanto, no que concerne às habilidades propostas para o Ensino Fundamental, por avaliações de larga escola, como o Ideb, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁸, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apurou-se que, no ano de 2015, referida instituição não atingiu a meta estipulada para o nível fundamental, mesmo com melhoria em seus índices nos anos de 2011 a 2015.

⁸ Dados obtidos junto ao site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a partir da quantificação de resultados na escola no Ensino Fundamental, através do endereço eletrônico <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=6547186>. Acesso em 10.12.2017.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁹ resulta em um indicador, que é fruto dos resultados de dois conceitos considerados importantes para qualidade educacional, quais sejam, o fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações. Tal índice varia de 0 a 10, conforme a combinação desses dois conceitos, facilmente assimiláveis e que permitem traçar metas de qualidade educacional aos sistemas de ensino. Na escola em estudo, o índice previsto para 2015 fora de 4,9, no entanto, a instituição atingiu apenas 4,7. Ressalte-se que essa ferramenta de acompanhamento das metas de qualidade do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) prevê, para 2022, que o Ideb do Brasil atinja 6,0, valor similar aos sistemas educacionais de países desenvolvidos.

No que concerne ao monitoramento e à avaliação dos processos de desenvolvimento das habilidades em Língua Portuguesa, oferecidos nas séries finais do Ensino Fundamental, tem-se o gráfico a seguir, que aponta uma prevalência da escola em relação aos índices dos municípios do Brasil, embora o mesmo não ocorra em relação aos níveis das escolas dos estados brasileiros, enquanto há uma pequena diferença entre a média nacional e a atingida pela escola, qual seja, de 0,02.

Gráfico 1 – Indicadores do Ideb de 2011 a 2015 referente à Língua Portuguesa (séries finais do Ensino Fundamental)

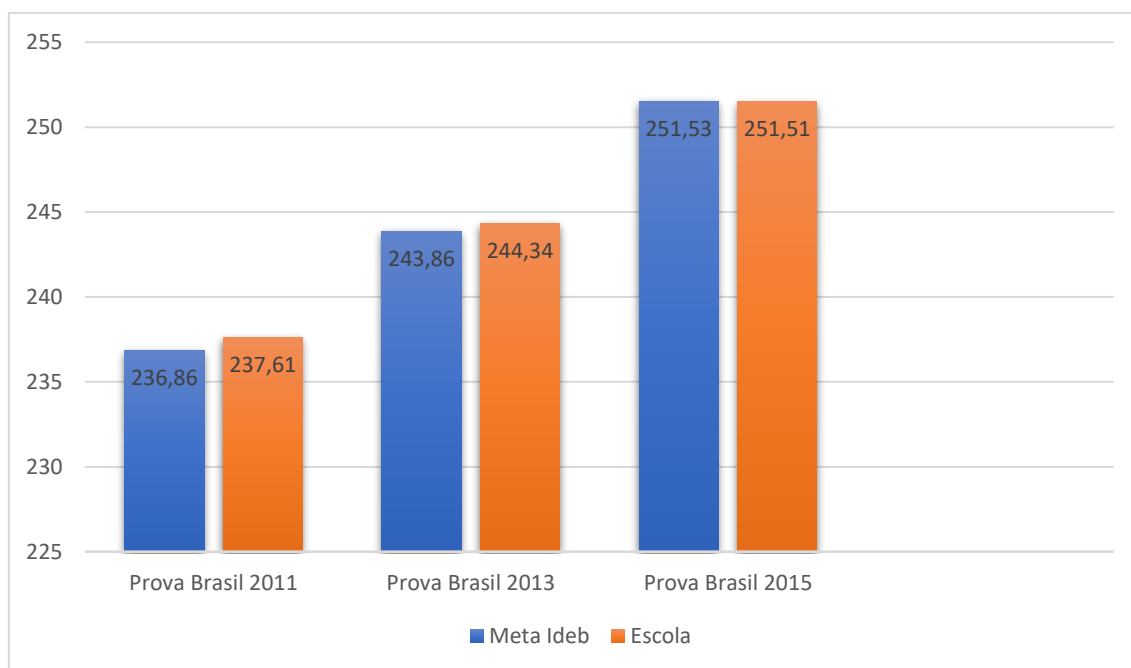


Fonte: Baseado em dados do Inep (2018).

⁹ Resultados disponíveis no endereço: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em 2 jul. 2017.

Ressalte-se ainda que, conforme gráfico a seguir, nos anos de 2011 e 2013, a instituição conseguiu ultrapassar as metas projetadas pelo Ideb, fato não constatado no ano de 2015, quando obteve uma baixa de 0,02 em relação à meta estabelecida pelo Governo Federal.

Gráfico 2 – Indicadores do Ideb de 2011 a 2015 em relação às habilidades de Língua Portuguesa (anos finais do Ensino Fundamental).



Fonte: Baseado em dados do Inep (2015).

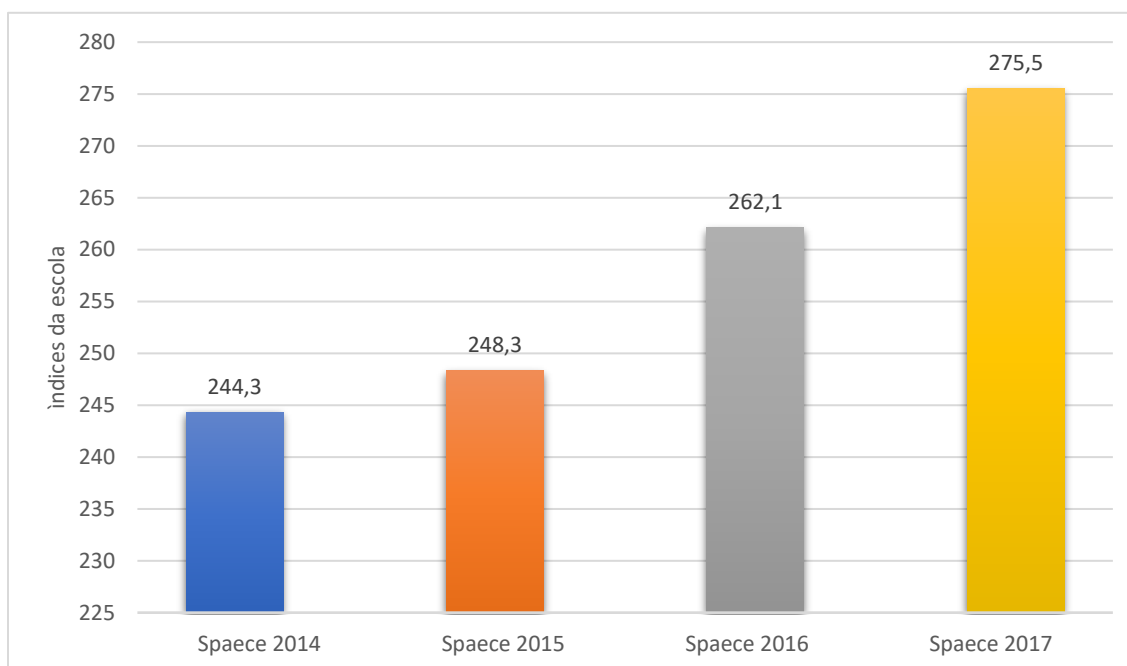
Houve ligeira queda nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em relação às habilidades e competências na disciplina de Matemática. Depois de 2015, a escola passou a atender apenas a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e seu desafio maior ainda é buscar garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

Já em relação aos resultados obtidos no Spaace, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará¹⁰, em 2014, a escola atingiu 244,3 (nível crítico), resultado quase similar em 2015, quando obteve 248,3 (também nível crítico). Em 2016, no entanto, a instituição saltou para o nível intermediário, com 262,1 em seus índices, uma melhora significativa, fato ocorrido também em 2017 (ano de aplicação da

¹⁰ Dados exibidos pelo Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação, que estão disponíveis em seu site institucional através do link: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/62-avaliacao-educacional/spaace/5175-resultado-spaace-9o-ano>. Acesso em: 10.12.2017.

sequência didática), conforme gráfico seguinte, com índices de 275,5, encaixando-se também na proficiência intermediária de aprendizagem:

Gráfico 3 – Indicadores do Spaece 2014 – 2017.



Fonte: Spaece (2018). Dados retirados do site <http://www.spaece.caedufjf.net/resultados-por-escola/>

Acrescenta-se que a escola em estudo funciona em dois turnos (manhã e tarde), contando com um total de 545 estudantes matriculados na etapa de Ensino Fundamental (anos finais) da Educação Básica, em que apenas um quantitativo minoritário desses alunos encontra-se fora da correspondência idade-série. A maioria deles reside nas imediações do bairro Jereissati II ou em bairros circunvizinhos à escola e pertence a famílias com baixo poder aquisitivo, cuja ocupação principal advém de polos industriais, serviços de limpeza ou comércio informal.

3.2 Sujeitos da pesquisa

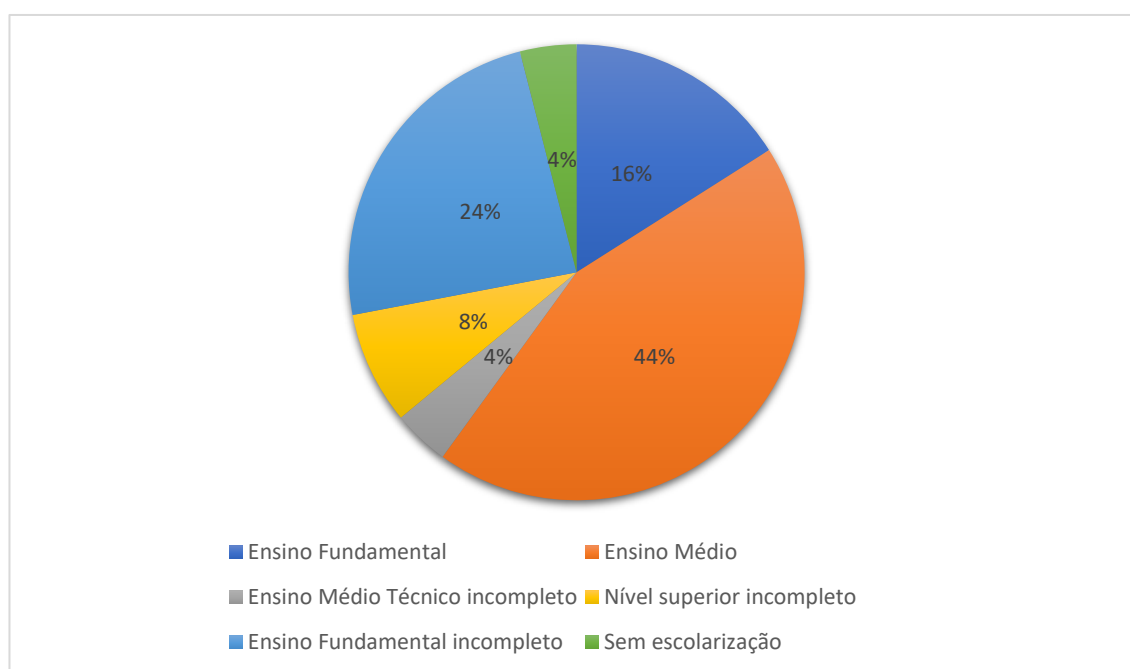
Os sujeitos participantes da pesquisa apresentaram faixa etária variável entre 14 e 17 anos (41,17% com 14 anos; 50% com 15 anos; 5,88% com 16 anos; e 2,94% com 17 anos). Tratou-se de uma turma de 34 adolescentes regularmente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã, com um quantitativo igual de educandos do sexo feminino (50%) e do sexo masculino (50%).

A escolha dessa turma se deu em razão de a pesquisadora ser professora de Língua Portuguesa da instituição desde o ano de 2016. E, atualmente, ministrar uma

carga-horária de quatro aulas por semana em cada turma de 9º ano do Ensino Fundamental, o que facilitou o desenvolvimento da proposta. Ademais, os discentes assistem a aulas de Matemática, História, Artes, Ensino Religioso, Língua Inglesa, Geografia, Educação Física e Ciências, conforme calendário letivo determinado pela Secretaria de Educação do Município.

Em consonância com o gráfico a seguir, observa-se o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis legais desses sujeitos¹¹:

Gráfico 4 – Nível de escolarização dos responsáveis pelos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o estudo Mobilidade Sócio ocupacional, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2014) do IBGE¹², aponta-se que a escolaridade dos pais influencia o rendimento médio e a formação dos filhos. Referida pesquisa levou em conta o grau de instrução, a formação profissional e a renda dos pais para a ocupação e rendimento dos filhos. Nessa escala, quase metade dos responsáveis legais dos sujeitos do trabalho em estudo conseguiu concluir o ensino médio, no entanto nenhum responsável legal apresentou ensino superior concluído, ao passo que pais sem educação formal equivalem aos responsáveis com ensino médio técnico incompleto. A

¹¹ Dados coletados dos questionários de pesquisas preenchidos pelos sujeitos da pesquisa.

¹² Dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, em 2017, e está disponível em seu site institucional através do link: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso em: 22.11.2017.

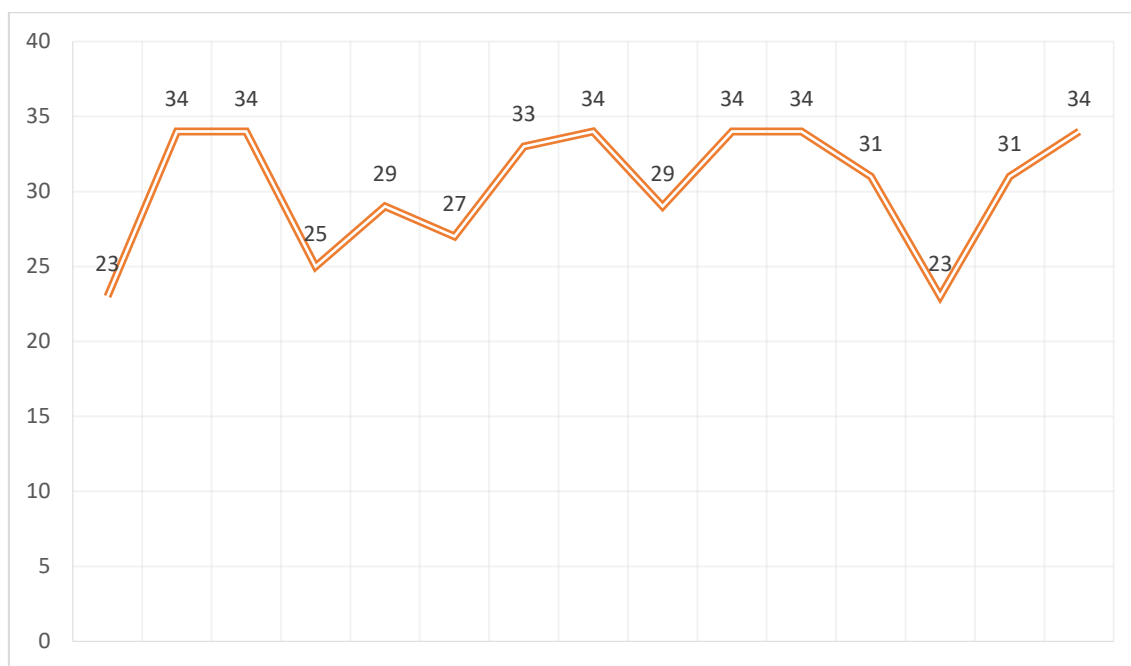
maioria dessas pessoas exercem funções de dona de casa, domésticas, metalúrgicos, pedreiros e costureiras, ratificando a pesquisa de Silva (2009).

A propósito, os sujeitos da pesquisa desenvolveram as atividades desta dentro de uma sequência didática, em 15 encontros, totalizando 30 horas-aulas.

3.3 Materiais

Os verbetes produzidos pelos educandos participantes de todo desenvolvimento da sequência didática integram os materiais analisados nesta pesquisa. Para tanto, levou-se em consideração a frequência destes durante todo o processo, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Frequência dos educandos durante 15 encontros.



Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, textos produzidos por 23 alunos e denominados de:

- a) *Produção inicial* – verbetes produzidos no segundo encontro, depois da apresentação da situação, porém sem o estudo detalhado do gênero;
- b) *Produção final* – verbetes desenvolvidos no antepenúltimo e penúltimo encontro, etapas posteriores à aplicação de oficinas que visaram ao aperfeiçoamento da competência escrita de verbetes para construção de um glossário multimodal a partir da leitura de uma obra literária de cunho regionalista.

No decorrer das produções textuais, foram utilizados: fichas pautadas (tamanho 10x15cm), materiais xerografados, lápis de cor, tarjetas coloridas, quadro branco, pincel, apagador, computador, projetor multimídia, caixa de som, em consonância com o planejado em cada encontro.

3.4 Procedimentos

Serão descritos, nesta seção, os procedimentos adotados para o encaminhamento e a realização desta pesquisa⁶.

Foram realizados 15 encontros de duas horas-aula (1h50min) cada, totalizando uma carga-horária de 30 horas-aula, durante os dias 21/9/17, 19/10/17, 26/10/17, 6/11/17, 9/11/17, 16/11/17, 22/11/17, 23/11/17, 7/12/17, 14/12/17, 18/12/17, 21/12/17, 22/12/17, 28/12/17 e 7/1/18.

A princípio, planejou-se a utilização de duas aulas por semana, das quatro disponibilizadas à professora regente da turma para cumprimento do calendário letivo, agora então pesquisadora, para aplicação, às quintas-feiras, das atividades/oficinas previstas. No entanto, uma semana de provas, não prevista no calendário anual, e um período intenso de greve do magistério impulsionaram o adiamento de alguns módulos da sequência didática, bem como a inserção de outros dias da semana para efetivação do planejado. Também não foi possível a utilização das quatro horas aulas disponibilizadas à pesquisadora, pois o ano de 2017 exigiu uma atenção maior às avaliações de larga escala, em especial à Prova Brasil¹³, realizadas no decorrer da aplicação da sequência didática.

No primeiro encontro com os alunos, sistematizou-se o objetivo da pesquisa, através da contextualização do romance lido e a função social de se trabalhar com o léxico presente numa obra regionalista, ou seja, a preparação do grupo se deu a partir da sensibilização dos educandos com a apresentação dos objetivos e da metodologia de ensino da sequência didática, a fim de que eles soubessem como seria trabalhada a temática, bem como o que seria exigido deles.

Já no segundo encontro, após uma pausa acentuada em razão do período de greve, houve a explanação do gênero a ser trabalhado, a leitura dos quatro primeiros

¹³ A Prova Brasil é uma avaliação censitária aplicada nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, cujo intuito é avaliar a qualidade do ensino, a cada dois anos, em anos ímpares.

capítulos do livro *O Quinze* e a produção dos primeiros verbetes (produção inicial), conforme proposta apresentada posteriormente¹⁴.

Depois, analisaram-se os textos iniciais produzidos, observando-se as dificuldades principais durante a elaboração do gênero, as quais foram abordadas nos módulos II e III.

Nos encontros 3º a 9º, nomeados de módulo I, desenvolveram-se estratégias de leitura da obra de Rachel de Queiroz, bem como oficinas de seleção do léxico constante no romance para posterior feitura de verbetes e, conseqüentemente, do glossário. Ainda durante esse módulo, a relação entre língua, cultura e sociedade foi evidenciada, de modo a extrair do *corpus* as unidades lexicais que ressaltassem a heterogeneidade da língua.

Já nos módulos II e III, encontros 10º a 12º, trabalharam-se a valorização da identidade sociolinguística presente no *corpus* da pesquisa, as codificações lexicográficas (glossários, dicionários, vocabulários e tesouros) e, por fim, a estruturação do glossário (macroestrutura e microestrutura).

Nos encontros 13º e 14º, com a sistematização das atividades mencionadas anteriormente, os textos finais, nomeados de produção final, foram escritos a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo da seqüência didática, com vista à apropriação do gênero verbe, bem como de sua estrutura composicional.

Em vista disso, foram analisados dados, os quais serão descritos no próximo capítulo deste trabalho, com o objetivo de avaliar se, efetivamente, os sujeitos da pesquisa conseguiram desenvolvê-la satisfatoriamente e se a inserção da seqüência didática desencadeou o desenvolvimento da competência escrita em estudo. No último encontro, realizou-se a divulgação do glossário construído a partir dos verbetes produzidos pelos próprios estudantes, com o uso de diferentes modos semióticos. Desse modo, os dados foram coletados e analisados de acordo com o planejamento da seqüência didática estruturada para turma em estudo, conforme será descrito nas próximas seções.

3.4.1 Desenvolvimento da seqüência didática e procedimentos de coleta de dados

Os quinze encontros da seqüência didática, divididos em quatro etapas, foram sistematizados, inicialmente, consoante ao que alude Kato (1998) e Vieira (2005),

¹⁴ O conteúdo das oficinas será descrito posteriormente, em seção destinada a esse fim.

no que se refere a etapas da escrita, com planejamento, edição, revisão e reescrita do texto, procedimentos essenciais para o ensino de gêneros textuais.

Como procedimento pedagógico que propõe uma maneira precisa de se trabalhar em sala de aula, a partir de um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente, foi proposta, também, uma sequência didática baseada nos moldes formulados por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), a fim de se orientar um encaminhamento adequado para elaboração de módulos com atividades que envolvessem a feitura de verbetes, permitindo, com isso, uma progressão no que tange ao desenvolvimento da competência escrita desse gênero, a partir do *corpus* de *O Quinze*, da escritora cearense Rachel de Queiroz.

Similarmente, referidos pesquisadores aduzem, acerca do texto e do discurso, que o ensino de língua materna deve se processar por meio de diferentes gêneros textuais, sejam estes orais ou escritos. Tais gêneros são produtos sociais bastantes heterogêneos, o que, por sua vez, possibilitam uma diversidade de construções durante o processo comunicativo.

Segundo ainda tais autores,

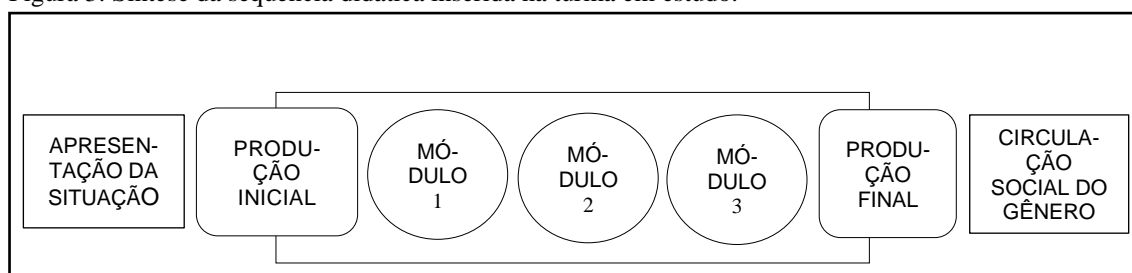
(...) Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características:

1. Ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. Ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82)

Ratificando, o *corpus* empregado para sistematização deste trabalho foi composto pelos 26 capítulos do livro *O Quinze*, edição 77ª, de autoria de Rachel de Queiroz, na íntegra, isto é, sem adaptações.

No construto metodológico desta pesquisa, formularam-se módulos a partir da supracitada sequência didática, em que estudantes se tornaram protagonistas junto à elaboração de um glossário multimodal de termos e expressões constantes no romance regionalista lido, por meio do seguinte processo compartilhado (Figura 2):

Figura 3: Síntese da sequência didática inserida na turma em estudo.



Fonte: Esquema adaptado da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

Organizou-se, então, a formulação de um conjunto de três módulos com sete, uma e duas atividades funcionais e interativas, respectivamente, para que sujeitos do grupo pesquisado as desenvolvessem dentro da sequência didática a ser realizada em 15 encontros, ou seja, 30 horas/aula, visando ao desenvolvimento da competência escrita do gênero verbete/glossário, a partir da valorização da cultura regional, conforme esquema a seguir:

Quadro 4: Planejamento da sequência didática.

	Oficinas/Atividades	Aulas	Corpus	
<i>1ª etapa</i>	Situação inicial	Apresentação da situação	2h/a	
	Produção inicial	1 atividade	2h/a	Capítulos de 1 a 4 do livro <i>O Quinze</i>
<i>2ª etapa</i>	Módulo I	7 atividades	14h/a	Capítulos de 5 a 26 do livro <i>O Quinze</i>
	Módulo II	1 atividade	2h/a	
	Módulo III	2 atividades	4h/a	Capítulos de 1 a 26 do livro <i>O Quinze</i>
<i>3ª etapa</i>	Produção final	1 atividade	4h/a	Capítulos de 1 a 26 do livro <i>O Quinze</i>
<i>4ª etapa</i>	Circulação do gênero	1 atividade	2h/a	

Fonte: Elaboração própria.

Consonante ainda ao que propagam Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), uma sequência didática deve auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero textual, de forma que ele consiga escrever ou falar de acordo com a situação de comunicação em que se encontra, vez que possibilitará seu acesso a novas práticas de linguagem ou as que apresentem dificuldades em dominar.

Outrossim, é oportuno salientar que Dolz e Schneuwly (2004, p. 127) frisam alguns aspectos de ordem metodológica para que a pesquisa não se torne estática. Desse modo, o tempo utilizado pela pesquisadora, assim como seu planejamento inicial foram alterados diversas vezes, para que “as sequências não fossem consideradas como um

manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, em diferentes níveis”.

3.4.1.1 Primeira etapa: apresentação da situação e produção inicial

No primeiro encontro, dialogando com a sequência didática proposta por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), os educandos foram expostos, inicialmente, ao projeto coletivo de produção do gênero verbete/glossário, a partir do léxico presente na literatura de Rachel de Queiroz, a fim de que tomassem conhecimento da importância dos conteúdos a serem trabalhados e da interação que seria concretizada na produção final e na circulação social do gênero, conforme plano de aula a seguir:

Quadro 5: Plano de aula da apresentação da situação.

Plano de aula – Apresentação da situação	
9º ano/Ensino Fundamental – Carga horária: 2h/a	
<i>Objetivo</i>	Apresentar o projeto de construção de um glossário multimodal a partir do léxico presente no romance <i>O Quinze</i> , de Rachel de Queiroz.
<i>Conteúdo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Construção inicial do conceito de léxico; • Diferença entre glossário, dicionário e vocabulário; • Vida e obra de Rachel de Queiroz;
<i>Procedimentos de ensino</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação da biblioteca para acolhida dos alunos; • Indicação de boas-vindas e entrega do questionário; • Apresentação dos slides com a proposta do projeto; • Anotação das percepções dos alunos sobre a pesquisa; • Exibição da biografia de Rachel de Queiroz.
<i>Recursos didáticos</i>	Computador, projetor multimídia, caixa de som, questionários de pesquisa de alunos, dicionários, atlas linguísticos.

Fonte: Elaboração própria.

Assim, na apresentação da situação, com duas horas aulas de duração, os alunos foram direcionados à biblioteca da escola, acolhidos pela música “Hino Nordestino”, do Zé Ramalho. O ambiente foi organizado com imagens da escritora

Rachel de Queiroz e alguns de seus títulos, além de uma rede para simbolizar a história da autora e alguns glossários, dicionários, atlas linguísticos do Ceará.

Após a acomodação dos educandos na biblioteca, foram dadas as boas-vindas aos mesmos, momento também em que foi entregue um questionário de pesquisa¹⁵ para que os estudantes o respondessem conforme suas vivências sobre escrita de verbetes, acesso a tecnologias, nível de escolarização dos pais, dentre outros.

Em seguida, oralmente, foram levantados os seguintes questionamentos: a) Quem foi Rachel de Queiroz? b) Por que ela foi importante para literatura? c) Por que a escola em que vocês estudam possui este nome? d) Há quantos anos vocês estudam nesta escola? e) Quantos livros vocês já leram da autora? f) Quem já leu um livro chamado *O Quinze*? Por que ele possui este nome? g) O que simboliza esta rede na biblioteca? h) Durante os nove anos em que vocês estiveram no Ensino Fundamental, quantas vezes estudaram algo relacionado ao *léxico*? Afinal, o que é *léxico*?

As percepções relatadas pelos alunos foram gravadas por meio do programa de informática *Audacity*¹⁶ e serviram de base para análise dos dados.

Posteriormente, uma sequência de slides¹⁷ foi projetada com vistas a destacar, principalmente, a importância de se propagar a cultura regional junto à escola, utilizando-se a obra de Rachel de Queiroz, também patrona do colégio em que os educandos estudam, como catalizadora de formas linguísticas estigmatizadas por parte daqueles que desconhecem as diferenças entre norma padrão e manifestações regionais da Língua Portuguesa.

Nesta fase, os educandos construíram suas percepções sobre a situação da ação, bem como acerca das atividades linguísticas que iriam executar. Foram fomentados questionamentos que induziram à formulação de hipóteses das representações do estudante sobre a origem do gênero verbete, sobre o contexto histórico e cultural em que está inserido o léxico presente no livro *O Quinze*, seu suporte e finalidade, bem como da imagem social que o educando possui acerca da obra de Rachel de Queiroz e da linguagem por ela empregada.

A principal função da apresentação inicial foi motivar os alunos a participarem das atividades procedentes, direcionadas ao estudo do léxico na literatura

¹⁵ Material disponível no Apêndice A da pesquisa.

¹⁶ O código fonte do Audacity está sob a licença GNU General Public License. Refere-se a um software livre de edição digital de áudio disponível nas plataformas: Windows, Linux e Mac e ainda em outros Sistemas Operacionais.

¹⁷ Material disponível no apêndice B da pesquisa.

regionalista em questão, abordando, inclusive, a multimodalidade como estratégia de integração de semioses.

Note-se que, nesse estágio, embora houvesse manifesto desejo de participar das oficinas, alguns alunos mostraram-se indiferentes à palavra *verbete*, não conseguindo, inclusive, pronunciá-la. Outros, por sua vez, questionavam seu conceito e não conseguiam entender que se tratava de um gênero, como a poesia ou o conto. Observou-se também certo receio em escrever algo para ser publicado para os demais alunos da escola, quando da circulação social do gênero.

Por derradeiro, entregou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁸ para que os pais ou responsáveis autorizassem a participação de seus filhos nas oficinas propostas pela pesquisa.

No encontro seguinte, ainda contabilizado como segunda parte da sequência didática, ocorreu a chamada produção inicial, também na biblioteca da escola, conforme plano de aula abaixo:

Quadro 6: Plano de aula da produção inicial.

Plano de aula – Produção inicial	
9º ano/Ensino Fundamental – Carga horária: 2h/a	
<i>Objetivo</i>	Produzir um verbete a partir do léxico selecionado dentre os quatro capítulos iniciais do título <i>O Quinze</i> , de Rachel de Queiroz.
<i>Conteúdo</i>	• Verbetes.
<i>Procedimentos de ensino</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Indicação de boas-vindas; • Entrega de exemplares do livro <i>O Quinze</i>; • Distribuição de lápis de cor e fichas pautadas; • Apresentação da proposta da atividade; • Leitura dos capítulos do livro selecionados para esta oficina; • Produção inicial do gênero verbete.
<i>Recursos didáticos</i>	Fichas pautadas, exemplares de <i>O Quinze</i> , lápis de cor, dicionários, atlas linguísticos.

Fonte: Elaboração própria.

¹⁸ Material disponível no Apêndice C da pesquisa.

Assim, anterior ao começo da oficina de produção inicial, foram retomados alguns conceitos explanados na apresentação da situação, seguidos da distribuição do material utilizado na aula. Tanto as fichas pautadas como a impressão dos 34 exemplares de *O Quinze*¹⁹ foram providenciados pela pesquisadora, bem como outros materiais didáticos empregados na pesquisa, já que a escola não dispunha de recursos para esse fim.

Em seguida, os discentes foram orientados a escrever um verbete a partir do léxico presente nos quatro capítulos iniciais do romance em estudo e a partir, principalmente, das concepções que eles adquiriram durante as etapas escolares sobre o gênero. Antes, porém, foi recomendado que o léxico desconhecido fosse destacado com lápis de cor no próprio romance em questão. Para tanto, cada aluno personalizou seu livro com sua identificação. Saliente-se que os exemplares de *O Quinze* foram entregues aos discentes no início de cada encontro e devolvido ao final do mesmo. Somente no encerramento da leitura da obra é que eles puderam levar o material para casa.

Em voz alta, a pesquisadora, com fluência e entonação adequadas, leu os capítulos de 1 a 4 do romance *O Quinze* (texto original e na íntegra), um dos livros mais conhecidos de Rachel de Queiroz, em virtude do retrato diferenciado da realidade do sertão nordestino.

Oralmente, foram trabalhadas temáticas relevantes que formatam o romance, tais como: os eixos em que se desenvolve o enredo (sertão x cidade); estiagem no Nordeste (quatro secas avassaladoras em 1877-1879, 1915, 1934-1936, 1979-1985); relação da seca como elemento que manipula o enredo e como um fenômeno geográfico e sociológico.

À medida que o texto era lido pela professora, os alunos, com uso de lápis de cor, destacavam palavras desconhecidas em seus aspectos semânticos. Posteriormente, os discentes fizeram uma representação da circunstância de comunicação e do gênero a ser trabalhado, elaborando, nas fichas pautadas, um texto escrito do verbete escolhido.

Durante a produção do gênero, os educandos mostraram-se bastante aflitos, alegando desconhecimento acerca da escrita de verbetes, sua organização e estrutura. No entanto, foram orientados a produzirem da forma que julgassem adequada, atentando-se aos elementos do gênero, na tentativa de se aproximarem ao máximo dos

¹⁹ O romance *O Quinze* encontra-se disponível em domínio público para acesso e impressão, através do site <http://docuload.download/book/t/?q=O+quinze+rachel+de+queiroz+pdf+dominio+publico>. Acesso em 2.6.17. Refere-se a 77ª edição, a mesma que está disponível em braile, em três volumes, na Biblioteca Pública Espaço Estação, na Praça da Estação, no Centro de Fortaleza, com entrada é franca.

verbetes apresentados no encontro anterior. Além disso, foram estimulados a ativarem seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

Salienta-se que objetivo foi traçar um panorama dos conceitos que os estudantes já assimilaram sobre os termos de linguagem regional destacados, léxico regional, norma padrão, diferenças entre oralidade e escrita, bem como outras temáticas que surgiram ao longo da atividade.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a primeira produção servirá como um diagnóstico tanto para os estudantes como para a pesquisadora, vez que os primeiros conseguirão perceber o que já sabem fazer e se conscientizarão dos problemas que eles mesmos, ou os outros alunos, apresentam. Já a pesquisadora, por sua vez, poderá adaptar as atividades propostas na sequência didática de acordo com as dificuldades dos adolescentes.

Por isso, os alunos foram alertados acerca das atividades que aconteceriam posteriormente, momento em que teriam a oportunidade de analisar as especificidades do gênero e, conseqüentemente, melhorarem suas produções.

Nesse segundo encontro, com a presença de 100% da turma, foram recolhidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido entregues na semana anterior.

A seguir, serão descritos os módulos com atividades/oficinas diversificadas que abordaram os problemas apresentados na primeira produção, de modo a constatar se forneceram ou não instrumentos necessários à superação dessas lacunas.

3.4.1.2 Segunda etapa: desenvolvimento dos módulos

O desenvolvimento dos módulos I, II e III se deu na semana seguinte à primeira etapa da sequência didática, contabilizando 20 horas aula ao todo, nos mais diversificados ambientes disponibilizados pela escola e também fora dela.

Em vista disso, os três módulos abordaram, sobretudo, a leitura do texto original de *O Quinze*, sem quaisquer tipos de adaptações; o reconhecimento e o entendimento da heterogeneidade linguística e sua mutabilidade no decorrer do tempo; a compreensão dos conceitos de glossário e verbe, a partir de sua organização estrutural e função social; e, por fim, o planejamento das ideias, organização e revisão do texto, além da reescrita, praticada no último módulo, antes da produção final, e do

compartilhar de significados entre a multimodalidade e as estratégias de ação da pesquisa.

As oficinas realizadas nos módulos encontram-se sintetizadas nos tópicos a seguir, com detalhamento dos procedimentos realizados durante dez encontros.

Quadro 7 – Resumo dos módulos da sequência didática.

Módulo	Temática	Objetivo
<i>I</i>	Leitura de <i>O Quinze</i>	Conhecer o <i>corpus</i> da pesquisa para seleção do léxico visando à montagem do glossário
<i>II</i>	Valorização da identidade sociolinguística do léxico presente na obra em estudo	Fomentar a valorização da identidade sociolinguística a partir do léxico presente na obra de Rachel de Queiroz
<i>III</i>	Estrutura composicional dos verbetes e do glossário.	Compreender o conceito de glossário e de verbebo e sistematizar seus componentes estruturais: macroestrutura e microestrutura.

Fonte: Elaboração própria.

3.4.1.2.1 Módulo I

Neste primeiro módulo, pautado em sete encontros, os alunos acompanharam e também foram protagonistas da leitura dos 22 restantes capítulos de *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, junto ao processo de seleção do léxico alheio ao seu universo por meio do destaque de palavras, expressões e variantes com lápis de cor.

No primeiro encontro do módulo I, com duração de duas horas aula, logo após a acolhida, os educandos foram organizados em círculos, em que todos, de pé, participaram da brincadeira (adaptada) nomeada “batata quente”. Uma lata com tampa foi passada de mão em mão ao passo em que uma música animada era executada. No momento em que a pesquisadora pausava a música, o aluno que estivesse com a batata (lata) na mão, teria de abri-la e retirar de lá uma pergunta referente à leitura dos capítulos anteriores da sequência didática, bem como ao léxico presente nesses textos. No início, alguns alunos mostraram resistência para participar da acolhida, com a alegação de que seriam expostos a alguma brincadeira de mau gosto. No entanto, após a primeira rodada de perguntas, os ânimos se elevaram, o princípio da competição de instalou e todos se motivaram a participar.

Depois desse momento de descontração, necessitou-se de alguns minutos até a turma retornar ao círculo, sentar-se e se concentrar novamente para a leitura dos capítulos de 5 a 8. Esse processo se deu com a pesquisadora iniciando a leitura, em voz alta, dos primeiros parágrafos.

Na sequência, a continuidade da leitura foi repassada para o primeiro aluno do círculo, o que deveria ser prosseguido pelos demais, porém, alguns (poucos) se abstiveram de realizar tal atividade.

Oralmente, foram trabalhadas temáticas relevantes que formatam o romance, tais como: o papel da mulher na sociedade da época em comparação à função que a personagem Conceição exerce e suas semelhanças com a vida da escritora Rachel de Queiroz; a retirada de nordestinos durante as secas como processo de fuga; o uso da cadeira de arruar como resquício da escravidão; a doença ocorrida em bovinos, chamada mal dos chifres; e a unidade de medida de peso emprega antigamente.

Para o entendimento da geografia da região em que se passa o enredo, já que muitos discentes relataram dificuldade nesta fase, mapas do Ceará, com a delimitação das estradas de ferro de Baturité-CE e Sobral-CE, em comparação com o mapa atual do Ceará, foram expostos para que os alunos percebessem a articulação entre o eixo sertão – cidade.

A leitura também foi pausada várias vezes em razão de questionamentos dos alunos acerca do léxico, do contexto histórico e, principalmente, dos costumes da época de 1915. Ao final do encontro, os alunos foram orientados a guardarem seus livros para que a sequência dos capítulos fosse retomada no próximo encontro.

Ressalte-se que o capítulo 8 mostrou-se bastante denso para a compreensão dos alunos, os quais explanaram suas dificuldades de compreensão textual em alguns trechos desse capítulo.

No segundo encontro do módulo I, também com duração de duas horas aulas, os capítulos de 9 a 12 foram lidos, também em voz alta, pela pesquisadora com ajuda de seis voluntários, que treinaram previamente sua apresentação para turma. Antes, porém, esses dois jovens exibiram um breve resumo dos capítulos lidos anteriormente e destacaram os vocábulos pintados de lápis de cor aos colegas com suas inferências sobre seus significados dentro do contexto da obra em estudo.

Oralmente, foram trabalhadas temáticas relevantes que formatam o romance, tais como: o papel de São Cristóvão como padroeiro dos viajantes e dos

transportadores; a formatação das estradas de ferro na época; e a criação dos campos de concentração pelo Governo como forma cruel de separação de classes.

Na oficina anterior, houve ausência de uma parcela pequena da turma, o que motivou a busca por esses alunos nas aulas seguintes para, na biblioteca e na hora do intervalo de aula, retomarem a leitura dos trechos não lidos a fim de que a pesquisa não perdesse sua essência.

Destaquem-se as inúmeras pausas e reflexões aferidas ao longo do texto para o estudo sistemático do léxico questionado pelos alunos.

Ainda no módulo I, na oficina 3, realizada no pátio da escola, referente aos capítulos 13 a 15, logo na acolhida, os alunos foram motivados escreverem, em duas cartolinas gigantes alocadas no centro do local, palavras e expressões destacadas até então do livro *O Quinze*, com suas possíveis significações. Para tanto, foram disponibilizados dicionários especializados, glossários regionais, enciclopédias e atlas linguísticos.

Em seguida, novamente foram distribuídos os lápis de cores e iniciou-se uma leitura silenciosa dos capítulos de 13 a 15. Em alguns momentos, o silêncio foi interrompido para sanar alguma dúvida de aluno, fato que se repetiu muitas vezes, lavando a pesquisadora a indicar que, em caso de dúvidas, o aluno se levantasse e fosse até ela, discretamente, para sanar sua dificuldade, sem prejudicar o silêncio favorável à absorção do trabalho de coleta de informações.

Oralmente, foram trabalhadas temáticas relevantes que formatam o romance, tais como: o preconceito em relação às mulheres negras e/ou pobres, papéis sociais e gêneros; e a fragmentação da família do personagem Chico Bento.

A quarta oficina do módulo I, com duração de duas horas aulas, deu-se na biblioteca. Mesmo antes da distribuição dos exemplares de *O Quinze*, os alunos dividiram-se em equipes, em que cada grupo recebeu dicionários especializados, glossários regionais, enciclopédias e atlas linguísticos para a continuidade da pesquisa, a qual se deu com a leitura, pela pesquisadora, dos capítulos 16 a 20. Ao final da aula, os alunos receberam um formulário da escola para participação da próxima oficina em um ambiente extraescolar.

Oralmente, foram trabalhadas temáticas relevantes que formatam o romance, tais como: as relações de compadrio; a desumanização da família de Chico Bento; e a importância da Lagoa do Taupé no romance.

Na quinta oficina do módulo I, os alunos se deslocaram, em um ônibus fretado, para a cidade de Fortaleza, onde tiveram a oportunidade de participar de uma visita guiada à Academia Cearense de Letras e também à Praça General Tibúrcio, popularmente chamada Praça dos Leões. Nesta, tiveram contato com a estátua em tamanho natural da escritora Rachel de Queiroz.

Apenas dois alunos faltaram a esse evento, o qual perdurou durante toda a manhã, porém, em atividades direcionadas à pesquisa em si, contabilizaram-se apenas duas horas aulas. Foi um momento para retomar alguns conceitos já abordados e principalmente de dirimir dúvidas acerca da vida e obra de Rachel de Queiroz. Havia alunos que não conheciam o centro da capital do Ceará, fato que os impulsionou a tirar inúmeras fotografias e realizar diversos registros, inclusive nas redes sociais.

Na penúltima oficina do módulo I, com duração de duas horas aulas, ocorrida na biblioteca, realizou-se a leitura dos últimos capítulos do livro. Esse processo foi realizado individualmente, ou seja, em voz alta, cada aluno lia um parágrafo. Não houve resistência, como constatado anteriormente, para o ato de ler em público, no entanto, alguns educandos mostraram-se inseguros ao entonar a voz e passar credibilidade no que estava sendo apresentado. Ressaltou-se a importância de se destacar, com ajuda do lápis de cor, o léxico desconhecido na obra em estudo.

Oralmente, foram trabalhadas temáticas relevantes que formatam o romance, tais como: distribuição de passagens por interesse; doenças disseminadas durante a seca; marcas de preconceito; inserção de datas importantes para igreja e sinônimos de fé ou de mau agouro; empréstimo de crianças para solicitação de esmolas; formação do Asilo dos Alienados.

Como a leitura se deu de forma um pouco lenta, não houve tempo suficiente para o conhecimento do último capítulo, o de número 26, previsto para essa oficina, o que gerou inúmeras reclamações dos estudantes que almejavam “saber o final da história”. Decidiu-se, então, que eles levariam os livros para casa a fim de que finalizassem o processo de leitura do mesmo.

Na última oficina do módulo I, com duração de duas horas aulas, os alunos foram recebidos na biblioteca da escola para assistirem ao filme brasileiro *O Quinze*, de 2004, um drama dirigido por Jurandir de Oliveira, baseado no romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz. O chamado ‘cine pipoca’ serviu como espelho para que os alunos fizessem suas reflexões e comparações entre a obra lida e o filme assistido.

Mesmo antes de se iniciar a sessão com o vídeo selecionado, muitos educandos questionaram o ‘final’ do livro, o qual leram em casa, alegando não concordar com a continuidade da separação de dois personagens do romance.

Após a exibição do filme, houve outro momento de questionamentos e reflexões por parte dos estudantes, apontando inclusive para algumas adaptações feitas no filme em relação ao livro. Vários se manifestaram relatando a mudança ocorrida em torno de algumas palavras, expressões e variantes suprimidas do texto original.

Neste primeiro módulo, o objetivo pautou-se na apropriação do *corpus* por parte dos alunos e na seleção do léxico para montagem do glossário.

3.4.1.2.2 Módulo II

O segundo módulo, com apenas uma oficina de duas horas aulas, buscou uma reflexão sobre as marcas das variedades linguísticas presentes na literatura regionalista e sobre a adequação dessas variedades à situação de uso da língua, sem preconceitos ou estigmas.

Após expor aos estudantes, através de vídeo “Língua além mar”²⁰, o fato de que a Língua Portuguesa vem passando por um processo de mudanças, desde a época da colonização do Brasil, dos processos migratórios até a inserção das novas tecnologias e das redes sociais, os educandos foram orientados a montar, em equipes, uma tabela nomeada “As várias línguas faladas no Brasil”, por meio de um grande painel com folhas de papel madeira, no pátio da escola.

Os discentes receberam tarjetas coloridas com algumas informações importantes a serem inseridas na tabela, tais como: “Não existe uma língua que seja só, homogênea, invariável”, “Toda língua muda com o tempo e varia no espaço”, “Existem variedades geográficas, de gênero, etárias, rurais, urbanas e socioeconômicas”, “Mais de 200 línguas são faladas em vários pontos do País por povos de nações indígenas antigas”, e “Calcula-se que o componente lexical do português esteja em torno de 400 a 500 mil palavras”. A partir dessas afirmações, os educandos localizaram termos e expressões presentes no livro em estudo para relacioná-los aos escritos nas tarjetas coloridas.

²⁰ Vídeo “Língua além mar”, disponível em:
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=44004>. Acesso em 15.7.17.

No início da atividade, houve, por parte de alguns estudantes, um momento de dispersão, vez que o ambiente em que estavam (pátio) estava ocupado por alunos de outras turmas. Foi preciso a intervenção da pesquisadora para que a oficina fosse retomada e a disciplina estabelecida.

Ao final da montagem do painel, a pesquisadora instruiu os alunos a observarem em que contexto os termos e expressões levantados por eles foram utilizados e o que significam. Cinco alunos foram designados para anotar as principais acepções em arquivo digital, nos tablets da escola, que se encontravam na biblioteca desde o fechamento do laboratório de informática.

Este módulo teve como intuito fomentar no aluno a valorização da identidade dialetal, sócio e etnolinguística a partir do léxico presente na obra de Rachel de Queiroz.

3.4.1.2.3 Módulo III

No terceiro módulo, foram formuladas duas oficinas diferenciadas de compreensão do conceito de glossário e de verbete, com quatro horas aula, conforme os dois componentes estruturais indispensáveis à organização do repertório lexical de Rachel de Queiroz: a macroestrutura e a microestrutura. Deram-se destaques aos seguintes postulados: abonação, acepção, entrada, lema, remissão e verbete.

Inicialmente, exibiu-se uma sequência de slides²¹ com aplicação de atividades reflexivas acerca da formulação do conceito de léxico como o conjunto de todas as palavras de uma determinada língua, determinada ciência ou determinados textos; como repertório linguístico de um idioma; e como inventário aparentemente finito, porém dificilmente contável, identificado com a noção de dicionário. Ressaltou-se também a inviabilidade de um falante dominar todo o léxico de uma língua, vez que o idioma é vivo (vocábulo vão desaparecendo, enquanto outros vão surgindo). Por isso, algumas palavras, não mais são utilizadas no contexto atual, de modo que foram apresentadas aos alunos palavras como quiprocó, chumbrega e ceroulas. Em seguida, um vídeo²² oriundo da TV Senado foi exposto para ratificação do que foi abordado anteriormente.

²¹ Material disponível no Apêndice D da pesquisa.

²² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5d7ml7eRLb8&t=3s>. Acesso em 15.12.17.

Nesse contexto, discutiu-se acerca da origem dos dicionários e das codificações lexicográficas com discursos individuais (dicionários, glossários, vocabulários de títulos literárias) e coletivo (tesauros), ressaltando o papel do emissor e do receptor no processo de comunicação.

Outrossim, explanou-se sobre o gênero verbete e sua função social por meio de uma atividade individual²³, porém corrigida coletivamente. Em pó, adentrou-se nas peculiaridades do gênero a partir de comparativos com dicionários da própria biblioteca. Os verbetes ora elaborados na produção inicial foram devolvidos para análise e comparados aos conteúdos estudados até o último módulo. A pesquisadora solicitou então que os educandos anotassem suas impressões em fichas pautadas e repassassem a um colega como troca de experiências.

Ao final desse processo, os alunos foram convidados a ir ao quadro branco da sala de aula e anotar termos e expressões selecionados para formulação do glossário.

Note-se que a técnica de usar o quadro serviu para que todos visualizassem o léxico selecionado no intuito de que não houvesse repetição de verbetes.

Como não foi determinada uma quantidade limite de verbetes, alguns alunos selecionaram três ou quatro termos, expressões ou variantes a seres produzidos. Deu-se início então à fase de elaboração do glossário, a qual foi expandida na etapa nomeada de produção final.

3.4.1.3 Terceira etapa: produção final

Nessa fase, somente 23 alunos estavam presentes na primeira aula, seguido da presença de 31 estudantes na última oficina de produção final. Entretanto, o que configurou a quantidade de participantes para análise de dados totalizou em 23, embora, como mencionado anteriormente, muitos produziram mais de um verbete, tanto que o produto final contabilizou 83 verbetes multimodais.

Acresça-se o seguinte plano de aula para produção final:

²³ Material disponível no Apêndice E da pesquisa.

Quadro 8: Plano de aula da produção final.

Plano de aula – Produção final 9º ano/Ensino Fundamental – Carga horária: 4h/a	
<i>Objetivos</i>	Possibilitar ao educando a prática dos conhecimentos trabalhados durante os módulos; Recolher dados para análise e verificação de resultados.
<i>Conteúdo</i>	• Macroestrutura e microestrutura.
<i>Procedimentos de ensino</i>	• Indicação de boas-vindas; • Exposição de técnicas para feitura de glossários; • Distribuição de fichas pautadas; • Imbricações entre a definição das entradas e a multimodalidade; • Apresentação da proposta da atividade; • Inserção das produções em programas de editor de texto.
<i>Recursos didáticos</i>	Fichas pautadas, quadro branco, pincel, computador, dicionários, atlas linguísticos.

Fonte: Elaboração própria.

Segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), a produção final deve possibilitar ao aluno colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos durante os módulos. É também denominada fase de obtenção dos resultados, vez que a pesquisadora avaliará os pontos alcançados durante a sequência didática.

Essa terceira etapa da sequência didática iniciou-se com a sistematização, no quadro branco, das técnicas adequadas à feitura de verbetes e glossários, quais sejam:

- a) Organização do material coletado, revisão e ampliação da informação;
- b) Escolha das entradas e posterior escrita nas fichas pautadas;
- c) Redação do texto propriamente dito;

A produção começou com a elaboração dos verbetes, atentando-se, inicialmente, à microestrutura, ou seja, ao sistema de entrada, enunciado de entrada e indicação da categoria gramatical. Aspectos como variantes geográficas, indicação de pronúncia ou cronológica, sobre nível de estilo ou conotações não foram trabalhadas com os alunos, vez que se preferiu optar por indicações relacionadas às competências propostas para o Ensino Fundamental.

A estrutura de verbete adotada na metodologia priorizou, além da palavra-entrada, a categoria gramatical, a acepção com o significado da lexia, campo do conteúdo e das definições, além de elementos remissivos com relações entre outras semióses.

Já em relação à macroestrutura, além dos verbetes, os alunos foram orientados a redigir uma apresentação, também chamada de prefácio, e uma espécie de guia com orientações sobre o glossário.

Durante a formulação da definição das entradas, além do indicativo de apresentar uma definição clara e precisa para o leitor, os educandos foram estimulados a atrelar essa definição de entrada à criação de *memes*²⁴, almanaques, dicionários de retextualização, áudios, vídeos, charges, cordéis, reportagens, dentre outros. Para sua materialização, tais módulos também deveriam se formar a partir de diferentes modos semióticos (imagem, olhar, música, fala, movimento, sonoridade, cores, letras etc.), os quais implicariam em “multimodos” intrínsecos à linguagem e que deveriam influenciar na interpretação e comunicação dos termos pelos leitores.

Em seguida, fichas pautadas foram distribuídas, dando início ao processo de produção final individualmente. Deu-se o tempo de uma hora para prática lexicográfica ser realizada, além da disposição a materiais de fontes escritas secundárias (obras literárias, dicionários, glossários e atlas linguístico) e originais (jornais, revistas, anúncios publicitários, cartazes, receitas, dentre outros) e a materiais de fontes orais (áudios, vídeos, músicas, programas de TV, dentre outros).

Depois, iniciou-se à execução da macroestrutura, agora em equipe, dos verbetes selecionadas, desde a ordenação alfabética e onomasiológica dos verbetes à introdução com explicações e instruções, implementando a multimodalidade, sempre que possível, no corpo do glossário.

Concomitante a esse procedimento, a revisão inicial realizou-se em equipes, vez que o laboratório de informática da escola encontrava-se sem funcionamento desde o início do ano letivo. Então, na própria biblioteca, os alunos acessaram a internet para o processo de imbricação da multimodalidade ao glossário e também ao processo de revisão dos verbetes.

Ressalte-se aqui as formulações de Vieira (2005, p. 85):

²⁴ Neste trabalho, o termo *meme* é empregado como referência à *meme de internet*, no sentido de descrever um conceito de imagem ou vídeo que se difunde na internet por meio do humor. Tal vocábulo relaciona-se à concepção de *memes*, criada em 1976, por Richard Dawkins, a qual se refere a uma teoria ampla de informações culturais oriundas do seu livro *The Selfish Gene*.

A solução pedagógica para lidar com estas duas faces contraditórias da escrita é separar as duas atividades: primeiro levar o aluno a compor, sem se preocupar com a transcrição; depois orientá-lo para revisar e reescrever o texto (fazendo-o compreender que a atividade de revisão faz parte do processo de redigir um texto). Estas colocações já nos permitem rever os critérios de avaliação de redações, mostrando-nos como estamos equivocados quando elegemos a correção gramatical e a ortografia como metas principais para a habilidade de redigir.

Nesse limiar, os textos elaborados foram revisados e reescritos e, por derradeiro, foram digitados no *Word*²⁵. A priori, planejou-se a implantação dos verbetes na plataforma do programa *Lexique Pro*²⁶, no entanto, em função da desativação do laboratório de informática da escola, optou-se por manter o glossário multimodal na extensão do próprio Word, assim o mesmo poderia ser facilmente acessado pelos alunos sem a necessidade do uso da internet.

O objetivo da etapa de produção final foi possibilitar ao educando a prática dos conhecimentos trabalhados durante os módulos, na perspectiva também de angariar dados para análise e verificação de resultados.

3.4.1.4 Quarta etapa: circulação social do gênero

Esta etapa não consta na literatura de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), no entanto, foi inserida para colocar em evidência as produções realizadas em sala de aula, além de se tratar de uma etapa importante da aprendizagem.

Ao final do módulo, os termos foram catalogados de modo alfabético, isto é, seguindo a ordem alfabética contínua, também mais propício e comum ao trabalho proposto, vez que permite a localização de um termo ou expressão popular com maior rapidez.

A divulgação do produto final deveria ocorrer em evento específico na escola para outros educandos, momento oportuno para valorização do léxico presente na literatura de Rachel de Queiroz em outras séries do Ensino Fundamental. Entretanto, em razão da mencionada greve do magistério, o calendário escola teve que ser alterado, o que dificultou a celebração desse momento como planejado inicialmente, mesmo com a presença de todos os sujeitos da pesquisa.

²⁵ O *Microsoft Word* refere-se a um processador de texto produzido pela Microsoft, criado em 1983, por Richard Brodie para computadores IBM PC com o sistema operacional DOS. Posteriormente, criaram-se versões para o Apple Macintosh (1984), SCO UNIX e Microsoft Windows (1989).

²⁶ *Lexique Pro* é um visualizador de léxico interativo, com hiperlinks voltados às entradas, visualizações de categorias, criação de dicionário, pesquisa e ferramentas de exportação.

Como alternativa, o glossário foi inserido em dez tabletes de propriedade escolar e apresentado oralmente aos alunos que ainda se encontravam na escola no período final de aulas. Em relação aos sujeitos da pesquisa, cada um recebeu, em seu endereço eletrônico, uma cópia do trabalho produzido e também revisado pela orientadora da pesquisa. Três exemplares foram impressos e disponibilizados na biblioteca da escola.

O capítulo seguinte trará considerações relevantes acerca da participação dos educandos nas atividades propostas na sequência didática, seguida de análises de textos dos alunos que participaram de todos os encontros da sequência proposta, bem como do registro de observações e comentários sobre a análise do material coletado.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

resultado – *s.f.* (1527) **1** ato ou efeito de resultar **2** o que resulta, o que é a consequência, o efeito de uma ação, de um princípio **3** momento ou ponto em que se interrompe uma ação, um fenômeno, etc.

Este capítulo destinou-se a abordar a representatividade da escritora Rachel de Queiroz, a participação dos alunos na sequência didática, sua frequência e, principalmente, a análise de alguns textos referentes à produção inicial e à produção final dos verbetes e sua sistematização. Por derradeiro, têm-se comentários e observações acerca da análise da macroestrutura do trabalho final.

4.1 Considerações acerca da representatividade de Rachel de Queiroz

A cearense Rachel de Queiroz nasceu na capital Fortaleza, no dia 17 de novembro de 1910 e faleceu perto de completar 93 anos de idade, no Rio de Janeiro. Sua descendência, pelo viés materno, provém da família Alencar, conhecida pela fama do escritor José de Alencar, e, pelo viés paterno, da família Queiroz, com parentes em Quixadá e Beberibe.

Em razão das secas e do trabalho do pai, a família de Rachel migrou para vários lugares. No entanto, foi em Fortaleza que concluiu o curso normal, no Colégio Imaculada Conceição. Logo em seguida, estreou no jornalismo, utilizando o pseudônimo de Rita de Queluz para ironizar um concurso Rainha dos Estudantes. Aos 16 anos, encarregou-se de dirigir uma página literária no jornal e, em pouco tempo, escreveu seu primeiro folhetim, “A história de um nome”.

Com 20 anos, lançou *O Quinze*, livro que a fez ganhar o Prêmio da Fundação Graça Aranha. Tal feito a projetou na literatura brasileira. Publicado nos anos 30, *O Quinze* foi o livro de estreia de Rachel de Queiroz na literatura brasileira. Aos ser lançado, imediatamente foi alvo de críticas, tanto de autoridades da época, vez que abordava a questão de uma grande seca que ocorreu no Ceará em 1915, quanto de intelectuais e críticos literários, os quais desconfiavam que a autoria do livro pertencia a um homem.

Em seguida, publicou um outro romance, “João Miguel”, seguido de várias outras obras, como “Caminho de Pedras”, “As Três Marias”, “A Donzela e a Moura

Torta", "O Galo de Ouro", "Lampião", "A Beata Maria do Egito", "100 Crônicas Escolhidas", "O Brasileiro Perplexo", "O Caçador de Tatu", "O Menino Mágico", "As Meninhas e Outras Crônicas", "O Jogador de Sinuca e Mais Historinhas", "Cafute e Pena-de-Prata", "Memorial de Maria Moura" .

Na década de 30, aliou-se ao partido comunista, chegando a ser presa e a ter seus livros queimados em praça pública. Entretanto, deixou a militância quando se sentiu censurada por alguns colegas partidários. Tempos depois, contraditoriamente, apoiou o Golpe Militar de 64.

Foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras, em 1977. No entanto, seu ingresso na Academia Cearense de Letras só veio a ocorrer no ano de 1994, quando da celebração do centenário da Academia. Também foi agraciada com o "Prêmio Camões", sendo a primeira mulher a recebê-lo.

Além de uma grande escritora, Rachel de Queiroz foi jornalista, cronista, tradutora e dramaturga brasileira. Mesmo depois de 15 anos de sua morte, Rachel é referência literária no mundo inteiro.

Ademais, com o lançamento de *O Quinze*, Rachel inaugurou uma corrente literária ao lado de Graciliano Ramos, José Lins do Rêgo, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Guimarães Rosa e Jorge Amado.

Segundo Aragão (2016, p.379), a prosa de Rachel de Queiroz insere-se num “período de transição entre o Modernismo de 1922 e neorrealismo da década de 1930, iniciado por alguns escritores nordestinos”. Ainda segundo a pesquisadora (2016, p. 380):

Surge, nessa época o chamado ciclo do romance nordestino, com a Bagaceira, de José Américo de Almeida, Menino de Engenho, de José Lins e Vidas Secas de Graciliano Ramos, cujas obras têm um caráter político-social, marcados pela denúncia das misérias determinadas pela natureza, com as secas, e pela exploração da população pelos poderes constituídos na região nordestina.

A narrativa de *O Quinze*, que descreve de forma crítica a triste realidade dos nordestinos em épocas de seca, encontra-se dividida em dois planos, quais sejam: o amor impossível entre Conceição e Vicente, e o sofrimento doloroso da família de Chico Bento.

Em suma, na narrativa, composta por 26 capítulos sem títulos, há duas situações que têm como interseção as consequências avassaladoras da seca. De um lado, o pobre vaqueiro Chico Bento e sua família, que representam os inúmeros retirantes que migram do sertão em busca de melhores condições de vida nos grandes centros urbanos.

De um outro, o amor impossível entre Conceição e Vicente, já que os dois são muito diferentes um do outro, tanto intelectualmente como socialmente.

Semelhante à sua criadora Rachel de Queiroz, Conceição tinha gosto pela literatura, havia se formado na escola normal, morava na capital em razão do seu trabalho e tinha grande preocupação intelectual. A personagem representa a típica mulher do século XXI, que opta pela integração social e exclui de sua vida o papel de dona de casa ou de esposa submissa.

Além das temáticas abordadas no romance sobre os campos de concentração, as relações de compadrio, os papéis sociais da mulher, o preconceito racial e a migração de sertanejos para os centros urbanos, tem-se a problemática da seca, de cunho político, a qual não se mostra personificada, no entanto, movimenta todo o enredo.

Assim, com uma linguagem recheada de regionalismos, que se manifestam por meio de uma linguagem simples, direta, monitorada por períodos curtos e composta de um léxico típico do Nordeste, Rachel de Queiroz, em seu romance *O Quinze*, apresenta, numa perspectiva linguística, uma riqueza em sua escrita para expressar o drama dos homens nas terras secas e pobres do Ceará.

Aragão (2016, p. 381) afirma que o romance é um “marco na literatura regional brasileira por sua linguagem regional nordestina e por ter, também, uma linguagem popular ligada às pessoas simples do interior do Ceará”.

Nesse limiar, insere-se a literatura regional do Nordeste, no contexto escolar, como instrumento de valorização da prática da linguagem oral e da diversidade regional. Especificamente por se tratar de um gênero típico da região Nordeste, fomenta, de acordo com Aragão (2016, p. 380) um “farto material para o estudo da Dialetoologia, da Sociolinguística e da Etnolinguística”.

A motivação para a escolha de *O Quinze* como suporte para esta pesquisa deve-se à representatividade de Rachel de Queiroz em relatar a cultura popular com temáticas relacionadas ao povo marginalizado e oprimido do sertão nordestino. Com linguagem simples, porém literária, destacou-se por sua forma única de criar uma narrativa singular, em capítulos que emergem de um lugar interior e adquirem tempo e espaço. Seus escritos são também recorrência da sua própria voz, ou seja, são marcas de oralidade que perpassam a forma de criar e de pensar da autora, atitudes que se constroem pelo sentimento de mundo do cearense.

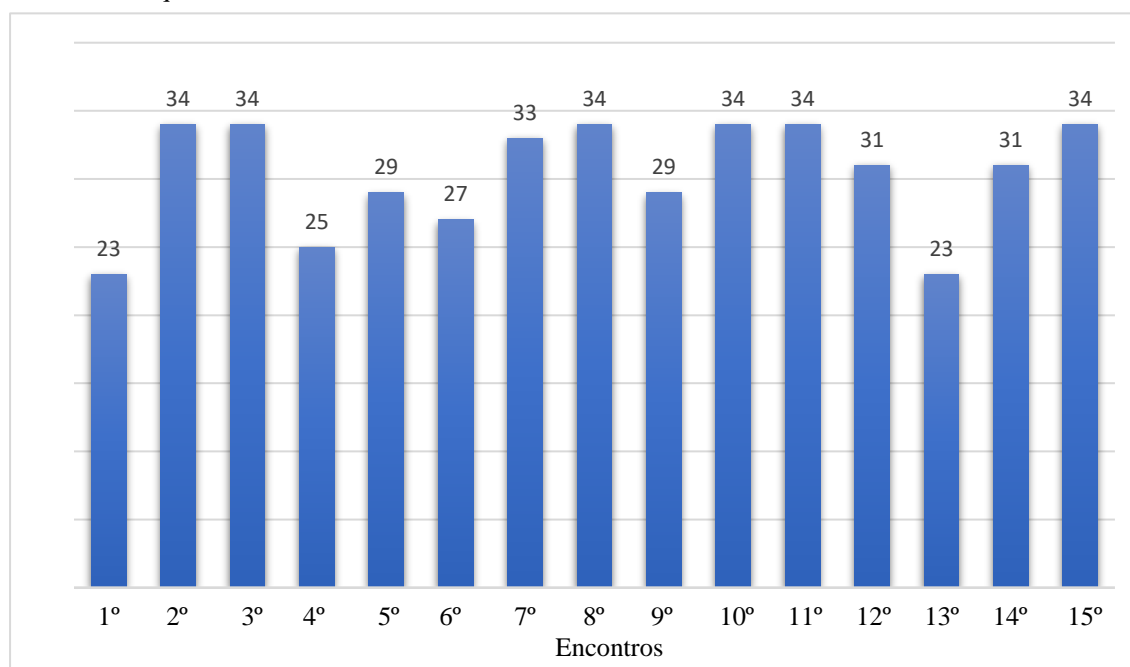
Ressalte-se, por derradeiro, na composição dessa obra literária, o estudo do

léxico como mola-mestra para o acompanhamento do estudo da língua enquanto veículo de integração cultural entre os seus falantes no contexto de sala de aula.

4.2 Participação dos sujeitos na sequência didática

Como já identificado no capítulo sobre os procedimentos da pesquisa, houve participação satisfatória dos alunos durante os quinze encontros, principalmente levando-se em consideração a frequência dos mesmos durante o ano letivo. Pela análise do gráfico abaixo, tem-se uma média de 30 alunos por oficina, o que equivale a 88% de frequência dentre os 34 sujeitos participantes.

Gráfico 6 – Frequência dos educandos durante 15 encontros.



Fonte: Elaboração própria.

Interessante destacar que, na turma pesquisada, contabilizaram-se cinco alunos com índices altíssimos de faltas durante o ano letivo, em todas as disciplinas escolares. Quatro deles apresentaram notas insuficientes durante o período letivo, também em todas as disciplinas. Um apenas dos faltosos conseguiu lograr êxito nas avaliações escolares.

No primeiro encontro, ou seja, na apresentação da situação, faltaram 32% dos alunos, fato que não se repetiu no segundo encontro, momento da produção inicial, em que 100% dos educandos estiveram presentes. Ou seja, todos receberam as fichas

para produção inicial de um verbete, no entanto, como se verá mais adiante, somente 25 escreveram algo no material recebido. Os demais 9 alunos entregaram a ficha em branco, alegando não saber “escrever” um verbete. Como estava no final da oficina, também horário final de aula, notou-se uma pressa dos alunos em entregar a ficha, mesmo sem usá-la. Com base nos dados apurados no questionário de pesquisa²⁷, observou-se que 80% dos alunos desconheciam o gênero em estudo, enquanto os demais 20% sabiam do que se tratava, mas nunca haviam escrito algo do tipo.

Levando-se em consideração esses números, serão analisados apenas os textos dos alunos que participaram de todas as oficinas, ou seja, uma amostragem dos textos de 23 educandos.

Esclarece-se, no entanto, que todas as produções finais, mesmo aquelas dos estudantes que não participaram de todos os encontros da sequência didática desenvolvida, encontram-se no glossário final, o qual circulou socialmente na escola e está disposto no final deste capítulo.

Nos encontros seguintes, do 3º ao 9º, em que se objetivou a leitura do romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, obteve-se um percentual de 89% de frequência, o que pode dialogar com os dados obtidos no questionário de pesquisa²⁸, no qual 72% dos educandos afirmaram nunca terem lido uma obra da escritora, enquanto os demais 28% só haviam lido um único exemplar.

É salutar destacar também que, com vistas ao referido questionário, 56% dos alunos afirmaram terem lido uma média de três ou mais livros (de outros escritores) durante o ano, enquanto 12% não haviam lido um título sequer. Contraditoriamente, 88% assumiram que gostam de ler, seguidos de 12% que não gostam de ler, percentual bem parecido com os que manifestaram gosto pela escrita (80%), em relação aos que não gostam (20%).

No 10º encontro, em que se tocou na temática da variação linguística, contou-se com a presença de 100% os alunos, momento em que se contabilizou a participação efetiva dos estudantes.

Nos encontros 11º e 12º, no qual se trabalharam a macroestrutura e a microestrutura efetivamente, atingiu-se uma média de 89% de frequência, número

²⁷ Dados coletados da questão 17 do questionário de pesquisa (modelo disponível no Apêndice A deste trabalho).

²⁸ Dados coletados das questões 9, 10, 15 e 16 do questionário de pesquisa.

também satisfatório, levando-se em consideração a frequência dos alunos durante o ano letivo.

Já nos encontros 13º e 14º, houve uma redução na frequência, provavelmente em razão das datas compreenderem proximidades com os festejos natalinos e comemorações de final de ano. Como já mencionado anteriormente, o município onde se realizou a pesquisa passou por um momento de greve de professores, fato que adiou o término do ano letivo de 2017 para o ano de 2018.

Nessa fase de produção final, notou-se muita dificuldade dos alunos, depois de produzidos e revisados os textos, em digitar os verbetes no processador de textos Microsoft Word da Microsoft. Tal constatação se equipara aos dados coletados no questionário de pesquisa²⁹, em que se verificou que somente 32% dos sujeitos possuíam computador em casa, embora 84% tivessem acesso à internet em casa (mas por meio de celulares), vez que 92% afirmaram possuir algum tipo de smartphone, ou seja, os alunos usam a internet, manuseiam aplicativos de mensagens instantâneas, no entanto, mostraram-se, em sua maioria, inseguros e até lentos no momento de utilizar um computador para arquivar seu próprio texto.

Em relação ao último encontro (15º), já se percebeu 100% de frequência, momento em que se encerrou também o período regular de aulas junto à disciplina de Língua Portuguesa.

4.3 Análise da amostra dos verbetes produzidos pelos sujeitos

Para sistematização dos textos da produção inicial e da produção final, bem como de sua análise, identificaram-se os alunos por uma combinação de números e letras, quais sejam: E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E13, E14, E16, E18, E19, E20, E21, E23, E25, E26, E27, E28, E30, E31, E32 e E33. Nota-se que os alunos identificados por E2, E9, E10, E11, E12, E15, E17, E22, E24, E29 e E34 não tiveram seus textos analisados, contudo seus verbetes compõem o glossário final deste trabalho.

Elucida-se que essa análise se baseou nos pressupostos teóricos constantes no capítulo 3 deste trabalho, principalmente no que concerne à subseção glossário.

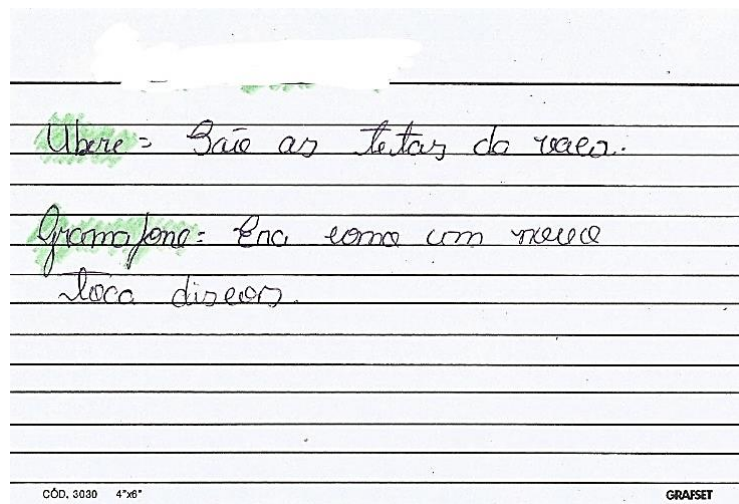
A seguir, vislumbram-se as análises de uma amostra de seis exemplos/situações com as etapas de produção dos verbetes dos alunos que

²⁹ Dados coletados da questão 8 do questionário de pesquisa.

participaram de todos os quinze encontros da sequência didática, desde a produção inicial da microestrutura até a forma com o verbete foi incluído na macroestrutura.

4.3.1 Situação I

Figura 4 – Produção inicial do aluno E5



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 5 – Produção do aluno E5 após aplicação dos módulos 1, 2 e 3



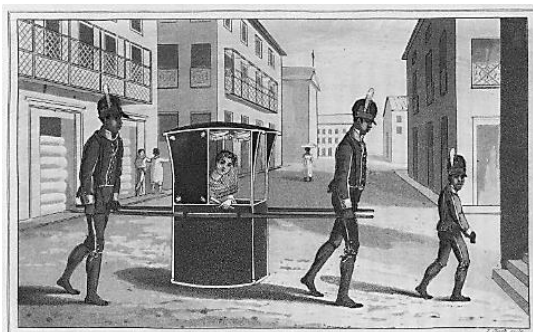
Fonte: Dados da pesquisa.

Produção final do aluno E5, após revisão/reescrita e trabalho com multimodalidade:

Cadeirinha – s.f. Espécie de veículo utilizado pela elite desde 1822, também conhecido como cadeira de arruar. Trata-se de uma cadeira comum, na qual se instalavam vigas de

madeira para que um escravo carregasse, de cada lado, os nobres. “É porque não tive quem fosse comigo. Contava que Mãe Nácia quisesse ir de **cadeirinha**.” (p. 12)

Figura 6 – Cadeirinha de arruar



Fonte: Paiva (2017)

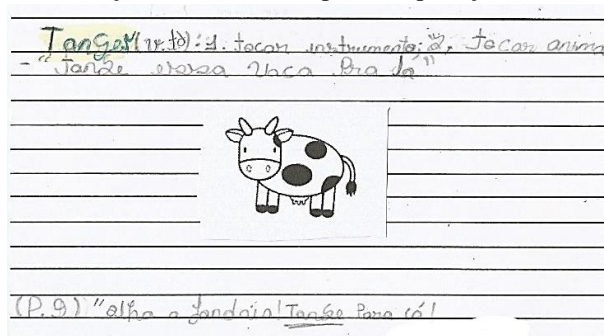
Em relação aos textos do estudante E5, observa-se, já na produção inicial, antes da aplicação dos módulos, o destaque que é dado às entradas, com uso de lápis de cor verde para mostrar as palavras que serão explicadas. Na segunda produção, o aluno também mantém esse destaque, só que com a caneta na cor azul, que se diferencia do lápis usado para acepção, ou explicação do significado da palavra selecionada. Essa acepção molda-se melhor somente na última escrita.

Nota-se que o aluno não completa a abonação, indicando somente a página do romance em que retirou a entrada. Esse elemento só foi implementado após revisão do texto pela pesquisadora junto com o aluno. A *lexia* simples foi selecionada com a indicação da categorial gramatical, na microestrutura, a partir da abreviação de substantivo feminino *s.f.* Para implementação da multimodalidade, ele empregou uma imagem como elemento de remissão, a partir de uma pesquisa na internet.

4.3.2 Situação II

Produção inicial do aluno E7: O aluno entregou a ficha em branco. Assim como nove outros alunos.

Figura 7 – Produção do aluno E7, depois da aplicação dos módulos 1, 2 e 3



Fonte: Dados da pesquisa.

Produção final do aluno E7, após revisão/reescrita e trabalho com multimodalidade:

Tanger – *v.t.d.* Tocar os animais até um ponto. “Eh, menino, olha a Jandaia! **Tange** para cá!” (p. 9)



Clique na imagem abaixo para ouvir a música “Disparada”, de Geraldo Vandré, na voz de Zé Ramalho.

Figura 8 – Atalho para música Disparada



Fonte: Ramalho (2017)

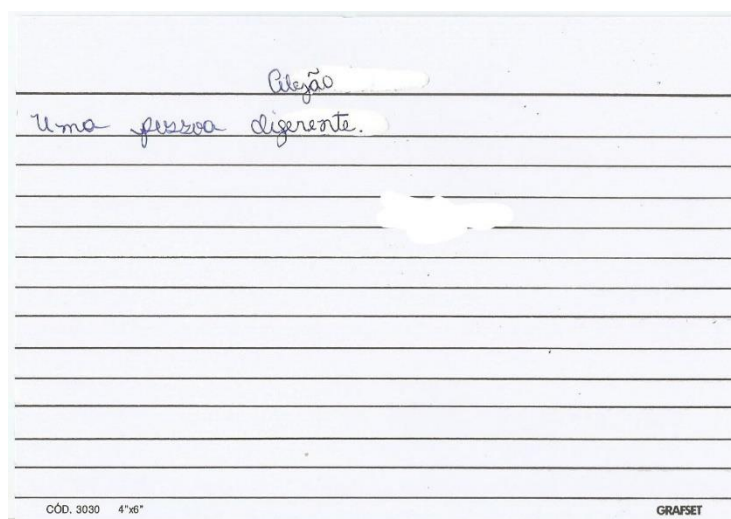
Como se percebe, o aluno E7 (assim como 26% dos alunos) entregou a ficha em branco. No entanto, houve a construção significativa do gênero do verbete *tanger*. Além da palavra-entrada, ele foi capaz de indicar a categoria gramatical da lexia selecionada, bem como a regência verbal, organizando-a antes da acepção. Mesmo antes da revisão, o estudante foi capaz de inserir uma imagem significativa de uma vaca, na tentativa de representar o campo semântico em que o verbo estaria inserido.

Após a revisão, o aluno insere um vídeo com a canção “Disparada”, escrita por Geraldo Vandré e Théo de Barros e interpretada por Zé Ramalho. Como recurso para execução do vídeo, foi selecionada a opção ‘inserir vídeo online’ na aba terciária no processador de textos Microsoft Word da Microsoft.

No ano passado, essa música serviu de mote para apresentação de uma coreografia na gincana ambiental, portanto já fazia parte do repertório do aluno. Nota-se, por fim, que o estudante destacou a palavra selecionada tanto na entrada como na abonação. Já na acepção, optou por inserir apenas o significado da entrada no contexto do romance lido.

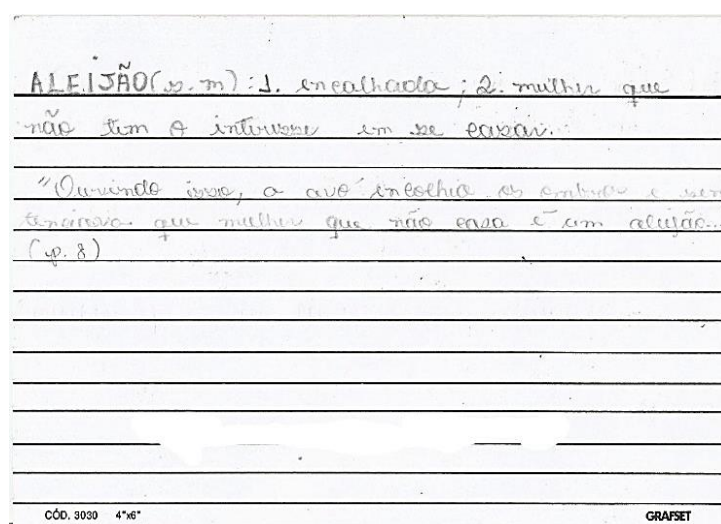
4.3.3 Situação III

Figura 9 – Produção inicial do aluno E8



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 10 – Produção do aluno E8, depois da aplicação dos módulos 1, 2 e 3



ALEIJÃO (s.m.): 1. encolhada; 2. mulher que não tem o interesse em se casar.

"Ouvindo isso, a avó encolhia os ombros e sentenciava que mulher que não casa é um aleijão..." (p. 8)

Fonte: Dados da pesquisa.

Produção final do aluno E8, após revisão/reescrita e trabalho com multimodalidade:

Aleijão – s.m. Aquele que possui algum defeito, de ordem moral, perante à sociedade.
"Ouvindo isso, a avó encolhia os ombros e sentenciava que mulher que não casa é um **aleijão...**" (p. 8)

A lexia simples *aleijão* foi, durante a aplicação da sequência didática, a mais questionada pelos alunos e a que gerou discussões sobre a função social da mulher

na época, em que a maioria se concentrava nas tarefas domésticas e seus sonhos permeavam sempre a questão de namoros, casamentos e filhos, enquanto, os homens se inseriam em funções públicas, principalmente no envolvimento com atividades que necessitassem de força física ou entendimento para negócios.

O aluno E8 grafou a palavra-entrada *aleijão*, na primeira ficha, com o apagamento da semivogal *i*, fato corrigido na segunda escrita (ressalte-se que o processo de monotongação é bastante frequente em todo Brasil).

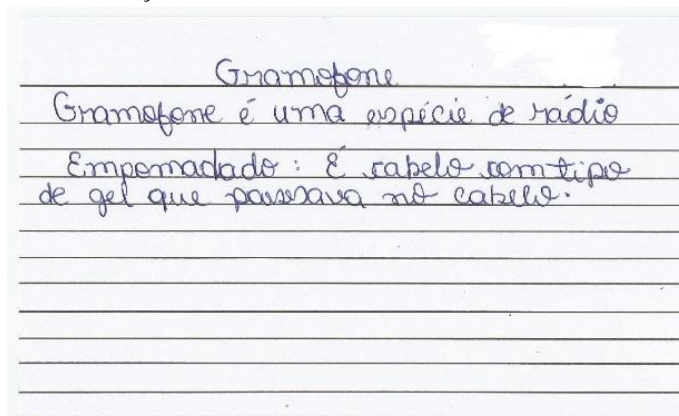
Ainda na primeira ficha, a acepção com o significado da lexia, no campo do conteúdo com a definição, apresenta-se bem embrionário, vez que a discussão sobre a questão de gênero e papel social feminino só ocorreu durante o módulo I da sequência didática. Conseqüentemente, na segunda ficha, o aluno alarga sua explicação ao escrever *1. enalhada; 2. mulher que não tem o interesse em casar*, inclusive acrescentando numerais para organizar os dois significados da entrada.

Após revisão e leitura de outros verbetes sobre a palavra, mais uma vez o estudante reformula seu conteúdo para *Aquele que possui algum defeito, de ordem moral, perante à sociedade*. Observa-se a importância da revisão e da reescrita do verbe.

Por fim, checa-se que o aluno incluiu a abonação “Ouvindo isso, a avó encolhia os ombros e sentenciava que mulher que não casa é um aleijão...”, bem como utilizou *s.m.* para apresentar a categoria gramatical da palavra. No entanto, em nenhum dos textos, verificou-se a presença de elementos remissivos com relações entre outras semioses, ou seja, o educando não foi capaz de relacionar seu verbe a outras semioses.

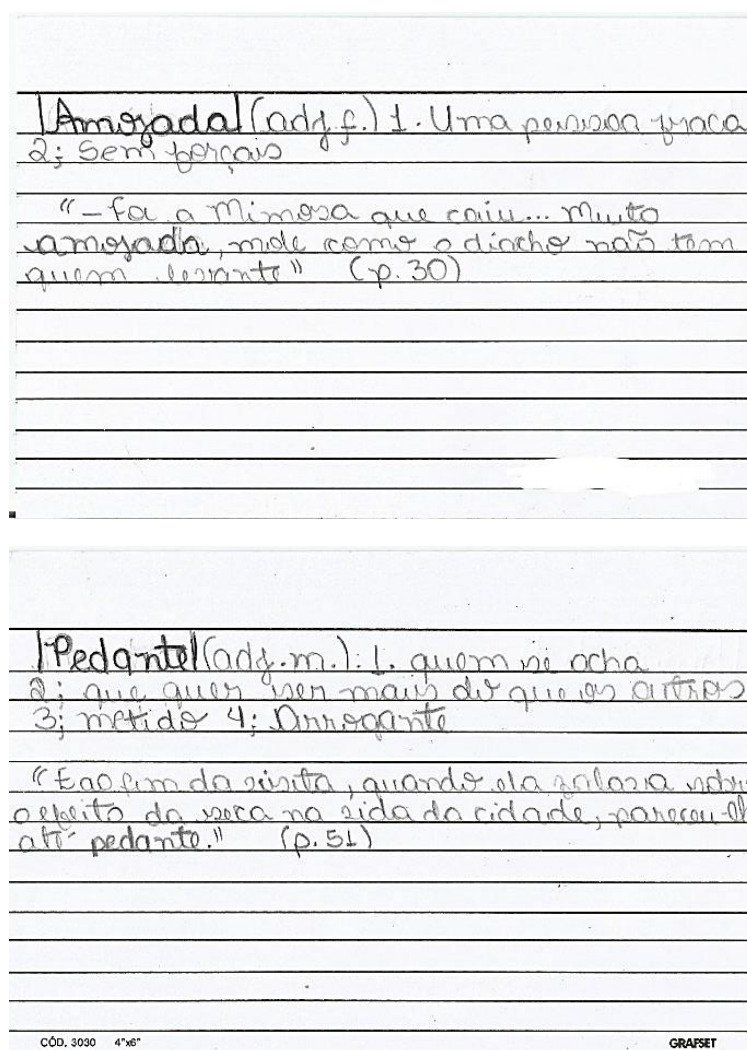
4.2.4 Situação IV

Figura 11 – Produção inicial do aluno E21



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 12 – Produções do aluno E21, depois da aplicação dos módulos 1, 2 e 3



Fonte: Dados da pesquisa.

Produção final do aluno E21, após revisão/reescrita e trabalho com multimodalidade:

Amojada – *adj.* Vaca, cabra ou ovelha que está perto de parir, fraca, sem forças. “Muito **amojada**, mole como o diacho, não tem quem levante...” (p. 30)



Leia o cordel “No Nordeste fala assim”, de Ismael Gaião, disponível em:
<http://www.conversasdosertao.com>

Pedante – *adj.* Arrogante, sujeito que exhibe conhecimento que não possui. “...quando ela falava sobre o efeito da seca na vida da cidade, pareceu-lhe até **pedante**...” (p. 51)

Figura 13 – Sem carteira assinada



Fonte: Mariano (2017)

Ao se analisar a produção inicial, nota-se que o aluno apresenta o verbete sem a abonação, o que já se manifesta nas produções finais, quando se percebem os trechos em que as entradas “amojada” e “pedante” foram retiradas.

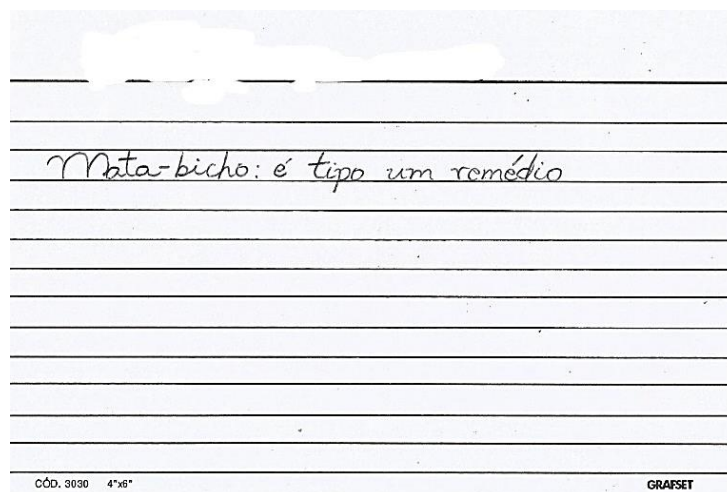
Ainda na produção inicial, há a presença da definição, mesmo com a palavra-entrada localizada no início da ficha (após a revisão, o aluno utiliza o recurso negrito para destaca-la e, antes dela, emprega uma cor mais escura de caneta para realça-la). No entanto, não se percebe a delimitação da sua categoria gramatical no início, elemento apontado somente a partir das produções finais, quando da inserção de *adj.f* e *adj.m* para se referir à categoria adjetivo e *f* e *m*, ao gênero feminino e masculino respectivamente.

Destaca-se também a escolha lexical do aluno por empregar, na entrada da sua microestrutura, apenas lexias simples.

Ao empregar um cordel e uma charge como componentes remissivos, os elementos verbais e visuais permitem a demonstração de outras informações para compreensão do verbete. Diretamente, o estudante também faz, por meio da charge, uma crítica ao sistema político e às reformas impostas pelo Governo.

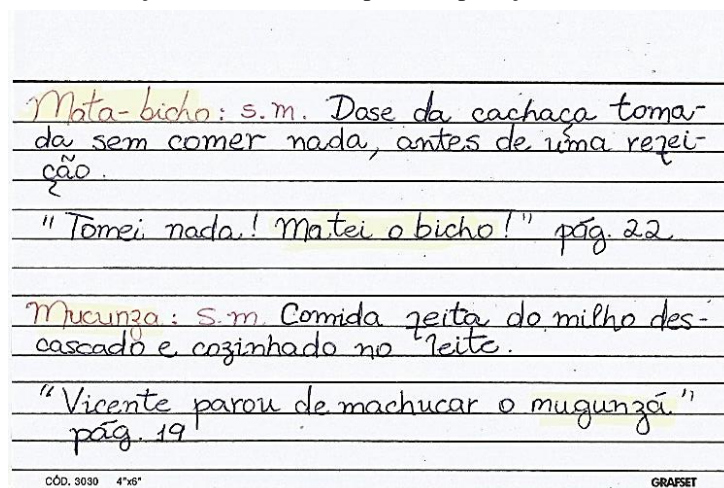
4.3.5 Situação V

Figura 14 – Produção inicial do aluno E23



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 15 – Produção do aluno E23, depois da aplicação dos módulos 1, 2 e 3



Fonte: Dados da pesquisa.

Produção final do aluno E23, após revisão/reescrita e trabalho com multimodalidade:

Mata-bicho – s.m. Dose de cachaça tomada em jejum. “Chico Bento cuspiu com o ardor do **mato-bicho...**” (p. 21) “Tomei nada! **Matei o bicho!** A vontade que eu tinha era estar mesmo bebinho, pra me esquecer de tudo quando é desgraça!” (p. 22)

Figura 16 – Pra esquecer



Fonte: Bebida Express (2017)

Mugunzá, Manguzá, munguzá, mungunzá ou **mucunzá** – *s.m.* Iguaria feita de milho descascado cozido com leite. “Vicente parou de machucar o **mugunzá...**” (p. 19)

Figura 17 – Mungunzá
Mungunzá

Postado em: 9 de Abril de 2017 por: Jaqueline Aragão Cordeiro —

É um prato típico da culinária nordestina e com grande destaque nas festas juninas. É feito com milho, que já se compra pronto nos supermercados e faz parte das delícias tão populares no Ceará e em todo o Nordeste. Existem duas versões: uma doce e outra salgada.



— Mungunzá doce

INGREDIENTES PARA A RECEITA DOCE

500g de milho para mungunzá
1 xícara (chá) de açúcar
1 lata de leite condensado
1 litro de leite
400ml de leite de coco
1 colher (sopa) de manteiga
1 pitada de sal
100g de coco ralado
2 litros de água para o cozimento
2 paus de canela e cravo
Canela em pó para polvilhar.

Fonte: Cordeiro (2017)

PREPARO

Deixe o milho de molho de um dia para o outro. Escorra a água, coloque o milho na panela de pressão, coloque o açúcar, os 2 paus de canela, o cravo e a água. Leve ao fogo para cozinhar por 30 a 40 minutos ou até que amacie. Passado esse tempo, retire a panela coloque o litro de leite fervente, o leite condensado, o leite de coco, a manteiga, a pitada de sal, o coco ralado. Leve novamente ao fogo e deixe fervendo por uns 5 a 10 minutos. Se quiser mais grossa deixe mais tempo no fogo, e mais líquida coloque mais leite. Sirva quente ou fria polvilhada com canela em pó.



— Mungunzá salgado

Além do mungunzá doce, no Ceará se faz muito a versão salgada, onde junto com o milho, se cozinha feijão de corda, linguiça calabresa, moocô de porco, costela de porco e todos os temperos como alho, cebola, cheiro verde, sal e pimenta. É muito semelhante a feijoada, a diferença é que não leva feijão preto e tem o milho como ingrediente a mais.

De início, percebe-se que o aluno E23 selecionou a mesma unidade lexical em todas as produções, acrescentando a lexia *mucunzá* na segunda ficha. Em relação à microestrutura, os paradigmas palavra-entrada e definição começaram a se delinear logo no texto inicial, o qual trouxe a palavra *tipo*, muito usada entre os adolescentes, principalmente na oralidade, como uma espécie de tempo para raciocinar. Na maioria das vezes, ela se transforma na expressão *tipo assim*, empregada quando os jovens não têm domínio sobre determinado assunto e precisam de uma espécie de “tempo” para concluir o pensamento. Na acepção *é tipo um remédio*, percebe-se claramente que o

educando tenta montar seu pensamento a partir de algo que é gerado pelo próprio texto, vez que a oração anterior a ela no romance (*Chico Bento cuspiu com o ardor do mata-bicho*) o induz a criar a ideia de que mata-bicho é algo ruim, como são, para ele, os remédios.

Na segunda ficha do E23, é possível observar o acréscimo da categoria gramatical da lexia complexa *mata-bicho*, bem como a inclusão da lexia simples *mucunza* (escrita sem acento).

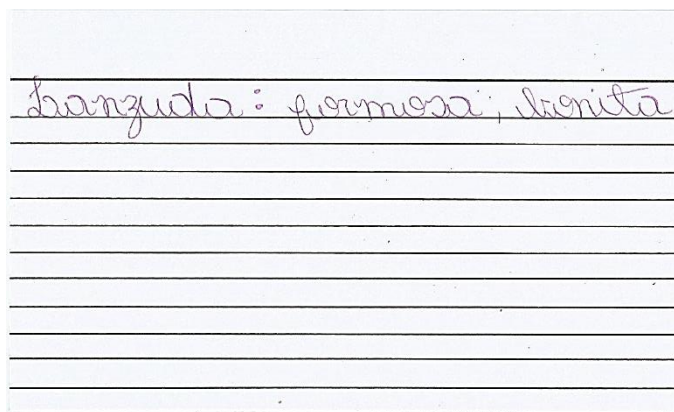
Somente após a revisão final, percebe-se que o aluno buscou outras fontes na internet, localizando variantes ortográficas como manguzá, munguzá, mugunzá e mungunzá. São variantes que apresentam variações de um ou dois segmentos, no máximo, sem alterar o significado, modificando-se apenas o significante.

Observam-se também as abonações referentes às entradas, caracterizadas pelos trechos extraído do romance, bem como dos indicativos com a numeração das páginas em: “*Tomei nada! Matei o bicho! A vontade que eu tinha era estar mesmo bebinho, pra me esquecer de tudo quando é desgraça!*” (p. 22) e “*Vicente parou de machucar o mugunzá...*” (p. 19). Há também o destaque dado, com o emprego do negrito na produção final, às entradas.

Por derradeiro, como elementos remissivos, o estudante usou, em relação ao primeiro verbete, uma tirinha, que satiriza a questão da bebida por meio do grafismo e do humor, e, em relação ao segundo, um texto instrucional, no caso, uma receita culinária para se fazer mungunzá.

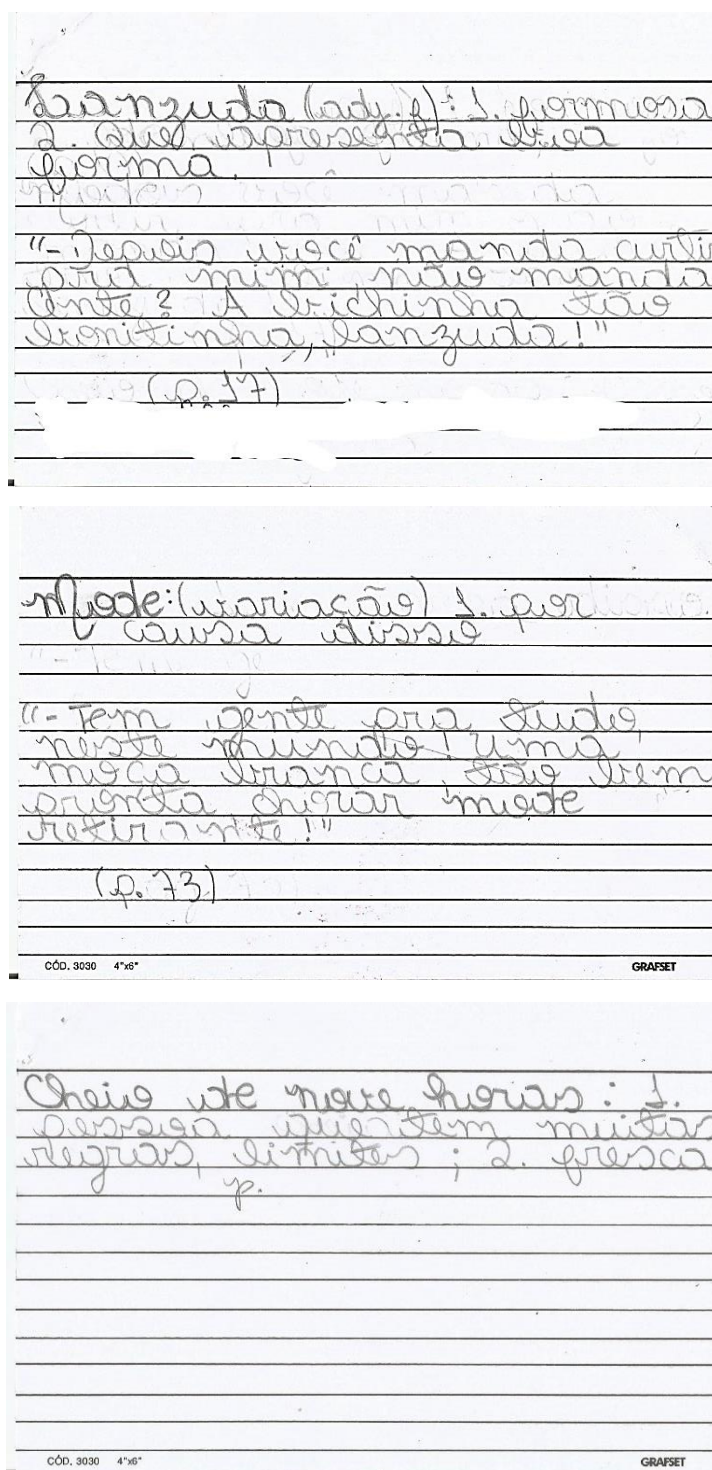
4.3.6 Situação VI

Figura 18 – Produção inicial do aluno E26



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 19 – Produções do aluno E26, depois da aplicação dos módulos 1, 2 e 3

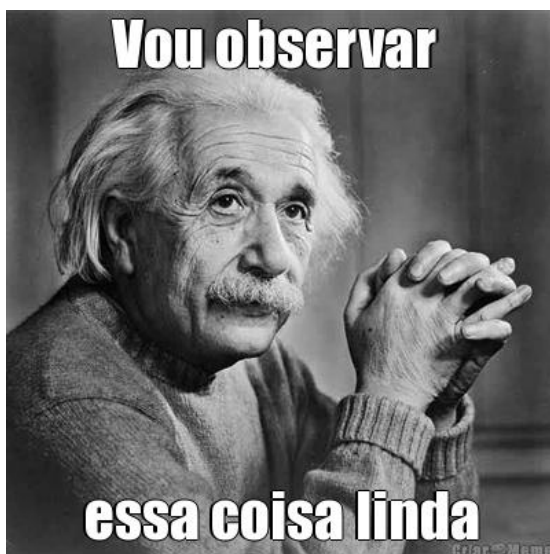


Fonte: Dados da pesquisa.

Produção final do aluno E26, após revisão/reescrita e trabalho com multimodalidade:

Lanzuda – adj. Formosa, bela, de forma ou aparência agradável. “Depois você manda curtir pra mim, não manda, Cente? A bichinha tão bonitinha, tão **lanzuda!**” (p. 17)

Figura 20 – Meme coisa linda



Fonte: Gerar Memes (2017)



Clique na imagem abaixo para ouvir a música “Coisa linda”, de Tiago Iorc, em referência à lanzuda (coisa linda).

Figura 21 – Coisa linda



Fonte: Iorc (2017)

Mode – *conj.* Forma popular derivada da expressão arcaica “por mor de”, o mesmo que por causa de, indica o motivo de algo ter acontecido. “Tem gente pra tudo neste mundo! Uma moça branca, tão bem pronta, chorar **mode** retirante.” (p. 73)

Cheio de nove horas – *exp.* Pessoa complicada, cheia de regras e de limites, fresca. “Você é tão **cheio de nove horas**, parece um velho!” (p. 74)

Clique na imagem para assistir ao vídeo:



Figura 22 – Como surgiu a expressão cheio de 9 horas



Fonte: Lago (2017)

Como se vê, o aluno E26 produziu, no texto inicial, apenas um verbete com dois postulados básicos: palavra-entrada e acepção. No entanto, no decorrer da sequência dos módulos, encerrou o processo com duas outras microestruturas, também com entrada e acepção, só que melhor estruturadas.

O indicativo de categorial gramatical e de variação só aparece após as entradas *lanzuda* e *mode*, na figura 14. Na expressão idiomática *cheio de nove horas*, o estudante não soube como nomear esse elemento, situação sanada somente no processo de revisão e reescrita junto à professora. Semelhante fato ocorreu em relação à abonação, a qual só foi escrita nas duas entradas citadas inicialmente.

Em relação ao verbete *mode*, houve a necessidade de se fazer uma pesquisa mais apurada em relação ao seu uso, principalmente no que concerne à variação diafásica, vez que, na situação em estudo, o uso da conjunção foi monitorada pelo próprio personagem, considerando a situação em que se encontra inserido.

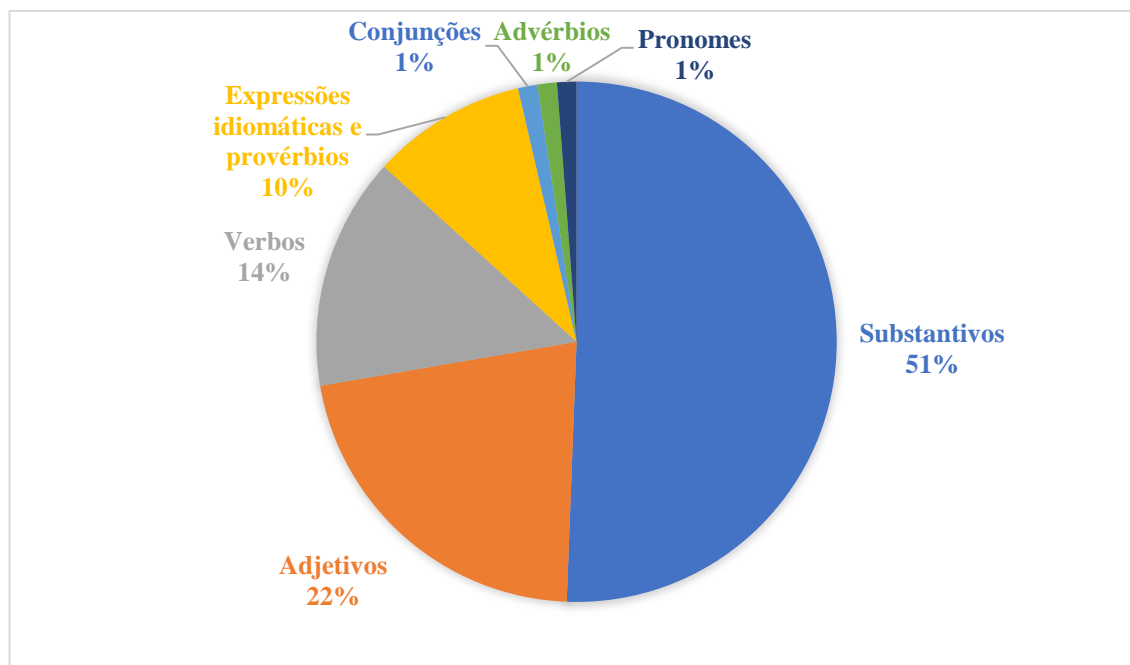
No que diz respeito à lexia composta *cheio de nove horas*, por se tratar de uma expressão em que seu significado não se identifica mediante o sentido literal dos termos que a constituem, um vídeo foi acoplado como elemento remissivo para esclarecimento da expressão.

4.4 Aspectos gerais da microestrutura

Como já elucidado no capítulo terceiro, a microestrutura, ou verbete, refere-se à descrição dos sentidos de determinadas unidades lexicais, como procedimento para

se catalogar as acepções de uma entrada. Em função do glossário elaborado nesta pesquisa, no qual os estudantes foram protagonistas junto à elaboração dos verbetes, é oportuno apresentar os seguintes dados:

Gráfico 7 – Estrutura das unidades lexicais presentes no glossário de *O Quinze*



Fonte: Elaboração própria.

Como se percebe, a grande parte das unidades lexicais selecionadas pelos alunos para elaboração de verbetes foi de substantivos (destes, quase 58% foram categorizados como substantivos masculinos), seguidos de adjetivos (ressalte-se que há mais adjetivos que substantivos femininos), verbos, expressões idiomáticas e provérbios e, por fim, com igual quantidade, conjunções, advérbios e pronomes.

Dentre os 83 verbetes apresentados no final deste capítulo, 66 são de educandos que participaram de todas as atividades da sequência didática, seguidos de 17 elaborados pelos 11 alunos que faltaram a mais de uma oficina da sequência. Dentre esses 17 verbetes, não foi registrada nenhuma ocorrência de entradas com expressões idiomáticas ou provérbios, verbos, advérbios, conjunções e pronomes, ou seja, os registros dos alunos faltosos foram apenas de substantivos (masculinos) e adjetivos.

Ademais, em relação às entradas categorizadas como verbos, apenas um aluno indicou transitividade destes. Os demais apenas escreveram um *v* após a entrada, o que pressupõe dificuldades da turma em compreender o conteúdo de transitividade verbal, assunto trabalhado em séries anteriores a que eles se encontram matriculados.

Conforme as diretrizes traçadas por Pottier (1974), dentre o total de entradas dos verbetes dos alunos que participaram de todas as atividades da sequência didática, registraram-se: 84% de lexias simples, compostas por apenas um lexema, por uma forma livre com um ou vários gramemas; 7% de lexias compostas, formadas por vários lexemas básicos, por mais de uma forma livre combinada ou por uma forma livre combinada a uma forma presa; 5% de lexias textuais, por meio de formas cristalizadas entre os usuários de uma língua, através de provérbios populares e expressões idiomáticas; e, por derradeiro, 4% de lexias complexas, representadas por dois ou mais contíguos indissociáveis e compostas por uma forma livre ou por uma forma livre combinada a uma forma presa. No tocante aos alunos que não estiveram em todas as oficinas, visualizaram-se lexias simples apenas.

Elucida-se ainda que, no tocante à inserção das modalidades semióticas como elementos remissivos, dentre os 83 verbetes, 41 apresentaram significados construídos com textos multimodais, por meio de abordagens que implementaram elementos visuais, auditivos, corporificados e espaciais de interação entre os elementos da microestrutura. Foram percebidos textos do tipo: charge e cartum, cordel, meme, imagem, vídeo e música, reportagem, tirinha, fábula, receita, cartaz e convite. Mesmo entre os alunos que não participaram de todas as atividades da sequência didática, localizaram-se 8 verbetes com elementos multimodais, o que confirma a tese de Dionísio (2005) de que a sociedade está cada vez mais visual.

4.5 Aspectos gerais da macroestrutura

Segundo Aragão (2016), a obra de Rachel de Queiroz contém farto material de estudo da Dialetoлогия, principalmente no tocante às variações regionais, às diferenças de falares em várias regiões do Brasil, como é o caso da entrada *mugunzá*, assim como fornece escopo para Sociolinguística, ao apresentar as relações entre a língua e sociedade, suas interrelações e o papel que cada uma exerce (há um exemplo nítido dessa relação no prefácio do glossário). Ainda de acordo com a pesquisadora (2016), a Etnolinguística se faz presente ao se estudar as relações entre a língua e a cultura.

Em relação ao glossário estruturado pelos alunos, pode-se classificá-lo como *stricto sensu*, vez que se refere a uma obra lexicográfica com unidades lexicais extraídas de um único texto manifestado, no caso o romance *O Quinze*, com suas

significações específicas que correspondem a cada palavra-ocorrência, sem reunir num só verbete duas ou mais palavras-ocorrências com a mesma forma de expressão.

No tocante à macroestrutura, além dos verbetes, formularam-se uma apresentação, também chamada de prefácio, e uma espécie de guia com orientações sobre o glossário, a partir de uma linguagem bem simples e objetiva, direcionada aos leitores da obra, ou seja, aos demais alunos da escola. A capa foi construída com uma imagem liberada pelo Google, quando da homenagem ao 107º aniversário da escritora cearense Rachel de Queiroz.

Conforme mencionado no capítulo sobre metodologia, os verbetes, após revisão e reescrita, foram digitados no *Word*, já que não foi possível a sua implementação na plataforma do programa *Lexique Pro*. Assim, na extensão no próprio programa, o glossário pode ser acessado por outros usuários.

Por fim, nota-se que os verbetes extraídos do léxico de *O Quinze* foram sistematizados em ordem alfabética, conforme se verá na seção seguinte. Não houve grandes dificuldades dos alunos em sistematizar o produto da sequência didática, vez que, no último encontro, todos estiveram presentes e puderam construir, coletivamente, os demais elementos da macroestrutura.

4.6 Glossário multimodal do romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz

Capa do glossário:

Figura 23 – Capa



Fonte: Google (2017).

Prefácio sobre o glossário:

Figura 24 – Prefácio

E aí, blz?!

Você já tentou ler o livro *O Quinze* da Rachel e não compreendeu muita coisa sobre as palavras que estão lá? Fica frio que este glossário vai te explicar o significado de *aleijão*, *azinhavrado*, *mourão*, *lanzuda* e *ripunar*.

Então, se você não é *cheio de nove horas* e nem é uma *cunhã* à toa, fique à vontade para ler nosso trabalho e se divertir com os memes, músicas, vídeos, tirinhas, cordéis e até receita de comida para ajudar no entendimento dos 83 verbetes que criamos!

Fonte: Dados da pesquisa.

Box com orientações sobre manuseio do material:

Figura 25 – Box com orientações

**FICA
A
DICA**

- Os **verbetes** são: as palavras que separamos para você ler (que estão em negrito) + a função delas na gramática: se é verbo, substantivo ou adjetivo + o significado delas junto com outros textos para melhorar seu entendimento.
- Os verbetes estão em ordem alfabética para facilitar a localização das palavras.
- Aproveite nosso trabalho e, se quiser, crie outros verbetes para aumentar mais ainda nosso glossário.

Fonte: Dados da pesquisa

Verbetes:

Abstraído – *adj.* Distraído, lesado, aquele que não presta atenção no que está ao seu redor. “A moça ultimou a trança, levantou-se e pôs-se a cear, calada, **abstraída**.” (p. 7)

Figura 26 – Meme lerda



Fonte: Disney (2003); Gerar Memes (2017)

Agouro – *s.m.* Previsão de algo ruim, de uma tragédia ou de uma notícia trágica. “Conceição gostara daquele nós de bom **agouro**, que simbolizava suas mãos juntas...” (p. 57)

Aleijão – *s.m.* Aquele que possui algum defeito, de ordem moral, perante à sociedade. “Ouvindo isso, a avó encolhia os ombros e sentenciava que mulher que não casa é um **aleijão**...” (p. 8)

Alforje – *s.m.* Saco fechado nas duas extremidades e aberto no meio para dividir o peso nos dois lados. “O vaqueiro foi aos **alforjes** e veio com uma manta de carne de bode, seca, e um saco cheio de farinha...” (p. 25)

Figura 27 – Alforje



Fonte: Omena, 2017.

Aluir – *v.* Mover-se, mexer-se de um lado para outro. “A rês **aluiu**, mas caiu de novo.” (p. 31)

Amesquinhado – *adj.* Ciumento, “...mas à parte como um animal superior e forte, ciente dessa sua força, desdenhosamente ignorante das sutilezas em que se engalfinham outros, **amesquinhados** de intrigar...” (p. 30)

Figura 28 – Ciúme



Fonte: Humortadela (2017)

Amojada – *adj.* Vaca, cabra ou ovelha que está perto de parir, fraca, sem forças. “Muito **amojada**, mole como o diacho, não tem quem levante...” (p. 30)



Leia o cordel “No Nordeste fala assim”, de Ismael Gaião (2009)

*“No Brasil pra se expressar
Há diferenciação
Porque cada região
Tem seu jeito de falar
O Nordeste é excelente
Tem um jeito diferente
Que a outro não se iguala
Alguém chato é Abusado
Se quebrou, Tá Enguiçado
É assim que a gente fala*

*Uma ferida é Pereba
Homem alto é Galalau
Ou então é Varapau
E coisa ruim é Peba
Cisco no olho é Argueiro
O sovina é Pirangueiro*

*Enguiçar é Dar o Prego
Fofoca aqui é Fuxico
Desistir, Pedir Penico
Lugar longe é Caxaprego
Ladainha é Lengalenga
E um estouro é Pipoco
Qualquer botão é Pitoco
E confusão é Arenga*

*Fantasma é Alma Penada
Uma conversa fiada
Por aqui é Leriado
Palavrão é Nome Feio
Agonia é Aperreio
E metido é Amostrado
O nosso palavreado
Não se pode ignorar
Pois ele é peculiar
É bonito, é Arretado*

*E é nosso dialeto
Sendo assim, está correto
Dizer que esperma é Gala
É feio pra muita gente*

*Mas não é incoerente
É assim que a gente fala*

*Você pode estranhar
Mas ele não tem defeito
Aqui bala é Confeito
Rir de alguém é Mangar
Mexer em algo é Bulir
Paquerar é Se Inxirir
E correr é Dar Carreira
Qualquer coisa torta é Troncha
Marca de pancada é Roncha
E a caxumba é Papeira
Longe é o Fim do Mundo
E garganta aqui é Goela
Veja que a língua é bela*

*E nessa língua eu vou fundo
Tentar muito é Pelejar
Apertar é Acochar
Homem rico é Estribado
Se for muito parecido
Diz-se Cagado e Cuspido
E uma fofoca é Babado
Desconfiado é Cabreiro
Travessura é Presepada
Uma cuspida é Goipada
Frente de casa é Terreiro*

*Dar volta é Arrudiar
Confessar, Desembuchar
Quem trai alguém, Apunhala
Distraído é Aluado
Quem está mal, Tá Lascado
É assim que a gente fala*

*Aqui valer é Vogar
E quem não paga é Xexeiro
Quem dá furo é Fuleiro
E parir é Descansar
Um rastro é Pisunhada
A buchuda é **Amojada***

*E pão-duro é Amarrado
 Verme no bucho é Lombriga
 Com raiva Tá Com a Bixiga
 E com medo é Acuado
 Tocar em algo é Triscar
 O último é Derradeiro
 E para trocar dinheiro
 Nós falamos Destrocar
 Tudo que é bom é Massa
 O Policial é Praça
 Pessoa esperta é Danada*

*Vitamina dá Sustança
 A barriga aqui é Pança
 E porrada é Cipoada
 Alguém sortudo é Cagado
 Capotagem é Cangapé
 O mendigo é Esmolé
 Quem tem pressa é Avexado
 A sandália é Percata
 Uma correia, Arriata
 Sem ter filho é Gala Rala
 O cascudo é Cocorote*

*E o folgado é Folote
 É assim que a gente fala
 Perdeu a cor é Bufento
 Se alguém dá liberdade
 Pra entrar na intimidade
 Dizemos Dar Cabimento
 Varrer aqui é Barrer
 Se a calcinha aparecer
 Mostra a Polpa da Bunda*

*Mulher feia é Canhão
 Neco é pra negação
 Nas costas, é na Cacunda
 Palhaçada é Marmota
 Tá doido é Tá Variando
 Mas a gente conversando
 Fala assim e nem nota
 Cabra chato é Cabuloso
 Insistente é Pegajoso*

*Remédio aqui é Meisinha
 Chateado é Emburrado
 E quando tá Invocado
 Dizemos Tá Com a Murrinha
 Não concordo, é Pois Sim
 Tô às ordens é Pois Não*

*Beco ao lado é Oitão
 A corrente é Trancilim
 Ou Volta, sem o pingente
 Uma surpresa é, Oxente!*

*Quem abre o olho Arregala
 Vou Chegando, é pra sair
 Torcer o pé, Desmentir
 É assim que a gente fala
 A cachaça é Meropéia
 Tá triste é Acabrunhado
 O bobo é Apombalhado
 Sem qualidade é Borréia
 A árvore é Pé de Pau*

*Caprichar é Dar o Grau
 Mercado é Venda ou Bodega
 Quem olha tá Espiando
 Ou então, Tá Curiando
 E quem namora Chumbrega
 Coceira na pele é Xanha
 E molho de carne é Graxa
 Uma pelada é um Racha
 Onde se perde ou se ganha
 Defecar se chama Obrar
 Ou simplesmente Cagar*

*Sem juízo é Abilolado
 Ou tem o Miolo Mole
 Sanfona também é Fole
 E com raiva é Infezado
 Estilingue é Balieira
 Uma prostituta é Quenga
 Cabra medroso é Molenga
 Um baba ovo é Chaleira*

*Opinar é Dar Pitaco
 Axilas é Suvaco
 E cabra ruim é Mala
 Atrás da nuca é Cangote
 Adolescente é Frangote
 É assim que a gente fala
 Lugar longe aqui é Brenha
 Conversa besta, Arisia
 Venha, ande, é Avia
 Fofoca é também Resenha
 O dado aqui é Bozó
 Um grande amor é Xodó*

*Demorar muito é Custar
 De pernas tortas é Zambeta
 Morre, Bate a Caçuleta
 Ficar cheirando é Fungar
 A clavícula aqui é Pá
 Um mal-estar é Gastura
 Um vento bom é Frescura
 Ali, se diz, Acolá
 Um sujeito inteligente
 Muito feio ou valente
 É o Cão Chupando Manga
 Um companheiro é Pareia
 Depende é Aí Vareia*

*Tic nervoso é Munganga
 Colar prova é Filar
 Brigar é Sair no Braço
 Nosso lombo é Ispinhaço
 Faltar aula é Gazear
 Quem fala alto ou grita
 Pra gente aqui é Gasguita
 Quem faz pacote, Embala
 Enrugado é Ingilhado
 Com dor no corpo, Ingembrado*

*É assim que a gente fala
 Um afago é Alisado
 Um monte de gente é Ruma
 Pra perguntar como, é Cuma
 E bicho gordo é Cevado
 A calça curta é Coronha
 Um cabra leso é Pamonha
 E manha aqui é Pantim
 Coisa velha é Cacareco
 O copo aqui é Caneco*

*E coisa pouca é Tiquim
 Mulher desqualificada
 Chamamos de Lambisgóia
 Tudo que sobra, é Bóia
 E muita gente é Cambada
 O nariz aqui é Venta
 A polenta é Quarenta
 Mandar correr é Acunha
 Ter um azar é Quizila
 A bola de gude é Bila
 Sofrer de amor, Roer Unha
 Aprendi desde pivete
 Que homem franzino é Xôxo*

*Quem é medroso é um Frouxo
 E comprimido é Cachete
 Sujeira em olho é Remela
 Quem não tem dente é Banguela
 Quem fala muito e não cala
 Aqui se chama Matraca
 Cheiro de suor, Inhaca
 É assim que a gente fala*

*Pra dizer ponto final
 A gente só diz: E Priu
 Pra chamar é Dando Siu
 Sem falar, Fica de Mal
 Separar é Apartá
 Desviar é Ataiá
 E pra desmentir é Nego
 Quem está desnordeado
 Aqui se diz Ariado
 E complicado é Nó Cego
 Coisa fácil é Fichinha*

*Dose de cana é Lapada
 Empurrão é Dá Peitada
 E o banheiro é Casinha
 Tudo pequeno é Cotoco
 Vigi! Quer dizer, por pouco
 Desde o tempo da senzala
 Nessa terra nordestina
 Seu menino, essa menina!
 É assim que a gente fala.”*

Anedota – *s.f.* Nome que se dá a um relato, fala rápida ou engraçada, piada curta. “...o mestre fora substituído pelo juiz, de quem suportava as **anedotas** e a carranca, de quem comia os jantares...” (p. 29)

Figura 29 – Anedota

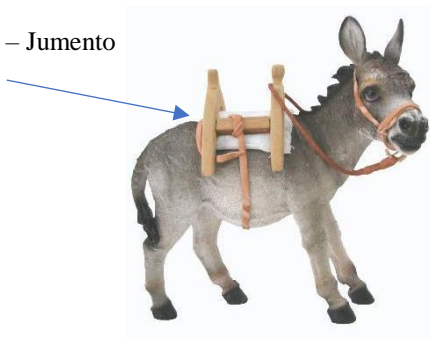
Fui almoçar ontem na casa de uma amiga
Quando terminamos de almoçar, ela me disse:
Fiz o almoço, agora a louça é sua.
Peguei a louça, coloquei tudo em um saco plástico e fui embora.
Agora a mulher tá aqui na frente de casa com a polícia querendo a louça de volta..
Vai entender esse povo, dá e depois tomar, estranho viu.. Kkkk 🤔😂😂👉

Fonte: Sofrência (2017)

Anfractuosidades – *s.f.pl.* Saliências desiguais das paredes. “...sumindo-se nas **anfractuosidades**, chamalotando as ásperas paredes a pique.” (p. 59)

Arção – *s.m.* Peça arqueada da cangalha, armação da sela de montaria revestida de couro. “Ia e vinha na larga sela de campo, de **arção** redondo e grandes capas bordadas.” (p.18)

Figura 30 – Jumento



Fonte: Gerar Memes (2017)

Arribar – *v.* Partir, fugir, mudar de lugar, desaparecer. “Agora, ao Chico Bento, como único recurso, só restava **arribar**.” (p. 19)



Clique na imagem a seguir para ouvir a música “Rural”, de Roberta Miranda.

Figura 31 – Rural



Fonte: Miranda (2017)

Arroba – *s.f.* Antiga unidade de medida de peso equivalente a, aproximadamente, 14,7kg. “Madrinha Inácia, da cidade, teria o cuidado de mandar de vez em quando umas arrobas de caroço de algodão...” (p. 24)

Arroba mais baixa em quatro anos marcou a pecuária em 2017

2 de Janeiro de 2018 às 20:48
Laura França, de Uberaba (MG)
Canal Rural

| Atualizado em: 2 de Janeiro de 2018 às 21:29



Situação econômica comprometeu o poder de compra do brasileiro e complicou a vida dos produtores

Em 2017, a média da arroba no mercado brasileiro foi a mais baixa dos últimos quatro anos. O cenário desfavorável não foi resultado apenas de fatores recentes. Em 2014, os índices de mortalidade de bezerras bateram recorde, principalmente no Sudeste. Além disso, as vacas que reproduziram não conseguiram se recuperar, o que refletiu imediatamente na oferta de bois.

“Elas não procriaram no ano seguinte ou a taxa de prenhez foi menor do que o esperado. Então, a oferta de bezerras em 2014 e 2015 e a de boi gordo para 2016 foi menor. Isso tudo explica, de certa forma, porque, mesmo o Brasil em uma recessão brutal, isso não afetou tanto o preço na época”, explica o professor e pesquisador do Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada (Cepea) Sérgio de Zen.

O especialista alerta que os valores elevados nos anos anteriores refletiram em investimentos no setor. “O produtor de boi, se ele tem dinheiro, vai reinvestir em pastagens, novas técnicas de manejo e genética”, afirma. Consequentemente, isso afetou a disponibilidade de animais em 2016.

Baixa no consumo

Com a crise econômica, o pecuarista que tanto investiu nos anos anteriores acabou se decepcionando com os preços. Segundo o analista de mercado José Vicente Ferraz, existe um fator estrutural que faz com que as cotações estejam em baixa. “Em função de um consumo reprimido, que é o problema da falta de poder aquisitivo dos consumidores, decorrente do problema econômico do país que dificilmente será superado a curto prazo”, diz.

Fonte: Arroba (2018)

Asilo dos Alienados – *s.m.* Primeiro asilo criado, em 1886, para abrigar loucos, que dividia a capital Fortaleza do sertão. Hoje funciona no local o hospital São Vicente de Paula, na Avenida João Pessoa. “Dez minutos a mais, e o **Asilo dos Alienados** mostrou, num claro, entre mangueiras, a fachada branca da capela.” (p. 88)

Figura 32 – Hospital São Vicente



Fonte: Nobre (2017)

Auscultar – *v.* Tentar entender o que se escuta, identificar ruídos através de aparelhos ou utilizando-se diretamente do ouvido. “E sua cabeça desamparada, que procurava **auscultar** o negrume e o silêncio noturnos...” (p. 28)

Azinhavrado – *adj.* Oxidado, velho, usado. “Angustiado, Chico Bento apalpava os bolsos... nem um vintém **azinhavrado**...” (p. 31-32)

Figura 33 – Moeda em bronze



Fonte: Leilões (2017)

Bambocha – *s.m.* Orgia, festa na qual prevalecem os excessos, bacanal. “...dar-lhe extraordinários para festas, para sabe lá que **bambochatas** de estudantes, disfarçadas em livros e matrículas...” (p. 28)

Bilrar – v. Produzir renda com bilros, confeccionar peças de enfeites utilizando peças de madeira ou metal semelhantes a fusos. “Ao reconhecer Vicente, enfiou a cabeça pela banda aberta da meia-porta e gritou para a avó, que **bilrava** lá dentro...” (p. 11)

Figura 34 – Bilros

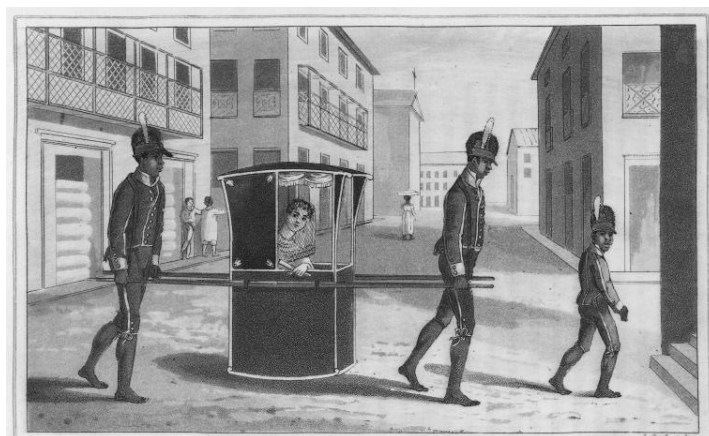


Fonte: Ruralea (2017)

Bracejar – v. Fazer movimentos com os braços, gesticular muito forte. “Desejo de se integrar numa natureza diferente daquela que o cercava, de crescer, de subir, de **bracejar** num emaranhado de ramos...” (p. 28)

Cadeirinha – *s.f.* Espécie de veículo utilizado pela elite desde 1822, também conhecido como cadeira de arruar. Trata-se de uma cadeira comum, na qual se instalavam vigas de madeira para que um escravo carregasse, de cada lado, os nobres. “É porque não tive quem fosse comigo. Contava que Mãe Nácia quisesse ir de **cadeirinha**.” (p. 12)

Figura 6 – Cadeirinha de arruar



Fonte: Paiva (2017)

Campo de Concentração – *s.m.* Espaço rodeado por soldados, o qual confinava centenas de retirantes e os impedia de saquear a capital Fortaleza ou a ocupar. “Conceição atravessava muito depressa o **Campo de Concentração**.” (p. 37)

Figura 35 – Reportagem sobre campos de concentração



Fonte: Piauinata (2017)

Caritó – *s.m.* Pequena prateleira ou nicho rústico localizado nas paredes de casas sertanejas. “Foi direto a um **caritó**, ao canto da sala da frente, e tirou de sob a lamparina, cuja luz enegrecera a parede com uma projeção comprida de fumaça, uma carta dobrada.” (p. 15)

Carrapaticida – *s.m.* Substância que serve para matar carrapatos. “Carece é de **carrapaticida** muito.” (p. 9)

Figura 36 – Cães e gatos

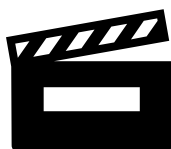


Fonte: Ruan (2017)

Catraieiro – *s.m.* Aquele que conduz uma catraia (pequeno barco). “O **catraieiro** chegou, agarrou um menino em cada braço e desceu a escada correndo.” (p. 72)

Cepo – *s.m.* Resto de raízes ou troncos de árvores. “...porque aqueles **cepos** apontados para o céu não tinham nada de abrigo.” (p. 32)

Cheio de nove horas – *exp.* Pessoa complicada, cheia de regras e de limites, fresca. “Você é tão **cheio de nove horas**, parece um velho!” (p. 74)



Clique na imagem para assistir ao vídeo:

Figura 22 – Como surgiu a expressão cheio de 9 horas



Fonte: Lago (2017)

Chouto – *s.m.* Modo de andar que incomoda os cavaleiros. “Diaba de **chouto** duro como o cão! Pior que o alazão velho da fazenda!” (p. 22)

Cunhã à-toa – *exp.* Moça oriunda de família pobre, sem raízes nobres. “Uma cabra, uma **cunhã à-toa**, de cabelo pixaim e dente podre!” (p. 39)

Dolente – *adj.* Aquele que sente dor, possui rancor ou mágoa. “A voz **dolente** do vaqueiro novamente se ergueu em consolações e promessa.” (p. 19)



Clique na imagem seguinte para ouvir a música “Samba **dolente**”, de Evaldo Golveia.

Figura 37 – Samba dolente



Fonte: Regina (2017)

Enfatiotar – *v.* Arrumar-se com traje melhor, para ocasiões especiais. “...o Clóvis, um moço alourado, **enfatiotado**, caixeiro da loja do pai, com uns modos distintos de homem de salão...” (p. 85)

Entanguido – *adj.* Raquítico, fraco, magro, pequeno. “...a família toda cercava uma ovelha... que, estirada no chão, toda **entanguida**, tremia, com as pernas duras e os vidrados.” (p. 16)

Figura 38 – Tratamento



Fonte: Emenick (2017)

Esfaimado – *adj.* Faminto, desesperado. “...e entrou a beber com fúria, com uma pressa áspera e **esfaimada**, abrindo desmedidamente a boca e reclamando com gritos enquanto a moça demorava.” (p. 66)

Esgar – *s.m.* Careta muito feia, trejeito que denota mau humor. “...e ficou quase um minuto, roxo e duro, o rosto num **esgar** de desespero.” (p. 34)

Estremunhado – *adj.* Sonolento, com sono, quase dormindo. “Dona Inácia, **estremunhada**, passou a mão pelos olhos, repuxou a frente do casaco...” (p. 47)

Figura 39 – Meme



Fonte: Televisión (1971); Gerar Memes (2017)

Falripas – *s.f.pl.* Cabelos curtos. “Ela, chorando, beijava-lhe as **falripas** arruivadas do cabelo, a pequena testa encardida.” (p. 34)

Farol de querosene – *exp.* Luminária, lamparina, pequena lâmpada que produz luz de pouca intensidade, formada por um reservatório para líquido que queima, onde se coloca um pavio que se estende de uma pequena rodela de madeira e se acende em outra extremidade. “E Conceição, com o **farol de querosene** pendendo do braço, passou diante do quarto da avó...” (p. 7)

Figura 40 – Farol de querosene



Fonte: Dados da pesquisa

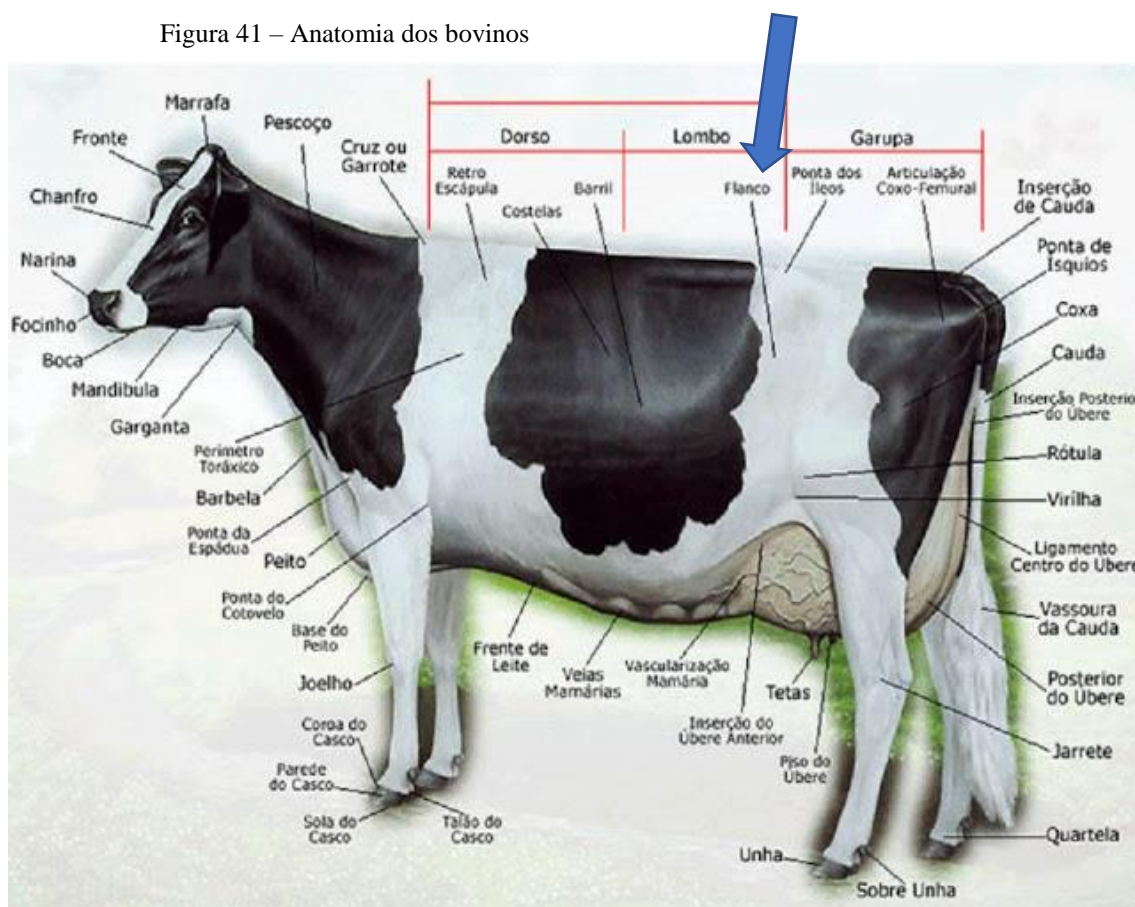
Friccionar – *v.* Esfregar-se várias vezes em algo, provocar atrito leve ou forte entre corpos diferentes. “O lenço branco, feito uma bola, agitado pela mão tremente da velha, continuava a **friccionar** os olhos lacrimosos.” (p. 23)

Galhofar – v. Falar sem seriedade, agir em tom de deboche. “Zé Bernardo **galhofou**: — Carece o quê! Terra seca é melhor que sabonete...” (p. 31)

Ignomínia – s.f. Degradação social, humilhação, situação de vergonha. “...forçadamente e unicamente dedicado à mulher e à sogra, achando a vida do sertão uma **ignomínia**, um degredo, e tendo como única ambição um emprego público na capital.” (p. 14)

Ilharga – s.f. Flanco, região lateral das costelas dos animais. “E novamente estendido de **ilharga**, inutilmente procurou dormir.” (p. 32)

Figura 41 – Anatomia dos bovinos

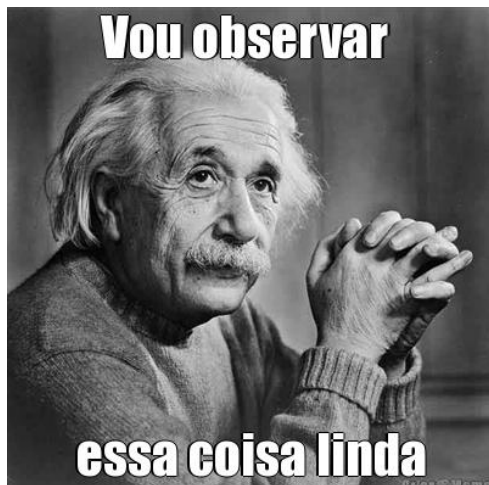


Fonte: Santos (2017)

Inhor – s.m. Redução de ‘senhor’, pessoa que exerce influência sobre outro, autoridade. “— **Inhor** sim... A dona mandou soltar o gado... Hoje mesmo abri as porteiras...” (p. 17)

Lanzuda – adj. Formosa, bela, de forma ou aparência agradável. “Depois você manda curtir pra mim, não manda, Cente? A bichinha tão bonitinha, tão **lanzuda**!” (p. 17)

Figura 20 – Meme coisa linda



Fonte: Gerar Memes (2017)



Clique na imagem abaixo para ouvir a música “Coisa linda”, de Tiago Iorc, em referência à lanzuda (coisa linda).

Figura 21 – Coisa linda



Fonte: Iorc (2017)

Letargo – *s.m.* Desmaio, ficar inconsciente, condição intensa de inconsciência. “Cordulina acordou do **letargo**” (p. 44)

Figura 42 – Meme



Fonte: Dados da pesquisa

Lúgubres – *adj.pl.* Fúnebre, que se relaciona à ideia de morte. “...o pensamento nos contos **lúgubres** da seca, as tranças escuras caídas em redor do rosto pálido...” (p. 63)

Madapolão – *s.m.* Tecido de algodão, branco e liso. “... dou esse trabalho a você porque Vicente é muito capaz de trazer **madapolão** por cambraia” (p. 48)

Figura 43 – Fortaleza nobre



Fonte: Adaptado de Nobre (2017)

Mal-dos-chifres – *s.m.* Doença que ocorre em bovinos, causando-lhes a queda dos chifres. “— De **mal-dos-chifres**. Nós já achamos ela doente.” (p. 27)

Manipeba – *s.f.* Tipo venenoso de mandioca. “...onde um tronco de **manipeba** apontava...” (p. 35)

Maniva – *s.f.* Tronco da mandioca. “...tinham passado por uma roça abandonada, com um pau de **maniva** aqui, outro além, ainda enterrados no chão.” (p. 35)

Figura 44 – Macaxeira



Fonte: Cordeiro (2017)

Mão em pala – *exp.* Mão na testa. “...viu logo Conceição, no alpendre, resguardando os olhos com a **mão em pala** e procurando identificar o visitante que chegava na poeira do sol.” (p. 11)

Mata-bicho – *s.m.* Dose de cachaça tomada em jejum. “Chico Bento cuspiu com o ardor do **mata-bicho...**” (p. 21) “Tomei nada! **Matei o bicho!** A vontade que eu tinha era estar mesmo bebinho, pra me esquecer de tudo quando é desgraça!” (p. 22)

Figura 16 – Pra esquecer



Fonte: Bebida Express (2017)

Melopeia – *s.f.* Canção melancólica, de canto declaratório. “...um cego, que cantava numa **melopeia** cansada e triste...” (p. 38)

Mezinhas – *s.f.pl.* Remédios caseiros feitos com ervas medicinais. “Agora, esgotadas todas as **mezinhas**, findos os recursos, sozinha, o marido longe...” (p. 36)

Figura 45 – Remédios caseiros



Fonte: Dados da pesquisa.

Mode – *conj.* Forma popular derivada da expressão arcaica “por mor de”, o mesmo que por causa de, indica o motivo de algo ter acontecido. “Tem gente pra tudo neste mundo! Uma moça branca, tão bem pronta, chorar **mode** retirante.” (p. 73)

Mormente – *adv.* Principalmente, sobretudo. “A Zefinha, **mormente**...” (p. 50)

Mourão – *s.m.* Estaca grossa com a qual são feitos os currais. “Encostado ao **mourão** da porteira de paus corridos, o vaqueiro das Aroeiras aboiava dolorosamente, vendo o gado sair...” (p. 14)

Mugunzá, Manguzá, munguzá, mungunzá ou **mucunzá** – *s.m.* Iguaria feita de milho descascado cozido com leite. “Vicente parou de machucar o **mugunzá**...” (p. 19)

Figura 17 – Mungunzá

Mungunzá

Postado em: 9 de Abril de 2017 por: Jaqueline Aragão Cordeiro —

É um prato típico da culinária nordestina e com grande destaque nas festas juninas. É feito com milho, que já se compra pronto nos supermercados e faz parte das delícias tão populares no Ceará e em todo o Nordeste. Existem duas versões: uma doce e outra salgada.



— Mungunzá doce

INGREDIENTES PARA A RECEITA DOCE

500g de milho para mungunzá
1 xícara (chá) de açúcar
1 lata de leite condensado
1 litro de leite
400ml de leite de coco
1 colher (sopa) de manteiga
1 pitada de sal
100g de coco ralado
2 litros de água para o cozimento
2 paus de canela e cravo
Canela em pó para polvilhar.

PREPARO

Deixe o milho de molho de um dia para o outro. Escorra a água, coloque o milho na panela de pressão, coloque o açúcar, os 2 paus de canela, o cravo e a água. Leve ao fogo para cozinhar por 30 a 40 minutos ou até que amacie. Passado esse tempo, resfrie a panela coloque o litro de leite fervente, o leite condensado, o leite de coco, a manteiga, a pitada de sal, o coco ralado. Leve novamente ao fogo e deixe fervendo por uns 5 a 10 minutos. Se quiser mais grossa deixe mais tempo no fogo, e mais líquida coloque mais leite. Sirva quente ou fria polvilhada com canela em pó.



— Mungunzá salgado

Além do mungunzá doce, no Ceará se faz muito a versão salgada, onde junto com o milho, se cozinha feijão de corda, língua calabresa, mocotó de porco, costela de porco e todos os temperos como alho, cebola, cheiro verde, sal e pimenta. É muito semelhante a feijoada, a diferença é que não leva feijão preto e tem o milho como ingrediente a mais.

Fonte: Cordeiro (2017)

Mulher da vida – *exp.* Mulher que exerce a prostituição, prostituta, meretriz, vadia, rapariga, rameira. “Tenho tanta pena de ver uma afilhada minha feita **mulher da vida!**” (p. 90)

Neófito – *s.m.* Pagão, recém-nascido ou criança que vai receber o batismo. “...colocadas protetoramente, pela autoridade da Igreja, sobre a cabeça do **neófito**...” (p. 57)

Neurastênica – *adj.* Irritada, impaciente, inflamada. “...como se estivesse também neurastênica e exausta.” (p. 77)

Figura 46 – Meme



Fonte: Rede Globo (2012); Gerar Memes (2017)

Ou quebra, ou bota relógio – *exp.* Ou vai à falência ou é bem-sucedido, ou fica pobre ou se dá bem. “Um dos da roda gracejou: — **Ou quebra ou bota relógio!**” (p. 61)

Pedante – *adj.* Arrogante, sujeito que exhibe conhecimento que não possui. “...quando ela falava sobre o efeito da seca na vida da cidade, pareceu-lhe até **pedante...**” (p. 51)

Figura 13 – Sem carteira assinada



Fonte: Mariano (2017)

Pia – *s.m.* Alimento excessivamente salgado. “Ih! Sal puro! Mesmo que **pia!**” (p. 26)

Leia a fábula a seguir (Zanchett, 2012):

OS BURROS E AS CARGAS DE SAL E ESPONJAS

Um velho fazendeiro chamou seus dois burros para transportar duas cargas importantes.

— Tenho aqui um saco de sal e cinco sacos de esponjas para serem levados até a cidade. Cada um deve pegar uma das cargas e pôr-se a caminho.

O primeiro burro, que se considerava o mais esperto, logo apoderou-se da carga de esponjas dizendo: — Eu levo esta carga que é cinco vezes maior que a outra.

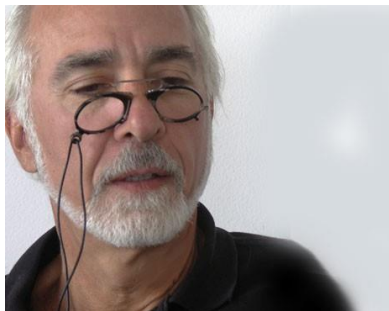
O segundo burro pegou a carga de sal que lhe sobrara e foi estrada a fora amaldiçoando seu companheiro cuja carga era infinitamente mais leve.

Depois de muito caminharem, chegaram às margens de um rio que deveriam atravessar. Entraram na água e ao saírem na outra margem do rio o sal havia derretido, mas as esponjas ficaram encharcadas e extremamente pesadas.

Moral da história: Muitas pessoas, que se consideram espertas, acabam sendo vítimas de suas próprias artimanhas.

Pince-nez – *s.m.* Nome francês que se refere à armação de óculos que se apoia no nariz. “...um moço gordo, roliço, de costelas crespas e o **pince-nez** sempre mal seguro no nariz redondo...” (p. 93)

Figura 47 – Pince-nez



Fonte: Eyewear (2017)

Pungente – *adj.* Que atormenta muito, provoca dor, lancinante. “...numa imagem de miséria mais aguda ou de desespero mais **pungente**...” (p. 62)



Clique na imagem seguinte para ouvir a música “O bêbado e o equilibrista”, na voz de Elis Regina.

Figura 48 – Atalho para vídeo



Fonte: Regina (2017)

Purulento – *adj.* Cheio de pus, podre. “Só dois ocos podres, malcheirosos, donde escorria uma água **purulenta.**” (p. 27)

Quem comeu a carne tem que roer os ossos – *prov.* Não se pode abandonar algo ou alguém que foi usado anteriormente. “Também não vou abandonar meus cabras numa desgraça dessas... **Quem comeu a carne tem que roer os ossos...**” (p. 10)

Figura 49 – Meme urso



Fonte: Gerar Memes (2017)

Quermesse – *s.f.* Festa organizada pela Paróquia. “Já fazia tempo que não havia, em Quixadá, **quermesse** de Natal tão animada.” (p. 93)

Figura 50 – Convite



Fonte: Santa Teresinha (2017)

Raceado – *adj.* De raça, com reprodução planejada. “Nas suas reses, há alguma **raceada**?” (p. 18)

Ratuíno – *adj.* Sem valor, ordinário. “Ajudar o governo ajuda. O preposto é que é um **ratuíno**...” (p. 21)

Rês – *s.f.* Animal quadrúpede que, quando é abatido, serve para alimentação humana. “**Reses** magras, com grandes ossos agudos furando o couro das ancas...” (p. 9)

Figura 51 – Cartaz do 1º leilão rural

LEILÃO GADO DE CORDE **T2 rural & Comércio**

12-09-12 **2.000 RESES** **20:00 h**
das 12h às 20h

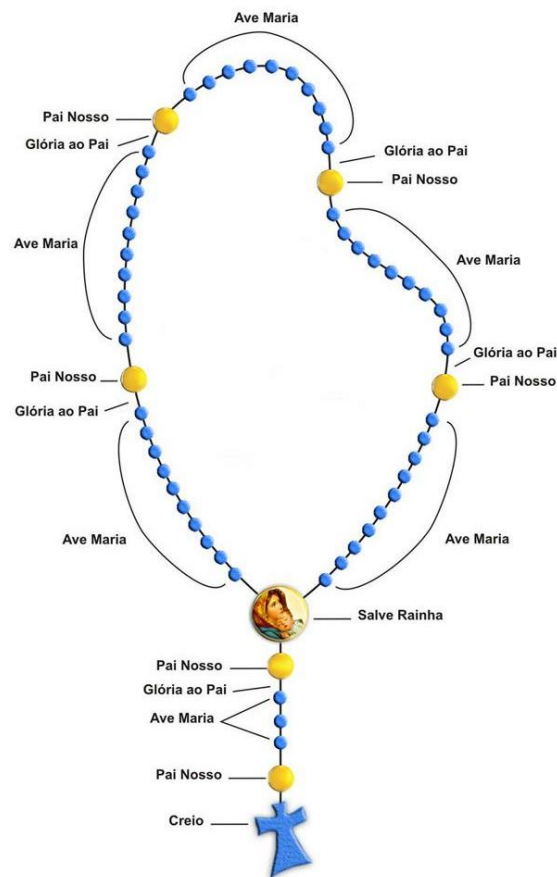
Patrocinadores: MPLA, T2 Rural, Pyliner, Beltrani, etc.

Fonte: Rural Business (2017)

Ripunar – *v.* Sentir nojo de algo ou de alguém, pegar ranço, repugnar. “E vosmecês têm coragem de comer isso? Me **ripuna** só de olhar...” (p. 27)

Rosário – *s.m.* Sequência de 165 contas ou nós, em que cada uma delas representa uma oração. “...enquanto no quarto vizinho a avó, insone como sempre, mexia as contas do **rosário**...” (p. 8)

Figura 52 – Rosário



Fonte: Poder da oração (2017)

Rústico – *adj.* Inculto, rude, não cultivado. “E toda sua vida de prazeres primitivos e ingênuos, seus amores quase **rústicos**...” (p. 29)

Sezão – *s.f.* Febre intensa que se alterna com intervalos que temperatura normal. “Tu não tens visto dizer que morre lá família inteirinha de **sezão**, que nem se fosse peste?”

Sôfrego – *adj.* Esganado, próprio de quem come rápido e engole sem mastigar. “...tomou-lhe a vasilha da mão e colando às bordas a boca **sôfrega**, em sorvos lentos, deliciosos...” (p. 26)

Sopear – *v.* Domar, amansar, domesticar. “O rapaz viu a prima, **sopeou** o animal e tirou o chapéu, num gesto largo...” (p. 95)

Sovino – *adj.* Mesquinho, aquele que não gosta de gastar, que tem apego excessivo pelo dinheiro, mão de vaca, pão duro, miserável, avarento. “Aquele diabo é tão **sovina** que vai correndo para a gente não pegar...” (p. 93)

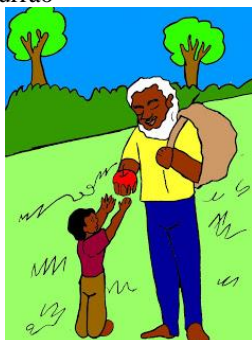
Figura 53 – Meme



Fonte: Gerar Meme (2017)

Surrão – *s.m.* Sacola grande utilizada para armazenar alimentos. “Eu vou lá deixar um cristão comer bicho podre de mal, tendo um bocado no meu **surrão.**” (p. 27)

Figura 54 – Surrão



Fonte: Gerar Meme (2017)

Tanger – *v.t.d.* Tocar os animais até um ponto. “Eh, menino, olha a Jandaia! **Tange** para cá!” (p. 9)



Clique na imagem abaixo para ouvir a música “Disparada”, de Geraldo Vandré, na voz de Zé Ramalho.

Figura 8 – Atalho para música Disparada



Fonte: Ramalho (2017)

Taquinho – *s.m.* Diminutivo de taco, porção muito pequena, um pouco, pouquíssimo. “Me deixe um pedaço de carne, um **taquinho** ao menos, que dê um caldo para mulher mais os meninos!” (p. 44)

Figura 55 – Professor Raimundo



Fonte: Dados da pesquisa

Tenacidade – *s.f.* Resistência, qualidade, estado, condição. “Em vão se desdobrava em cuidados, em trabalhos que só ele, na sua **tenacidade** de maníaco, empreendia e suportava...” (p. 76)

Tresler – *v.* Surtar, enlouquecer por ler em excesso. “...desdenhosamente ignorante das sutilezas ///em que se engalfinham os outros, amesquinados de intrigar, amarelecidos de **tresler**...” (p. 30)

Vela de libra – *exp.* Proporcionar tratamento de rei a alguém. “...porque ouviu dizer que estavam tratando retirante a **vela de libra**.” (p. 50)

Vosmecê – *pron.trat.* Forma reduzida de vossa mercê, que se transformou sucessivamente em vossemecê, vosmecê, vancê e você. Tratamento que equivale a você ou a senhor(a). Aquele a quem se fala. “E **vosmecês** têm coragem de comer isso?” (p. 27)

Figura 56 – Anedota



Fonte: Sofrência (2017)

5 CONCLUSÃO

conclusão – *s.f.* (1390) **1** ato ou efeito de concluir **2** ato, processo ou efeito de levar a termo; finalização, término **3** ensinamento que se extrai de um texto ou fato; moral **4** proposição que fecha um raciocínio e resulta de um processo dedutivo.

Ao final dos quinze encontros, avaliou-se o desempenho dos sujeitos em relação ao desenvolvimento da competência escrita de verbetes e no que tange à apropriação de termos e expressões populares presentes no romance *O Quinze*.

Aclamada como uma das maiores escritoras do século XX, Rachel de Queiroz tratou da seca com espírito inventivo, capacidade crítica e, até, senso de humor, com suas camadas modestas do interior, vez que se trata de uma narrativa de confraternização social com grande área de sensibilidade.

Ademais, a variedade temática de suas criações demonstra um compromisso com o resgate da memória cultural nordestina, principalmente no que concerne à valorização da linguagem popular regional. Não obstante, a primeira mulher a entrar na Academia Brasileira de Letras tem suas obras estudadas nacionalmente e internacionalmente e seus escritos apresentam subsídios para elaboração de glossários no âmbito escolar e em outros tipos de trabalhos linguístico-literários.

A apropriação de manifestações regionalistas e do valor dos diferentes registros presentes na obra de Rachel de Queiroz visou a contribuir para que o educando reconhecesse o léxico enquanto forte manifestação cultural, identidade marcadamente nordestina.

Entretanto, anteriormente, pressupôs-se que discursos que envolvem alguns termos e expressões regionais presentes no romance *O Quinze* não pertenciam ao “mundo” dos adolescentes do século XXI, ou seja, não constava de situações corriqueiras no universo comunicativo dos educandos. Por exemplo, durante a leitura do trecho do romance em análise (p. 9) “... a avó encolhia os ombros e sentenciava que mulher que não casa é um *aleijão*...”, observou-se uma série de questionamentos sobre a significação da palavra *aleijão* por parte dos discentes, provavelmente por desconhecerem sua existência ou mesmo sua função comunicativa e representativa da sua própria cultura. Observou-se também o alheamento desses estudantes em relação a diversos outros termos, expressões idiomáticas, ditados e provérbios populares.

Diante dessa sociedade que se sustenta a partir de mudanças ocorridas, principalmente, no uso das linguagens, a Linguística não poderia deixar de considerá-las, vez que muitos gêneros textuais estão mudando ou surgindo com o uso da linguagem visual e/ou sonora. Assim, gêneros anteriormente constituídos apenas de linguagem verbal agora se utilizam da intersemiose para alcançar seu propósito comunicativo.

Dessa forma, com o objetivo de desenvolver a competência escrita de verbetes de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, este trabalho voltou-se à produção de uma obra lexicográfica, dentro do contexto específico do romance regionalista *O Quinze*, concedendo-lhe uma definição exclusiva. Para tanto, as estratégias didáticas seguiram o arcabouço teórico da sequência didática proposta por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

Em consonância com o objetivo geral traçado no início deste trabalho, pode-se inferir que este foi atingido de modo satisfatório através de um glossário multimodal composto por 83 verbetes, com paradigmas de entrada, abonação, acepção, remissão e categorial gramatical, embora um quantitativo pequeno de estudantes não tenha apresentado significados construídos com textos multimodais. Por sua vez, as abordagens semióticas envolveram tipologias que variaram entre charge e cartum, cordel, *meme*, fotografia, vídeo e música, reportagem, tirinha, fábula, receita, cartaz e convite.

Assim, o emprego de recursos multimodais pelos alunos, para construção dos verbetes, favoreceu a compreensão de vocábulos e expressões populares não somente a partir de signos alfabéticos, mas também, na potencialidade de elementos imagéticos e visuais, na perspectiva em que os discentes produziram documentos materializados por linguagens visuais e verbais, passeando pelas searas do auditivo, visual, espacial e gestual.

No tocante à macroestrutura, apuraram-se a apresentação e um guia com orientações sobre o glossário, além de uma capa ilustrativa sobre o trabalho.

Já no que tange aos objetivos específicos, oficinas de leituras foram implementadas visando à leitura do romance em análise, bem como ao registro de expressões, termos e variantes presentes na literatura regionalista em estudo, considerando aspectos lexicais e semânticos.

Em relação à resolução da questão de pesquisa, ratifica-se o glossário como ferramenta pedagógica capaz de cristalizar formas e funções, além de alargar o léxico

dos educandos no que concerne a termos da linguagem regional, conceituada como dinâmica e viva.

Elucida-se aqui que não existe variedade melhor, mais bonita ou mais correta que outra, uma vez que toda variedade, ao buscar atender às necessidades de seus falantes, muda para se adequar a determinados tipos de comportamento. Portanto, qualquer variedade da língua é resultado de um processo histórico próprio, com mudanças e formas peculiares. As variedades são muitas e mudam de acordo com o uso da língua.

Na interface de reflexões pedagógicas, vinte anos após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nota-se o crescimento exacerbado dos meios de comunicação de massa advindos da televisão, cinema, jornais, revistas e, mais notadamente, da internet, os quais expressam valores e mensagens diversificadas e proporcionam a construção de uma sociedade mítica, impregnada de figuras morais, vícios e virtudes.

Nesse diapasão, a escola deve inserir em suas práticas recursos que favoreçam também o olhar crítico e a reflexão comunicativa, facilitando a interdisciplinaridade na diversa gama de conhecimentos que a cultural regional oferece, tais como o contexto histórico, sociológico, geográfico, científico, estatístico e, principalmente, linguístico.

Considerando-se ainda a necessidade de construção de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como imprescindíveis ao exercício da cidadania, é papel da escola favorecer a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducativos nos estabelecimentos de ensino voltados à efetiva aprendizagem dos educandos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Percebe-se, entretanto, que, nos cursos de Letras das Universidades cearenses, a Lexicografia Prática e a Metalexicografia não são consideradas disciplinas em nível de graduação. Logo, os dicionários não são, por vezes, considerados propriamente como instrumentos de apoio para o ensino/aprendizagem de língua materna, assim como sua elaboração não se mostra visível nos bancos escolares.

Diante do exposto, o presente trabalho pretendeu preencher uma lacuna no tocante ao desenvolvimento de uma estratégia didática de construção de um glossário multimodal de termos e expressões presentes no romance regionalista *O Quinze*, para

alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, como sustentáculo para o resgate de um aspecto da cultura de um povo, vez que expressões e termos populares são permeados de ideologias e metáforas.

De igual natureza, a importância deste trabalho pauta-se na representatividade que a cultura popular nordestina exerce como instrumento de transmissão de valores regionais, assim como veículo de combate a preconceitos e discriminação a dialetos não prestigiados socialmente.

A partir de estudos sobre letramentos, percebe-se uma mudança significativa na maneira como se analisam os fenômenos da escrita e da leitura nos mais diversos contextos. Assim, lidar com o fenômeno do letramento é também lidar com uma realidade complexa em que vários agentes estão envolvidos e, para cada contexto, urge a necessidade de uma nova apropriação da escrita e da leitura.

Dessa forma, a ideologia de letramento ancora-se na relação de interação social entre os indivíduos e as estratégias empregadas na comunicação entre os pares, ou seja, evidenciam-se diferentes práticas de leitura e escrita interligadas ao social, as quais se modificam de acordo com as transformações econômicas, societárias e culturais em geral.

Para Street (2004), necessita-se de alternativas para se repensar as práticas de letramento no contexto escolar, trazendo para o ensino propostas que desenvolvam competências e habilidades dos alunos (sujeitos), as quais possibilitem que os mesmos usem a leitura e a escrita em práticas sociais com autonomia e criticidade, que lhes permitam acompanhar as mudanças e transformações pelas quais passa sua sociedade, agindo de forma participativa no contexto social em que se inserem. Quando as práticas de letramento estão vinculadas à realidade social, e para a transformação social, abre-se espaço para a construção de novas identidades: a de seres críticos.

Reitera-se, assim, a intenção de se formular, no contexto educacional brasileiro, práticas coerentes que se enquadrem em um modelo ideológico de letramento, ou seja, que permitam que as mediações sejam engajadas em um modelo crítico que fomente nos educandos a capacidade de assumirem seu papel de cidadão na sociedade estratificada, levando-os a fazer uma leitura real de sua condição de agente transformador de sua realidade.

Este trabalho objetivou a análise de uma experiência pedagógica de escrita de glossários a partir da proposição de uma sequência didática, com vistas à aplicação de uma pesquisa-ação que proporcionou à pesquisadora o senso da autorreflexão acerca

do agir professoral em provimento dos aspectos lexicais de termos presentes na literatura regional. Assim, diante dos resultados satisfatórios colhidos nos textos dos educandos envolvidos na sequência didática, percebe-se a importância de se inserir, com uma maior

frequência, tais sequências no Ensino Fundamental, vez que há uma grande receptividade por partes dos estudantes, assim como se constatam suas reais necessidades em relação à evolução de suas habilidades de linguagem. Por fim, sugere-se esta temática a futuros pesquisadores a fim de que avancem nos conhecimentos que não puderam se abrangidos nesta dissertação.

REFERÊNCIAS

- ACIOLI, Socorro. **Rachel de Queiroz**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.
- AGÊNCIA Fapesp. [**Primeiro dicionário da língua portuguesa**]. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/008349.shtml>>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- AHUMADA, Lara. **Aspectos de lexicografia teórica**. Granada: Universidade de Granada, 1989.
- ALENCAR, M. Silvina de. **Aspectos sócio-dialetais da língua falada em Fortaleza: as realizações dos fonemas /r/ e /R/**. Fortaleza: 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2007.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, p. 75-89, 2008. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.org.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1435/1170>>. Acesso em 12 dez. 2016.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irlandé. **O território das palavras: o estudo do léxico na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ARAGÃO, M. do Socorro Silva. **A socioterminologia e a etnoterminologia das plantas medicinais no Nordeste**. João Pessoa: UFPB, 2010. v. 15, p. 34-49.
- ARAGÃO, M. do Socorro Silva. As variantes diatópicas e diastráticas na Língua Portuguesa do Brasil. **Graphos**, João Pessoa:, v. 12, p. 35-51, 2010.
- ARAGÃO, M. do Socorro Silva. Expressões regionais populares em 'O Quinze' de Rachel de Queiroz. In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUISTICOS DO NORDESTE. PESQUISA EM LÍNGUA, LINGUÍSTICA E LITERATURA NO NORDESTE: UMA JORNADA DE QUASE 40 ANOS. XXVI., 2017, Recife, PE., **Anais...** Recife - PE: Pipa Comunicações, 2016. v. 1. p. 377-388.
- ARAGÃO, M. do Socorro Silva. Falares nordestinos: aspectos socioculturais. **Acta Semiótica et Linguística**, João Pessoa, v.18, p. 209-225, 2013.
- ARAGÃO, M. do Socorro Silva. **Glossário aumentado e comentado de A Bagaceira**. João Pessoa: Fundação Casa de José Américo, 1984.
- ARAGÃO, M. do Socorro Silva. **Linguística aplicada aos falares regionais**. João Pessoa: A. União Cia Ed., 1983.
- ARAGÃO, M. do Socorro Silva. Relações língua, sociedade e cultura na linguagem popular do Ceará. **Revista de Letras**, Fortaleza, v.1, n. 32, p. 96-102, jan./jun. 2013.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **Motivações significativas de itens lexicais da linguagem regional-popular nos atlas linguísticos regionais brasileiros**. João Pessoa: UFPB, 2006.

ARROBA mais baixa em quatro anos marcou a pecuária em 2017. **Canal Rural**, Uberlândia, 2 janeiro 2018. Disponível em: <<http://www.canalrural.com.br/noticias/reportagem-especial/arroba-mais-baixa-quatro-anos-marcou-pecuaria-2017-70978>>. Acesso em 10 jan. 2018.

BAGNO, M. (Orgs.). **Dicionários escolares: políticas, formas & usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BARBOSA, Mara Aparecida. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, I. M. **A constituição da normalização terminológica no Brasil**. 2. ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001. Caderno de Terminologia, 1. p. 23-46.

BARBOSA, Maria Aparecida. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, Terminografia: objeto, métodos, campos de atuação e de cooperação. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICO. XXXIX., 1991., Franca. **Anais...** Franca: Unifran, 1991, p. 182-189.

BEBIDA Express. [**Pra esquecer**]. Disponível em: <<http://www.bebidaexpressblog.com.br/humor/confira-algumas-tirinhas-com-bebidas-alcoolicas>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.) **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2001.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BOAS, Fraz. 1940 [1888]. The aims of ethnology. In: BOAS, Fraz. **Race, Language and Culture**. New York: The Free Press. p. 626-630.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Ed. rev. e amp. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: MEC, 2012.
- CAMPOS SOUTO, M.; PÉREZ PASCUAL, J. I. El diccionario y otros productos lexicográficos. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Coord.). **Lexicografía española**. Madrid: Ariel, 2003.
- CARDOSO, S. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola, 2010.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Civilização e cultura**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983, 41p.
- CEARÁ, Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: SPAECE 2006: relatório geral**. Fortaleza: SEDUC; Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 2007.
- CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Mapa da região metropolitana de Fortaleza**. Fortaleza, 2015. 1 mapa, color.
- CORDEIRO, Jaqueline A. [Mungunzá]. Disponível em: <<http://coisadecearense.com.br/mungunza/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.
- CORREIA, Margarita. **Os dicionários portugueses**. Lisboa: ILTEC/Editorial Caminho, 2009.
- CORREIA, Margarita. Produtividade lexical e ensino da língua. In: VALENTE, A.C.; PEREIRA, M.T.G. (orgs.). **Língua Portuguesa: descrição e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 223-237.
- COSERIU, E. Sentido y tareas de la dialectología. **Cuadernos de Lingüística. Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Lingüística Hispánica**, México, n.8, 1982.
- COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história**. São Paulo: Presença; Editora da USP, 1979.
- COSERIU, Eugenio. Fundamentos e tarefas da sócio e da etnolinguística. In: MELLO, Linalda de Arruda (org.) **Sociedade, cultura & língua: ensaios de sócio e etnolinguística**. João Pessoa: SHORIN, 1990.
- DEMO, Pedro. **Os desafios da linguagem do século XXI para a aprendizagem da escola**. Palestra, Faculdade OPET, Curitiba, junho de 2008. Acesso pelo site: www.nota10.com.br em 10 de nov. 2016.
- DIONISIO, Angela. **Funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- DIONÍSIO, Ângela. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Mário Alcir et al. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas – PR: Kaygangue, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUBOIS, Jean *et alli*. **Dicionário de linguística**. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

ELIA, M.F., SAMPAIO, F.F. Plataforma Interativa para Internet: Uma proposta de Pesquisa-Ação a Distância para professores. XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, **Anais** 102-109, 2001.

EMENICK, C. [**Tratamento**]. Disponível em: <<http://www.ccs.saude.gov.br/aids/galeria2.php>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

EYEWEAR, Melissa. [**Pince-nez**]. Disponível em: <<https://www.melissaeyewear.com/>>. Acesso em 28 dez. 2017.

EZQUERRA, M. A. Dialectología y Lexicografía. In: ALVAR, M. (dir.) **Manual de Dialectología hispánica: el español de España**. Barcelona: Ariel, 1992, p. 59-65.

FAULSTICH, Enilde L. de J. **Metodologia para projeto terminográfico**. Unb/IBICT. Brasília, 1990.

FAULSTICH, Enilde L. de J. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. **Ciência da Informação, Brasília**, v.24, n. 3, 1995.

FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 64.

FROMM, G. Obras Lexicográficas e Terminológicas: definições. **Revista Factus**, Taboão da Serra, n. 2, 2004.

GAIÃO, Ismael. **No Nordeste se fala assim**. Recife, 2009. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/1496943>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

GERAR Memes. [**Gerador de memes**]. Disponível em: <<https://www.gerarmemes.com.br/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes (2007). **O processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar**. Brasília: 2007. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília.

GOOGLE. [Google celebra o 107º aniversário Rachel de Queiroz]. Disponível em: <<https://googlediscovery.com/2017/11/17/google-celebra-o-107o-aniversario-rachel-de-queiroz/>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

GREIMAS, J. **Sémantique structurale**. Paris: Recherche de Méthode, 1966.

HAENSCH, Günther *et al.* **La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid, España: Editorial Gredos S.A., 1982.

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

HUMORTADELA. [Ciúme]. Disponível em: <<http://beta788.humortadela.com.br/charges/32592>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

IORC, Thiago. [Coisa linda]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OBaEbTuDQEc>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

ISQUERDO, A. N. (Org.); OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. 2. ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2001. v. 01. 268p.

ISQUERDO, A. N.; KLIEGER, M. G. **As ciências do léxico**. Campo Grande: Editora UFMS, 2004. v. 2, p. 19-30.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

KRIEGER, Maria da Graça. Léxico e dicionários: uma relação indissociável. In: Seabra, Maria Candida T. C. de (Org.) **O léxico em estudo**. Belo Horizonte, MG: 2006, p. 158-171.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LAGO, Ciana. [Como surgiu a expressão cheio de 9 horas]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wJ1PF-dhSKc>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LEILÕES, Vitória. [Moeda em bronze]. Disponível em: <<http://www.leiloesvitoria.com.br/peca.asp?ID=340878>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

LIMA BARRETO, Evanice Ramos. **Etnolinguística: pressupostos e tarefas**. P@rtes. (São Paulo). Junho de 2010. ISSN 1678-8419. Disponível em <www.partes.com.br/cultura/etnolinguistica.asp>. Acesso em 20/2/17.

LORENTE, M. A lexicologia como ponto de encontro entre a gramática e a semântica. In:

MARIANO. [**Charge online**]. Disponível em: <<https://me.me/i/sem-carteira-assinada-sem-sus-sem-aposentadoria-voce-vai-ver-6156765>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

MARTÍN-BARBERO, J.M. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Nómadas**, Bogotá, n. 5, p.10-22, , sept. 1996.

MATORÉ, G. **La méthode en lexicologie: domaine français**. 2. ed. Paris: Didier, 1953. p. 45-52.

MOLLICA, Maria Cecília. BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 5-15.

MONTEIRO, José Lemos. Fontes bibliográficas para o estudo do falar cearense. **Revista da Academia Cearense de Língua Portuguesa**, Fortaleza, v. 9-11, n. 9, p. 68-94, 1988-1990.

MORAN, José Manuel. A linguagem da TV e a educação. In: MORAN, José Manuel. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3. ed.. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NOBRE, Leila. [**Hospital São Vicente**]. Disponível em: <<http://www.fortalezanobre.com.br/2010/07/hospital-sao-vicente-evolucao-da.html>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

OMENA, Jacira. [**Alforje**]. Disponível em: <<https://www.viajaracavalo.com.br/wp-content/uploads/viajaracavaloalforge6.jpg>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

PAIS, C. T. **Ensaio semiótico-linguísticos**. Petrópolis: Vozes, 1977.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAIVA, Lucio B. [**Cadeirinha de arruar**]. Disponível em: <<http://dacadeirinhadearruar.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

PEIXOTO, T. S.; LÊDO, A. C. Gêneros digitais: possibilidades de interação no Orkut . ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. III., 29 a 31 de out. 2009., Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte, MG., 2009.

PIAUINATA. [**Reportagem sobre campos de concentração**]. Disponível em: <<https://piauinata.blogspot.com.br/2014/12/antes-dos-nazistas-ceara-tinha-campo-de.html>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

PICOCHÉ, J. **Précis de lexicologie française – l'étude et l'enseignement du vocabulaire**. Paris: Natan, 1977. p. 42-45.

PODER da oração. [**Rosário**]. Disponível em:
<<http://opoderdaoracao.com.br/home/oracoes-do-rosario/a-maneira-correta-de-se-rezar-o-rosario/>>. Acesso em 22 dez. 2017.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar**: o que é, como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009.

POTTIER, B. **Linguistique générale**: théorie et description. Paris: Klincksieck, 1974.

POTTIER, B. **Recherches sur l'analyse sémantique en linguistique et en traduction mécanique**. Nancy: 1963.

POTTIER, Bernard; AUDUBERT, Albert; PAIS, Cidmar Teodoro. **Estruturas linguísticas do português**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. São Paulo, Siciliano, 1998.

RAMALHO, Zé. [**Disparada**]. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=pG70m8wJIGs>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

REGINA, Angela. [**Samba dolente**]. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=ZTDYzatcf2I>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

REGINA, Elis. [**Atalho para vídeo**]. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=6kVBqefGcf4>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

ROBERTA, Miranda. [**Rural**]. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=tkcr5aBKl6w>>. Acesso em 22 dez. 2017.

RUAN, Carlos. [**Cães e gatos**]. Disponível em:
<<https://www.umsabadoqualquer.com/caes-e-gatos-carrapato/>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

RURAL Business. [**Leilão rural**]. Disponível em: <<http://rbl.com.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

RURALEA. [**Bilros**]. Disponível em: <<http://ruralea.com/renda-de-bilros/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

SANTA Teresinha. [**Convite**]. Disponível em:
<<http://www.santa.g12.br/site/?p=13856>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

SANTOS, Alisson. [**Anatomia dos bovinos**]. Disponível em:
<<http://zootecniablogs.blogspot.com.br/2013/03/regioes-do-corpo-dos-bovinos.html>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

SAPIR, E. **A linguagem**: introdução ao estudo da fala. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1954.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SILVA, Leiriane de Araújo. **As múltiplas faces da pobreza:** uma análise sobre as formas de manifestação e enfrentamento da pobreza no município de Maracanaú-Ceará. 2009. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Política Pública e Sociedade) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998b.

SOFRÊNCIA. [**Anedota**]. Disponível em: <<https://i.pinimg.com/originals/8e/f3/2e/8ef32e1cc086778e30e98a92487e08a0.jpg>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

SOUSA, José Martinez de. **Diccionario de lexicografía práctica.** Bracelona: Bibliograf, 1992.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

ULLMANN, S. **Semântica:** uma introdução à ciência do significado. 4. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1964.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

VILELA, Mário. **Estudos de lexicologia do português.** Coimbra: Almedina, 1994.

WAGNER, R.-L. **Les vocabulaires français:** définitions – les dictionnaires. Paris: Didier, 1967.

ZANCHETT, Nicéas R. **Os burros e as cargas de sal e esponjas.** Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2012/09/os-burros-e-as-cargas-de-sal-e-esponjas.html>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DOS ALUNOS

1. Idade: ____ anos
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Qual o nível de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?

4. Qual a profissão dos seus pais ou dos responsáveis?

5. Em casa, quem ajuda você nas atividades escolares?

6. Com que frequência você vê seu pai, mãe ou irmãos lendo?
() Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca
7. Com que frequência você vê seu pai, mãe ou irmãos escrevendo?
() Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca
8. Marque o que há em sua casa:
() Aparelho de TV
() Internet 3G ou Wi-fi
() TV a cabo
() Smartphone
() Computador/ Notebook
9. Você gosta de ler? () Sim () Não
10. Você procura obter respostas para suas dúvidas por meio da leitura? () Sim () Não
11. Você gosta de escrever? () Sim () Não
12. Que tipo de textos você costuma escrever?
() Bilhetes
() Cartas
() Mensagens nas redes sociais
() Redação obrigatória na escola
() Contos ou crônicas
() Poesias
() E-mail
() Outros: _____
13. Que tipos de livros você mais aprecia?
() Histórias de amor () Terror
() Investigação e mistério () Aventuras
() Livros famosos () HQ's () Poemas
() Outros _____
14. Qual critério você usa para escolher o livro?
() Os mais coloridos () Os mais finos
() Com letras grandes e bastante desenho
() A capa do livro () O assunto
15. Quantos textos/livros da escritora Rachel de Queiroz você já leu? () Um () De um a três () Mais de três () Nenhum

- 16.** Quantos livros você já leu neste ano? () Um () De um a três () Mais de três () Nenhum
- 17.** Quantos verbetes você já escreveu? () Um () De um a três () Mais de três () Nenhum () Não sei o que é isso
- 18.** Você costuma ir à biblioteca com qual frequência? () Raramente () Sempre () Às vezes () Nunca
- 19.** Quem incentiva você a escrever? () Pais () Professores () Colegas () Outros. Cite _____
- 20.** Durante a leitura, ao se deparar com palavras desconhecidas, o que você faz? () Para de ler () Finge que não vê () Consulta o dicionário () Continua lendo para ver se descobre o que significa mais adiante
- 21.** Você pratica a escrita com qual objetivo? () Para passar de ano () Para aumentar seu vocabulário e escrever melhor () Pelo prazer de escrever () Para usar as redes sociais () Não pratico a escrita
- 22.** O que mais dificulta o início do seu hábito de escrever? () Falta de tempo () Não sentir necessidade de escrever () Dificuldade de usar a língua portuguesa escrita () Prefere jogos na internet () Outros motivos: _____

APÊNDICE B – SLIDES DA PRIMEIRA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



O que significa essas palavras ou expressões?

Aleijão	Preposto
Lanzuda	Reses
Chouro	Entanguida
Vaca amojada	Babau



Uma proposta de sequência didática para elaboração de um glossário multimodal a partir do léxico presente no romance regionalista *O Quinze*, de Rachel de Queiroz

ORIENTADORA: DRA. MARIA DO SOCORRO SILVA DE ARAGÃO
DISCENTE: RAQUEL DE MARIA QUEIROZ BARROS

Objeto

O foco desta pesquisa é o estudo do léxico na literatura regional, através de uma proposta de sequência didática para construção de um glossário multimodal de termos, expressões e variantes presentes na obra de Rachel de Queiroz, destinada a educandos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino, localizada na região metropolitana de Fortaleza.

Léxico

Do grego “lexis” (palavra), o léxico refere-se ao conjunto de palavras empregadas por um grupo, ou seja, ao seu repertório sócio-linguístico-cultural.

Por isso, apresenta forte relação com a história cultural da comunidade. Para Aragão (2013, p. 98), a “visão de mundo, a ideologia, os sistemas de valores e as práticas socioculturais das comunidades humanas refletem-se em seu léxico”.

Dicionário	Vocabulário	Glossário
Nível de sistema	Nível de termo	Nível de fala
Trabalha com todo o léxico disponível e o léxico atual.	Trabalha com conjuntos selecionados dentro de uma área de especialidade.	Trabalha com conjuntos selecionados em um determinado texto.
Unidade: frases (significado abrangente, significado negativo)	Unidade: unidades/termos (significado restrito, alto funcionamento)	Unidade: palavras (significado específico, única referência)
Aparencia (documental) todos os sentidos de um mesmo sentido.	Aparencia todos os sentidos de um variante dentro de uma área de especialidade.	Aparencia uma única referência do variante (dentro de um contexto determinado).
Perspectiva: discricória, didática, científica e etimológica.	Perspectiva: sintética e estética.	Perspectiva: sintética, estilística, estilística e estilística.

<p>Amigo do peito af. de amor 1. Alguém sempre presente. 2. Imprescindível nas reuniões e reuniões. 3. Pessoa que ajuda e me diverte. 4. Palancho que está lendo esse texto com um sorriso no rosto.</p>	<p>Amigo af. de amor 1. Almoço, colega, colega próximo. 2. Pessoa que quer o bem a outro. 3. Esse figura que está sentado na minha frente levantando o corpo com um sorriso.</p>
<p>Galera gr. de 1. Grupo de pessoas que se adora e se identifica. 2. Conjunto de amigos, camaradas. 3. Esse pessoal que me faz gargalhar e que me amo ter por perto!</p>	<p>Parceiro af. de amor 1. Companheiro, sócio. 2. Amigo divertido que toma toda e qualquer parada. 3. Esse cara que adora, adora e está lendo esse texto.</p>

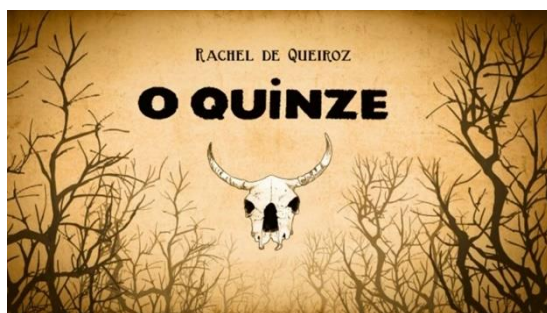
Verbetes

É um texto escrito, de caráter informativo, destinado a explicar um conceito segundo padrões descritivos sistemáticos, determinados pela obra de referência, mas comumente, um dicionário, enciclopédia, glossário. É essencialmente destinado a consulta, o que lhe impõe uma construção discursiva sucinta e de acesso imediato, embora isso não incorra necessariamente em curta extensão.

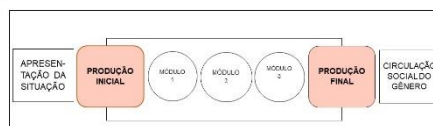
Exemplos: Atlas, dicionários especializados.

Metodologia

- Compreender a sistematização dos verbetes conforme a macroestrutura e a microestrutura;
- Relacionar termos, expressões e variantes à multimodalidade (criação de memes, piadas, dicionários de retextualização, jogos de informática, áudios, vídeos, músicas, charges);
- Inserir verbetes na plataforma Lexique Pro ou em outro programa de fácil acesso dos demais educandos;
- Circulação social do gênero em evento específico na escola (evidenciar as produções realizadas através da divulgação do glossário em blogs, redes sociais, murais, edição de livrinho).



Metodologia



Esquema adaptado da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98)



Vida e Obra

*Rachel de Queiroz nasceu em Fortaleza, em 17 de novembro de 1920, e faleceu no Rio de Janeiro, em 4 de novembro de 2003. Foi tradutora, romancista, escritora, jornalista, cronista crítica e importante dramaturga brasileira.

*Autora de destaque na ficção social nordestina, foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras. Em 1999, foi a primeira mulher ganhadora com o Prêmio Camões. Ingressou na Academia Espanhola de Letras no dia 13 de agosto de 1994, no ocasião do centenario da instituição.

*Suas principais obras: O Quilite, romance 1960, João Miguel, romance 1932, Caminho de pedras, romance (1954), As três Marias, romance (1919)

Exibição do vídeo "Rachel de Queiroz – documentário", disponível na TV Câmara.



Você é capaz de criar um verbete?



Escolha uma palavra ou expressão abaixo e crie um verbete em sua ficha!

- Aleijão
- Lanzuda
- Chouro
- Vaca amojada
- Preposto
- Reses
- Entanguida
- Babau

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Uma proposta de sequência didática para elaboração de um glossário multimodal a partir do léxico presente no romance regionalista *O Quinze*, de Rachel de Queiroz

As informações contidas nesta folha, fornecidas pela mestrandia **Raquel de Maria Queiroz Barros**, têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntária(o) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela(e) será submetida(o).

1) **Natureza da pesquisa:** Esta pesquisa tem como finalidades: *Desenvolver a competência escrita de verbetes por meio de uma sequência didática voltada à elaboração de um glossário multimodal a partir do léxico presente no romance regionalista *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, direcionada a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino.*

2) **Participantes da pesquisa:** *alunos do 9º ano B do Ensino Fundamental regularmente matriculados na EMEIF Rachel de Queiroz.*

3) **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo você participará de oficinas de escrita de verbetes através da multimodalidade. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do coordenador do projeto.

4) **Riscos e desconforto:** Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética do Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará. Não haverá riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa.

5) **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados do(a) voluntário(a) serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

6) **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa, você terá benefícios no sentido do conhecimento adquirido junto às atividades desenvolvidas, em que o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

7) **Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

8) **Liberdade de recusar ou retirar o consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalizastes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

Eu, _____,
 RG _____, após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a participação de _____, sob minha responsabilidade, é voluntária, e que ele(a) pode sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Fortaleza-CE, 18 de setembro de 2017.

 Assinatura do(a) responsável

Contatos:

Pesquisadora: raqueldemaria@gmail.com / (85) 99672-3991

APÊNDICE D – SLIDES DO MÓDULO III



Verbetes

Que gênero é esse?

Você já ouviu falar em **léxico**?



Léxico

- Conjunto de todas as palavras de uma determinada língua, determinada ciência ou determinados textos;
- Refere-se ao repertório linguístico de um idioma;
- Trata-se de um inventário aparentemente finito, porém dificilmente contável;
- Identifica-se com a noção de dicionário;
- Não é possível que um falante domine todo o léxico de uma língua, vez que o idioma é vivo (vocabúlos vão desaparecendo, enquanto outros vão surgindo).

Na prática...

• **Quiprocó**



A palavra significa "confusão", por exemplo, "Hoje eu vi um **quiprocó** na escola".

Na prática...

• **Chumbrega**



Achou isso feio ou estranho? O que hoje você chama de **cafona**, ou **breiga**, a sua bisavó chamava de **chumbrega** durante a juventude.

Na prática...

• **Ceroura**



Espécie de cueca comprida, que ia até abaixo dos joelhos, usada pelos homens para que o tecido das calças não subisse.



Como surgiram os dicionários?

- Os mais antigos precusores de que se tem notícia são **tabletes em escrita cuneiforme da civilização sumeriana, da antiga Mesopotâmia, datados de cerca de 2600 a.C.** "Eram repertórios de signos, com nomes de profissões, de divindades e de objetos usuais, que funcionavam como dicionários unilíngues", diz a lexicógrafa Ieda Maria Alves, da USP. A partir do século I d.C., os gregos criaram os **lexicons**, que também serviam para catalogar os usos das palavras de sua própria língua – mas dicionários como conhecemos hoje só surgiram durante o Renascimento, começando pela tradução das duas línguas clássicas para os idiomas modernos. "Quando o conhecimento do latim e do grego antigos começou a rarear, a leitura da Bíblia foi se tornando mais difícil, tornando necessários os dicionários bilíngues", afirma o filólogo Evanildo Bechara, da Academia Brasileira de Letras.
- O mais célebre volume dessa época foi organizado pelo monge italiano Ambrogio Calepino (c. 1435-1510) e publicado em 1502. Tratava-se de um volume latim-italiano que, em edições posteriores compiladas por outros dicionaristas, passou a incluir até 11 línguas. O livro ficou tão famoso que o termo calepino acabou se tornando sinônimo de "dicionário", da mesma maneira como se diz "aurélio" hoje no Brasil.

(Cícero Henrique da Silva, Lajeado, 78)

dicionário ↔ glossário

- **Dicursos individuais:** dicionários, vocabulários literários;
- **Dicursos coletivos:** tesouros

glossários, de obras

Dicionário Infantil ou Básico: mais ou menos 5.000 verbetes;
Dicionário Escolar ou Médio: entre 10.000 - 30.000 verbetes;
Dicionário Padrão: cerca de 50.000 verbetes;
Tesaurus: entre 100.000 e 500.000 verbetes.



Aquí se fala português
 Como está distribuído o uso de 250 milhões de habitantes falamos português nos seus países seguintes:

BRASIL	190,3 milhões
MOÇAMBIQUE	22,5 milhões
ANGOLA	17,5 milhões
GUINÉ-BISSAU	1,5 milhões
TIMOR-LESTE	1,1 milhões
INDONÉSIA	25,3 milhões

Fonte: IBGE, 2010

UMA PAUSA...



VAMOS PENSAR UM POUCO
GERADORAEMES.COM

- O que é um **verbo**?
- Para que serve?
- Quais os componentes de um **verbo** (observe cada parte do **verbo**, onde há parênteses, **negritos**, **numerais**)?
- Por que os dicionários estão organizados em ordem **alfabética**?
- Existem **abreviaturas** nos **verbos**? Para que servem?
- Algumas palavras possuem mais de uma **definição**. Por que isso ocorre?
- Procure no dicionário o significado da palavra **verbo**.

Sobre a função social do verbete...



Vamos praticar...



1. Em seu livro **A vaca e o hipogrifo**, o grande poeta **Mário Quintana** faz uma brincadeira com a palavra **verbele**.
 - a) Qual das definições, pesquisada por você nos dicionários para a palavra **verbele**, corresponde à do poema?
 - b) Quais são os **verbetes** definidos pelo poeta?
 - c) Qual o significado sugerido pelo poeta para esses dois **verbetes**?

Vamos praticar...

2. Observe as imagens a seguir e, baseando-se nelas e em seus conhecimentos, explique a significação dada por Mário Quintana aos **verbetes infância** e **velhice**.



Vamos praticar...

3. Procure os **verbetes infância** e **velhice** no dicionário. As definições do poeta Mário Quintana são as mesmas que você localizou no dicionário? Anote os **verbetes** localizados por você no dicionário.
4. O que faz com que os "verbetes" de Quintana possam ser considerados um texto literário e não uma definição de dicionário?



Enquanto o **poema** brinca com as palavras, dando-lhes significados novos, extraordinários, o **verbele** possui uma função informativa e procura definir, finalmente, as palavras.



Se os dicionários não trouxessem as definições exatas das palavras, como saberíamos o significado verdadeiro delas? Ler dicionários pode ser uma atividade de lazer? E ler livros de poesia? Qual a função de cada um desses gêneros?

Verbele – aspectos gerais

Adaptado, com as alterações necessárias, de: **BRUNO, Hugo de. O dicionário em sala de aula. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.**

Di que é?	Verbo de terceira pessoa do singular do presente do indicativo, gerando a expressão verbal "verbele".
Parágrafo verbal?	<ul style="list-style-type: none"> • Usa significados não usuais de palavras (paráfrase). • Substitui as definições de certos dicionários por outras, imaginárias. • Procura estabelecer as relações de sentido entre as palavras, verbetes, homônimos, etc. • A palavra "verbele" não existe, imagina-se pela primeira vez por meio do poema, e não o contrário, buscar a palavra e o sentido de acordo com o verbo "verbele". • Faltava o dicionário de 1968, o dicionário de conhecimentos de língua de referência. A qual o poema está mais relacionado? Não se sabe. O poema sugere que o dicionário de referência não é o mesmo que o dicionário de conhecimentos de língua de referência, mas sim o dicionário de conhecimentos de língua de referência. • O poema sugere que a função principal do dicionário é a de estabelecer as relações de sentido entre as palavras, verbetes, homônimos, etc. • A palavra "verbele" não existe, imagina-se pela primeira vez por meio do poema, e não o contrário, buscar a palavra e o sentido de acordo com o verbo "verbele". • Procura estabelecer as relações de sentido entre as palavras, verbetes, homônimos, etc. • Faltava o dicionário de 1968, o dicionário de conhecimentos de língua de referência. • A palavra "verbele" não existe, imagina-se pela primeira vez por meio do poema, e não o contrário, buscar a palavra e o sentido de acordo com o verbo "verbele".
Qual sua natureza?	Completiva do verbo "verbele" no contexto de conhecimento sobre o português.
Verbo ou substantivo?	Verbo.

Na próxima aula, continuamos este assunto!




APÊNDICE E – ATIVIDADES DO MÓDULO III

Atividade de Língua Portuguesa

Série: 9º ano/Ensino Fundamental

MÓDULO 3 – Exercícios de Fixação



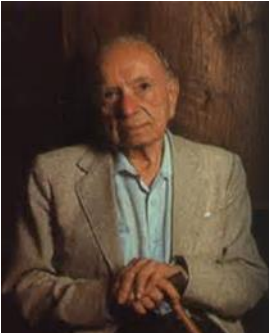
UMA PAUSA...

VAMOS PENSAR UM POUCO

GERADORMEMES.COM

- O que é um verbete?
- Para que serve?
- Quais os componentes de um verbete (observe cada parte do verbete, onde há parênteses, negritos, numerais)?
- Por que os dicionários estão organizados em ordem alfabética?
- Existem abreviaturas nos verbetes? Para que servem?
- Algumas palavras possuem mais de uma definição. Por que isso ocorre?
- Procure no dicionário o significado da palavra **verbetes**.

1. Em seu livro *A vaca e o hipogrifo*, o grande poeta Mario Quintana faz uma brincadeira com a palavra **verbetes**.



Verbetes

Infância – A vida em technicolor.
Velhice – A vida em preto-e-branco.

Mario Quintana

a) Qual das definições, pesquisada por você nos dicionários para a palavra verbete, corresponde à do poema?

b) Quais são os verbetes definidos pelo poeta?

c) Qual o significado sugerido pelo poeta para esses dois verbetes?

2. Observe as imagens a seguir e, baseando-se nelas e em seus conhecimentos, explique a significação dada por Mário Quintana aos verbetes **infância** e **velhice**.



<http://www.anacosta.com.br/espacosaude/dia-da-infancia/>



<http://dicaslegais10.com.br/como-devemos-tratar-os-idosos/>

3. Procure os verbetes *infância* e *velhice* no dicionário. As definições do poeta Maria Quintana são as mesmas que você localizou no dicionário? Anote os verbetes localizados por você no dicionário.

4. O que faz com que os “verbetes” de Quintana possam ser considerados um texto literário e não uma definição de dicionário?