

Priscila de Resende

A NEOLOGIA EM SALA DE AULA:
análise de atividades da coleção didática *Português – uma proposta para o*
letramento.

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2014

Priscila de Resende

**A NEOLOGIA EM SALA DE AULA:
análise de atividades da coleção didática *Português – uma proposta para o
letramento.***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino de português

Orientador: Prof. Dr. Aderlande Pereira

Ferraz

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2014

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

	Resende, Priscila de.
R433n	A neologia em sala de aula [manuscrito] : análise de atividades da coleção didática <i>Português – uma proposta para o letramento</i> / Priscila de Resende. – 2014.
	124 f., enc. : il., color., p&b.
	Orientador: Aderlande Pereira Ferraz.
	Área de concentração: Linguística Aplicada.
	1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Neologismos – Teses. 3. Língua portuguesa – Lexicologia – Teses. 4. Livros didáticos – Avaliação – Teses. I. Ferraz, Aderlande Pereira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.
	CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



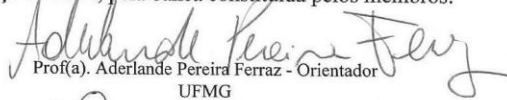
FOLHA DE APROVAÇÃO

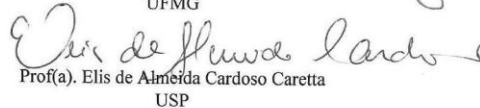
A NEOLOGIA EM SALA DE AULA: análise de atividades da coleção didática Português - uma proposta para o letramento.

PRISCILA DE RESENDE

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 25 de março de 2014, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Aderlande Pereira Ferraz - Orientador
UFMG


Prof(a). Elis de Almeida Cardoso Caretta
USP


Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho
UFMG

Belo Horizonte, 25 de março de 2014.

À minha família.

Agradecimentos

A Deus, por guiar meus passos;

Ao meu pai, que sonhava em ver seus filhos “na escola”;

À minha mãe, que além de sonhar junto com meu pai, me encheu de cultura ao pé de um fogão à lenha, me contando histórias que alimentaram minha imaginação por muito tempo;

Aos meus lindos irmãos (Marcelo, Eustáquio, Eloi) que muito contribuíram, cada um à sua maneira, para que eu pudesse estudar;

Às minhas cunhadas (Tânia, Lúcia e Consolação), que ao lado dos meus irmãos, tornaram minhas irmãs e também me incentivaram a chegar aqui;

Aos meus lindos sobrinhos, sobrinhas e afilhadas que encheram a casa da vovó de alegria;

Ao meu noivo Thiago, pela sua infinita paciência e calma, que tanto me tranquilizaram;

Às minhas irmãs de “Cafofó”: Ana Luiza, Mariana, Daniela e Lucia Julia pela paciência, amizade e trocas de conhecimentos que tanto me fizeram crescer;

À minha amiga irmã Ana Paula, que me acolheu em Rio Acima e abriu os caminhos para o mestrado;

Aos meus colegas de pesquisa: Aline (que mesmo sem me conhecer, me indicou leituras para o pré-projeto, por intermédio de Ana Paula), Ruy, Geraldo, Renise, Fabiana, Élide, Raquel, Bárbara, pelas trocas de conhecimentos necessários para esta dissertação, pela companhia em congressos, pelas divertidas conversas e pela amizade que vai ficar;

Ao meu orientador Professor Doutor Aderlande Pereira Ferraz, pela confiança em mim e por me orientar neste trabalho;

Às professoras Doutora Elis Cardoso de Almeida Caretta, Doutora Delaine Cafiero Bicalho e Doutora Adriane Teresinha Sartori que aceitaram o convite para compor a banca examinadora;

A todos que fizeram parte de minha história e contribuíram para a realização deste trabalho.

Neologismo

*Beijo pouco, falo menos ainda.
Mas invento palavras
que traduzem a ternura mais funda
E mais cotidiana.
inventei, por exemplo, o verbo teadorar.
Intransitivo
Teadoro, Teodora.*

Manuel Bandeira

RESUMO

De um modo geral, a língua tende a se modificar a cada dia, acompanhando a evolução cultural da comunidade linguística. Em virtude dessa situação, inevitavelmente, certas palavras deixam de ser usadas pelos falantes e surgem outras, de acordo com as necessidades. A criação de palavras novas e a reutilização de palavras já existentes a partir de novos significados constituem, então, um processo geral de desenvolvimento do léxico de uma língua. Esta pesquisa, essencialmente qualitativa, tem como objetivo principal analisar e descrever o modo como essas palavras novas, os neologismos lexicais, são ensinadas nas escolas através do livro didático de português. Pelo que se observa ainda hoje, em diversos trabalhos, no que diz respeito ao ensino do léxico, a neologia lexical permanece, salvo raras exceções, marginalizada na sala de aula e/ou nos livros didáticos da língua portuguesa. Com isso, nossa análise incidiu sobre a coleção didática *“Português: uma proposta para o letramento”*, da autora Magda Soares. Tal escolha se deu pelo fato de que nesta coleção há uma proposta “inovadora” relacionada ao ensino do léxico, em especial no que diz respeito à criação de novas palavras (os neologismos lexicais) uma vez que estas são estudadas a partir do estudo de texto dirigido, ou seja, dentro de um contexto, levando o aluno a também inferir conhecimentos. O conceito de neologismo lexical adotado neste trabalho segue o critério lexicográfico, baseado em um corpus de exclusão, composto pelos principais dicionários brasileiros de língua portuguesa, com suas mais novas edições: Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), 5ª ed., (versão eletrônica), Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2009) e o Dicionário Caldas Aulete (2013), versão online. A fim de contribuir com sugestões para o ensino da neologia, apresentamos também uma amostra de atividades para o ensino da neologia na perspectiva do desenvolvimento da competência lexical.

Palavras-chave: Léxico. Neologia. Ensino. Livro didático.

ABSTRACT

In general, the language tends to change every day, following the cultural evolution of language community. Because it, inevitably, certain words are no longer used by other speakers and appear others, according to need. The creation of new words and reuse of existing words from new meanings, then, constitute a general process of development of the lexicon of a language. This research, essentially qualitative, aims to analyze and describe how these new words, lexical neologisms are taught in schools through the portuguesa textbook. From what can be observed today in several studies, concerning to the teaching of vocabulary, the lexical neology remains, with rare exceptions, marginalized in the classroom and / or in the textbooks of the portuguese language. Thus, our analysis focused on the didactic collection "Português: uma proposta para o letramento", the author Magda Soares. This choice was the fact that in this collection there is an "innovative" proposal related to the teaching of the lexicon, in particular to the creation of new words (lexical neologisms) since these are studied from the study text directed, within a context, leading the student to also infer knowledge. The concept of lexical neologism adopted here follows the lexicographical criteria, based on a corpus of exclusion, formed by the main brazilian portuguesa dictionaries, with their newest editions: Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), 5ª ed., (versão eletrônica), Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2009) e o Dicionário Caldas Aulete (2013), versão on-line. In order to contribute suggestions for teaching neology, we present a sample of activities for teaching neology the perspective of the development of lexical competence.

Keywords: Lexicon. Neology. Teaching. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sugestões para o ensino do léxico (PCN).....	34
Figura 2 – Lista de tópicos de conteúdo e habilidades (CBC – MG).....	36
Figura 3 – Abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção a ser analisada – PNLD 2011.....	39
Figura 4 – Neologia – lista de tópicos de conteúdo e habilidades (CBC – MG).....	58
Figura 5: Prefixação (prefixo pré) – 6º. ano.....	62
Figura 6: Prefixação (prefixo pós) – 6º.ano.....	64
Figura 7: Prefixação (prefixos: extra e ultra) – 9º.ano.....	65
Figura 8: Prefixação (prefixo sem) – 6º. ano.....	66
Figura 9: Prefixação (prefixo in-) – 9º. ano.....	67
Figura 10: Sufixação (sufixo -nte) – 7º.ano.....	70
Figura 11: Cruzamento vocabular – 7º. ano.....	72
Figura 12: Cruzamento vocabular – 7º.ano.....	75
Figura 13: Cruzamento vocabular – 7º. ano.....	75
Figura 14: Cruzamento vocabular – 9º. ano.....	77
Figura 15: Estrangeirismos – 6º.ano.....	79
Figura 16: Estrangeirismos – 6º.ano.....	80
Figura 17: Estrangeirismos – 6º.ano.....	80
Figura 18: Estrangeirismos – 6º.ano.....	81
Figura 19: Estrangeirismos – 8º. ano	82
Figura 20: Estrangeirismos – 8º. ano.....	82
Figura 21: Estrangeirismos – 8º. ano.....	83
Figura 22: Estrangeirismos – 8º. ano.....	84
Figura 23- Tira da Mafalda – Invejólogo	87
Figura 24 – Eu boteco.....	94
Figura 25 – Campanha publicitária da Hortifrutti – Superpoderes.....	100
Figura 26 – Campanha publicitária da Hortifrutti – Fast Good.....	102
Figura 27 – Fuleco.....	105

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

CBC – Currículo Básico Comum

LDP – Livro Didático de Português

GTLex – Grupo de Trabalho em Lexicografia, Lexicologia e Terminologia

ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística

MEC – Ministério da Educação e Cultura

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	18
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – O LÉXICO EM QUESTÃO	18
1.2 Em tempos de mudança	20
1.3 Léxico e gramática	22
1.4 Algumas definições.....	24
1.4.1 O que se entende por léxico?.....	24
1.4.2 Ensino do léxico ou de vocabulário?	25
1.4.3 Competência lexical.....	26
1.5 O léxico na coesão dos textos	28
1.6 A visão dos instrumentos oficiais de orientação pedagógica sobre o ensino do léxico	31
1.6.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (EF).....	31
1.6.2 A visão do Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa (Ensino ... Fundamental) do estado de Minas Gerais.....	35
1.7 O percurso e os percalços do livro didático	37
1.8 Finalizando o capítulo	40
CAPÍTULO II	41
NEOLOGIA, NEOLOGISMOS E OS INSTRUMENTOS OFICIAIS DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	41
2.1 Por que formamos novas palavras?.....	41
2.2 Neologia e neologismo: o que são?.....	41
2.3 Neologia formal: descrição dos processos de formação de palavras	44

2.3.1	Derivação prefixal	44
2.3.2	Derivação sufixal	44
2.3.3	Composição	44
2.3.4	Formação sintagmática	45
2.3.5	Siglas e acrônimos	46
2.3.6	Outros processos.....	47
2.4	Neologia semântica.....	47
2.5	Neologia por empréstimo	48
2.6	Critérios de identificação de um neologismo.....	49
2.7	Palavras que vêm e vão: neologismos sincrônicos e suas razões.....	51
2.7.1	Esporte	51
2.7.2	As telenovelas.....	53
2.7.3	Áreas especializadas	54
2.8	Neologia e ensino	56
2.8.1	A visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais	56
2.8.2	A visão do Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais.....	57
2.9	No próximo capítulo.....	59
CAPÍTULO III.....		60
ANÁLISE DE ATIVIDADES RELACIONADAS À NEOLOGIA NA COLEÇÃO DIDÁTICA PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO.		60
3.1	Descrição da coleção didática e breves passos metodológicos para análise	60
3.2	Análise das atividades	61
3.2.1	Prefixação.....	62
3.2.2	Sufixação.....	69
3.3.3	Cruzamento vocabular	72
3.3.4	Estrangeirismos	78
3.4	No próximo capítulo.....	85
CAPÍTULO IV.....		86
AMOSTRA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DA NEOLOGIA NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL .		86
Proposta 1.....		87

Proposta 2.....	89
Proposta 3.....	90
Proposta 4.....	92
Proposta 5.....	95
Proposta 6.....	98
Proposta 7.....	100
Proposta 8.....	102
Proposta 9.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS.....	117

INTRODUÇÃO

É fato que o ensino de língua portuguesa tem passado por mudanças nos últimos tempos. Percebemos que o ensino focado em regras gramaticais descontextualizadas tende a dar lugar a um ensino baseado na adequação linguística para as mais variadas situações comunicativas. Deve-se levar em consideração o contexto sócio-comunicativo: com quem se fala, com que intenção, onde se fala, para assim fazer uma seleção lexical que atenda aos objetivos da comunicação.

Uma língua, portanto, é constituída por dois elementos: o léxico e a gramática. O léxico pode ser definido como um conjunto de palavras e das regras de formação dessas palavras. Nesse âmbito, então, há uma necessidade de valorizar também o estudo do léxico, uma vez que léxico e gramática são aliados na constituição dos sentidos de um texto. (ANTUNES, 2012)

Antunes (2012, p.24) sinaliza bem o que acontece em sala de aula em relação ao léxico:

(...) fica patente que o ensino do léxico ocupa um lugar marginal no interior de alguns programas escolares, além de, quando tratado como objeto de ensino não atinge a dimensão da textualidade, ou seja, não é visto como um componente fundamental da construção textual dos sentidos. (...) falta ver o léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas da coerência.

A importância do ensino do léxico se deve ao fato de que conhecer as “palavras” e suas regras de formação são condições básicas para que o usuário da língua possa desenvolver sua competência lexical, que deve ser entendida como a capacidade que permite ao falante compreender a significação das palavras de uma língua, seus processos morfossintáticos e semânticos de criação, assim como seu intercâmbio com outros itens léxicos, o reconhecimento de novas formas e seu uso intencional (FERRAZ, 2008). Com isso, também, o aluno poderá utilizar-se adequadamente dos vários sentidos das palavras e perceber os melhores efeitos de seu uso em textos diversos.

O estudo do léxico, então, se configura como uma atividade de suma importância para a proficiência linguística do aluno, isto é, para o domínio efetivo de ações linguísticas em situações de uso recorrentes. Além do mais, torna-se significativo para o desenvolvimento da competência comunicativa, pois quanto mais aprofundado o vocabulário do falante mais facilidade terá ele para ler, compreender e produzir textos. A partir disso, então, podemos perceber que quanto mais o aluno estiver envolvido com atividades que envolvam o estudo do léxico em sala de aula, mais eficiente será a sua aprendizagem no que se referem aos demais aspectos da língua.

A língua, por sua vez, é um sistema que tende a se modificar a cada dia, acompanhando a evolução cultural da comunidade linguística. A neologia, caracterizada como a criação de palavras novas e a reutilização de palavras já existentes a partir de novos significados, constitui, então, um processo geral de desenvolvimento do léxico de uma língua. Pelo que se observa ainda hoje, em diversos trabalhos, o estudo dos neologismos, assim como o ensino do léxico de modo geral, salvo raras exceções, permanece marginalizado na sala de aula, em especial, nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Com base na análise dos documentos que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Conteúdo Básico Comum de Português (CBC) do estado de Minas Gerais, assim como a análise da coleção didática destinada a alunos do Ensino Fundamental II, *Português – uma proposta para o letramento*, de Magda Soares, as seguintes questões instigam e motivam esta pesquisa:

- a) Como (e se) a neologia é tratada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental II e no Conteúdo Básico Comum (CBC) do estado de Minas Gerais?
- b) Como (e se) a neologia é didatizada no livro didático de língua portuguesa?
- c) Que concepções de neologia estão subjacentes a esses tratamentos?

Este trabalho, portanto, tem como objetivo principal analisar e descrever como novas palavras podem se formar e de que maneira são ensinadas nas escolas através do livro didático de português, doravante LDP, para que o aluno desenvolva sua competência lexical e, assim, obtenha eficiência comunicativa.

Aqui, entendemos neologismo como uma nova unidade lexical, previsível ou não, formada por mecanismos oriundos da própria língua ou por unidades lexicais

provenientes de outros sistemas linguísticos. Ao processo de criação lexical dá-se o nome de neologia (ALVES, 1990).

Os dados analisados foram extraídos da coleção didática destinada a alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º. ao 9º. anos) denominada *Português: uma proposta para o letramento*, cuja autora é Magda Soares. Essa coleção foi escolhida, de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011, pela escola em que trabalho, como professora do Ensino Fundamental II. Por conhecer e utilizar a coleção, pude perceber que ela contempla variados exercícios que envolvem a criação de novas palavras e que, portanto, podem compor um corpus de análise.

Trata-se de uma pesquisa aplicada, de caráter bibliográfico-qualitativo. A pesquisa conta com o conceito de neologismo como um item lexical ainda não dicionarizado, utilizando assim o critério lexicográfico para a sua definição. Com o objetivo de confirmar se as palavras criadas nas atividades do LDP são neológicas, será utilizado um corpus de exclusão composto pelas seguintes obras lexicográficas:

- a) Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), 5ª ed. (versão eletrônica);
- b) Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2009) (versão eletrônica);
- c) Dicionário Caldas Aulete (2013), versão on-line.

Assim, se uma palavra constar em algum desses dicionários não deverá ser considerada neológica.

Por fim, pretende-se apresentar uma amostra de atividades didáticas para o ensino da neologia, com um corpus formado por textos veiculados e coletados de diversas formas midiáticas, como internet e meio impresso, a fim de expandir o universo do corpus inicial (dos livros didáticos). Foi então feito um levantamento dos exemplos de gêneros textuais que envolvam neologismos e que podem ser utilizados como instrumentos didáticos. Não foi, entretanto, nossa intenção fazer um trabalho de intervenção direta na escola. Trata-se, na verdade, de uma ampla reflexão sobre as possibilidades de tratamento didático dos neologismos.

Esta dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos, que serão brevemente apresentados a seguir.

No capítulo I, *Ensino de língua portuguesa – o léxico em questão*, relatamos, brevemente, um pouco da história do ensino de língua de portuguesa no Brasil. Esclarecemos algumas definições, como o que é léxico, qual a distinção entre léxico e

vocabulário e o que compreendemos por competência lexical. Destacamos que o léxico deve ser estudado também como um elemento estruturante de um texto. Além disso, também, buscamos compreender o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a proposta curricular do estado de Minas Gerais, denominada de Conteúdo Básico Comum (CBC) sobre o ensino do léxico e, por fim descrevemos um pouco da história e importância do livro didático.

No capítulo II, *Neologia, neologismos e os instrumentos oficiais de orientação pedagógica*, compreendemos o que é neologia e neologismo e descrevemos os processos mais comuns de formação de palavras. Mostramos, por meio de textos, alguns neologismos da atualidade e as razões que os levam a sua criação. Finalmente, descrevemos como o ensino da neologia é tratado nos PCN e no CBC.

No capítulo III, *Análise das atividades relacionadas à neologia na coleção didática Português: uma proposta para o letramento*, descrevemos a coleção a ser analisada e os passos metodológicos de análise e então empreendemos a análise das atividades selecionadas.

No capítulo IV, *Amostra de atividades para o ensino da neologia na perspectiva no desenvolvimento da competência lexical*, após selecionarmos diversos gêneros textos, desenvolvemos algumas atividades para trabalhar o léxico, em especial e neologia, em sala de aula.

Nosso objetivo com este trabalho, portanto, é contribuir para o ensino de língua portuguesa mostrando algumas sugestões que possibilitam o estudo do léxico em sala de aula.

CAPÍTULO I

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – O LÉXICO EM QUESTÃO

1.1 Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil

O ensino da língua portuguesa passou por muitas transformações no último século. De acordo com Soares (1998), até a década de 50 do século passado, tal ensino era destinado apenas a uma camada privilegiada da sociedade brasileira que, por sua vez, já chegava à escola com certo domínio no que diz respeito ao dialeto de prestígio. Então, o papel da escola era reforçar as normas desse dialeto através do ensino de gramática e da leitura de textos literários, a fim de desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Os manuais didáticos dessa época eram compostos por duas partes independentes, sendo uma de gramática e a outra de antologia. Na década seguinte, os textos se misturavam com a gramática, funcionando como um pretexto para o ensino desta. Até esse momento, então, a concepção de língua que predominava era a de língua como um sistema: o objetivo era conhecer ou reconhecer o sistema linguístico por meio de exercícios gramaticais, buscando em textos as estruturas linguísticas para análise gramatical. Por mais que nessa época já houvesse a presença de textos na sala de aula, o estudo deles permanecia em segundo plano em relação ao da gramática.

A partir dos anos 60 do século XX, como esclarece Soares (1998), com a democratização da escola, as camadas populares conquistaram seu direito à escolarização e trouxeram para a escola variedades linguísticas diferentes daquela a que a escola estava acostumada. Além disso, com a implantação do regime militar e a expansão do capitalismo no Brasil, atribuiu-se à escola o papel de fornecer recursos para essa expansão, o que explica a introdução da qualificação para o trabalho como objetivo de ensino para 1º. e 2º. graus e, assim, os conteúdos curriculares ganharam um sentido fundamentalmente instrumental.

Nesse contexto, a concepção de língua passou a ter nova configuração: de sistema, como vista no início do século passado, passa a ser tida como um instrumento de comunicação. Os textos informativos, jornalísticos, publicitários, não-verbais, dentre

outros, assim como o desenvolvimento da linguagem oral, se juntam ao texto literário nos manuais didáticos da época.

Em meados dos anos 80, do último século, a concepção de língua como instrumento de comunicação também se viu abalar, por motivos diversos, dentre eles, problemas relacionados à leitura e escrita dos alunos que muitos, inclusive professores, acreditavam ser derivados da ineficiência do ensino. Nessa época, também, começaram a borbulhar novas teorias sobre a relação do ensino de língua com a sociedade. Dessa forma, a concepção de língua como instrumento já não encontrava apoio no contexto político ideológico (redemocratização do país), nem nas novas teorias: Linguística, Sociolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Análise do Discurso que chegaram, ao final dos anos 80 e início dos anos 90 (do século XX), à escola, direcionadas para o ensino de língua materna. Com isso, passou-se a ter uma nova concepção de gramática, bem como uma nova concepção do papel e da função dela no ensino de português, da sua natureza e conteúdo para fins didáticos. Surge, então, uma nova concepção de 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. (SOARES, 1998, p.59)

O aluno, portanto, deve deixar de ser um sujeito passivo de sua aprendizagem e passar a agir ativamente na construção do seu conhecimento. Nesse contexto, é importante termos em mente que a língua se atualiza a serviço da comunidade, por meio da interação, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos.

Importa salientar que este trabalho se prima por uma concepção de língua como interação.

1.2 Em tempos de mudança

A preocupação com o insucesso escolar dos alunos não foi um fato isolado e esquecido no passado quando a concepção de língua se baseava na língua como instrumento de comunicação, conforme já explicitado anteriormente. Ainda hoje persiste um quadro nada animador, que se manifesta de diversas maneiras. Muitos mitos ainda rondam o ambiente escolar, especialmente o de que “português é muito difícil”. Aliado a isso, podemos citar os casos de evasão escolar e repetência. As dificuldades apresentadas pelos alunos em relação às habilidades de leitura e compreensão de texto também são reveladas no âmbito de outras disciplinas, além do português. Fatores externos à escola interferem de forma incisiva nesse processo. No entanto, ainda prevalecem, na escola, ranços de um ensino reducionista, em se tratando de língua materna. Em alguns casos, percebe-se uma valorização do ensino descontextualizado, por meio da análise de frases soltas.

De acordo com Antunes (2003), algumas ações já foram feitas para a “melhoria” desse quadro. Haja vista a proposta de ensino veiculada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹, que analisa os livros didáticos/dicionários que serão adotados pela escola pública, corresponde a outro fator de mudança, uma vez que, embasado pelas recentes teorias linguísticas, contribui para a produção dos manuais de ensino. Além disso, outro fator que devemos considerar é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)² e os vestibulares de algumas universidades que têm trazido a dimensão da textualidade para o dia a dia, tirando o foco na análise puramente metalinguística até então vigente. Esses e outros instrumentos de orientação pedagógica trazem uma visão de língua como interação.

¹ O PNLD será melhor explicado na seção 1.7.

² Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, muitas universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

O problema sobre que conteúdos ensinar ainda persiste nas escolas pelo fato de muitos professores terem uma formação que não compreendeu as novas teorias relacionadas à Linguística, Sociolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Análise do Discurso. Muitos destes profissionais não buscaram uma formação continuada e acreditam que ensinar português é sinônimo de ensinar gramática, por meio de frases e regras descontextualizadas as quais, muitas vezes, não encontram apoio no uso real da língua.

Muito se tem discutido sobre a questão do que ensinar e de que forma ensinar. Neste trabalho, entretanto, não é nosso objetivo negar e rejeitar o ensino de gramática. Acreditamos como Antunes (2003) que o professor deve refletir sobre as regras gramaticais que sejam úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua; que tenham como referência o funcionamento efetivo da língua; que privilegie a aplicabilidade real de suas regras; que sejam contextualizadas; que tragam algum tipo de interesse, com intuito de desfazer o mito de que estudar língua é uma atividade desinteressante, penosa e quase sempre adversa. A autora citada ainda ressalta que não há uma receita para ensinar língua. Professores e alunos devem pesquisar, analisar, criar hipóteses, aprender e reaprender juntos.

A propósito deste que fazer gostaria de lembrar que o professor parece estar acostumado a esperar que lhe digam o que ele tem que fazer. Como a tradição era seguir à risca, lição por lição, os livros didáticos, o professor ‘aprendeu’ a não ‘criar’, a não ‘inventar’ seus programas de aula. O conhecimento que passava e repassava era sempre produzido por outra pessoa, não por ele próprio. (ANTUNES, 2003, p.108)

O ensino de português, portanto, deve se voltar para os usos sociais da língua. Uma língua dialógica, contextualizada, realizada por meio de textos mais, ou menos, formais e com intenções sócio-comunicativas determinadas. Isso significa afastar-se da classificação das palavras e de frases, realizada por meio da análise morfológica e sintática. O texto deve deixar de ser um mero pretexto para o ensino e localização das regras gramaticais e passar a ser o objeto de estudo. Enfim, o estudo de português deve ter como objetivo principal desenvolver a competência comunicativa do aluno para ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes.

Verifica-se, ainda, no contexto escolar atual que o professor ficou sem oportunidade de criar, haja vista a sobrecarga de trabalho. Em decorrência disso, apenas repassa o conhecimento que vem pronto em manuais didáticos. Não é nossa pretensão rejeitar o livro didático, ao contrário, o que pretendemos é empreender uma análise para torná-lo melhor.

Nesse contexto, importa ressaltar ainda a crença generalizada de que dominar as regras gramaticais seja sinônimo de falar e escrever bem. Por esse viés, o conceito de língua é confundido com o de gramática, como se fossem equivalentes. A língua é uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social, composta por um conjunto de subsistemas que se integram e interrelacionam. Uma língua, portanto, é constituída por dois componentes: a gramática e o léxico, este que, por vez, constitui o interesse principal de nosso trabalho.

1.3 Léxico e gramática

Na prática, nos esquecemos de que uma língua, além de uma gramática, é composta também por um conjunto de palavras (o léxico) que dão base para a construção de nossos enunciados. Quando interagimos verbalmente, o fazemos por meio de textos e usamos as palavras, como unidades de sentido, ou seja, é por meio delas que o que expressamos (oralmente ou por escrito) passa a ter sentido. Enfim, as palavras vão se materializando e mediando as intenções do nosso dizer.

Quando se trata do reconhecimento de uma língua, esta será facilmente identificada pelas palavras, ou seja, pelo léxico, não importando tanto a morfologia, a sintaxe ou a pragmática.

Um elemento decisivo na identificação de uma língua é seu léxico. Normalmente basta uma pequena seqüência de palavras (ex.: *los niños, les enfants, the boys*), mesmo fora da ordem canônica (ex.: *boys the*) para que a língua já possa ser determinada com facilidade. Em qualquer tarefa onde for necessária a identificação da língua (ex.: num processador de texto para determinar o dicionário ortográfico a ser acionado), a maneira mais rápida, precisa e econômica de descobrir que língua está sendo usada será pela identificação das palavras. A

morfologia ajudaria muito pouco, a sintaxe menos ainda, e a pragmática provavelmente nada teria a oferecer. O efeito de sentido para uma frase como “a polícia está chegando”, pronunciada por um assaltante dentro de um banco para os seus colegas, seria certamente o mesmo, independente da língua usada – não servindo, portanto, para diferenciar uma língua da outra. (LEFFA, 2000, p. 15-16)

Ainda, de acordo com Leffa (2000), em se tratando do ensino de língua estrangeira é de fundamental importância a aquisição do vocabulário. Na aprendizagem da língua materna não deve ser diferente, uma vez que depois de certo estágio, é no léxico que ainda se pode progredir.

Quando se domina a fonologia, a sintaxe e a morfologia de uma língua – o que normalmente se consegue antes de se chegar à adolescência – o léxico é o único conhecimento que pode ser aumentado, geralmente para o resto da vida, já que sempre é possível aprender novas palavras. (LEFFA, 2000, p.19)

Assim podemos perceber que, o ensino de língua materna deve contemplar o léxico como um componente da língua e não apenas a gramática uma vez que de acordo com Antunes (2007, p. 43) “Na verdade, é o conjunto – léxico e gramática –, materializado em textos, que permite a atividade significativa de nossas atuações verbais.”

Percebemos que quando se trata do ensino, o léxico tem ocupado um lugar marginal nas salas de aula, haja vista que os livros didáticos dão uma ênfase maior para atividades que envolvam o campo gramatical da língua.

Na maioria dos livros didáticos, sobretudo os do ensino fundamental, o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de ‘formação de palavras’, com a especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análises de palavras. O destino que terão as palavras criadas é silenciado. O significado que tem a possibilidade de se criar novas palavras pouco importa. Também pouco importa a vinculação de tais criações com as demandas culturais de cada lugar e de cada época. Importa reconhecer o componente gramatical implicado nesses processos. Tanto é assim que a questão da formação de palavras consta no bloco do compêndio destinado à sistematização da morfologia. (ANTUNES, 2012, p.21)

Tem havido uma tentativa de valorizar o ensino do léxico, entretanto, ao lermos trabalhos feitos nesse âmbito, percebemos que há ainda muito para se fazer. A exemplo, Dias (2003) apresenta uma análise do ensino do vocabulário em livros didáticos, pela qual foram analisadas duas atividades de um livro destinado ao ensino fundamental I, datado de 1999. Nessas atividades, há uma exploração superficial do léxico. Ele é tratado de forma descontextualizada e incoerente. Uma das atividades era para somente pesquisar no dicionário o significado de determinadas palavras e a outra atividade pedia que fossem dados os antônimos das palavras sublinhadas no texto, o que tornava o texto totalmente sem sentido, depois da troca de palavras. Levando em consideração a etapa de ensino, por essas atividades, percebemos que o “ensino” é feito de forma mecanizada e superficial. Nesse viés, ressaltamos que muitas vezes o ensino do léxico é confundido e tratado como se fosse ensino de vocabulário.

Por isso, neste trabalho, se faz necessário que entendamos essas e outras definições.

1.4 Algumas definições

1.4.1 O que se entende por léxico?

O léxico de uma língua, genericamente, é o conjunto de palavras, também chamadas de lexias, e das regras de formação delas. Ferraz (2008, p. 146) nos confirma isso dizendo que o “léxico é o conjunto aberto, organizado por regras produtivas, das unidades lexicais que compõem a língua de uma comunidade linguística”.

A partir de uma adaptação das respostas de outros pesquisadores dadas na página do GTLex (Grupo de Trabalho em Lexicografia, Lexicologia e Terminologia da ANPOLL, Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística), Henriques (2010) esclarece que o léxico parece ser finito, entretanto, por sua dinamicidade e riqueza, torna-se difícil a sua enumeração. “Isso ocorre porque dele faz parte a totalidade das palavras, desde as preposições, conjunções ou interjeições até os neologismos, regionalismos, passando pelas terminologias, pelas gírias, expressões idiomáticas e palavrões.” (HENRIQUES, 2010, p. 101-102)

O léxico de uma língua é um sistema muito abrangente. Nele estão imbricadas questões de ordem gramatical (morfologia, sintaxe), semântica, discursiva, cultural, dentre outras. Nesse âmbito, é importante, então, entendermos que o léxico é estudado a partir das seguintes disciplinas: a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia. Essas disciplinas, portanto, apresentam-se em interseção umas com as outras e assim se definem, de acordo com Biderman (2001, p.16-19 *passim*):

- LEXICOLOGIA: ciência antiga que tem como objetos básicos de estudo e análise a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico;
- LEXICOGRAFIA: é a ciência dos dicionários;
- TERMINOLOGIA: se ocupa de um subconjunto do léxico de uma língua, a saber, cada área específica do conhecimento humano.

Este trabalho, portanto, se insere no campo da Lexicologia, uma vez que tem como objetivo estudar o léxico e sua organização.

Em se tratando das práticas de sala de aula, sobretudo no que tange o livro didático, percebemos que há um tratamento inadequado em relação ao ensino do léxico. Além de ocupar um espaço marginal, como já esclarecido, o léxico é, na maioria das vezes, tratado como ensino de vocabulário.

1.4.2 Ensino do léxico ou de vocabulário?

Esta é uma questão importante a ser definida. O que é léxico e o que é vocabulário? Correia (2011, p. 227) esclarece:

O léxico de uma língua é 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. Por seu turno, o vocabulário é um conjunto factual, entre muitos possíveis, de todos os vocábulos atestados num determinado registro lingüístico, isto é, um conjunto fechado de todas as palavras que ocorreram de facto nesse registro.

A autora ainda defende que o ensino deve estar centrado no léxico (lista de itens e regras) e não apenas no vocabulário (lista de itens lexicais atestados num determinado registro).

Várias são as maneiras de trabalhar o léxico em sala de aula. Correia (2011) tece algumas sugestões para o estudo efetivo do componente lexical da língua em sala de aula. Dentre elas, citamos o dicionário, que funciona como um repositório de usos atestados e, por isso, é um orientador de usos. Além do mais, incorpora informações distintas sobre cada unidade lexical. O uso do dicionário deve ser incentivado para descodificar os sentidos não apreensíveis pelo contexto. Outra sugestão é que se realizem atividades de leitura do dicionário, de sua micro e macroestrutura.

Por fim, o estudo do léxico deve ter como objetivo o desenvolvimento da competência lexical do usuário.

1.4.3 Competência lexical

Levar o aluno a compreender como se formam as palavras, seus significados, usos, entrada na língua, dentre outros itens deve ter como objetivo o desenvolvimento da competência lexical. Sobre isso Sandmann (1991, p. 23) explicita seu conceito de competência lexical, dizendo que:

a competência lexical do usuário de uma língua se compõe de dois momentos: o da análise e interpretação das unidades estabelecidas no léxico, isto é, já formadas, e o da formação ou entendimento de novas palavras de acordo com modelos ou regras que a gramática da língua põe à disposição.

De acordo com Ferraz (2008), devemos compreender alguns pressupostos relativos à competência lexical do falante e dentre eles destacamos os seguintes: a capacidade de expansão do repertório lexical do falante ao longo da vida; o reconhecimento de associação de uma unidade com outras e quais as limitações lhe são impostas; conhecimento das possibilidades de derivação ou composição das palavras; a relação de uma unidade léxica com outras; conhecimento do valor semântico de uma palavra assim como as restrições no seu uso.

O conhecimento de um item lexical, por vez, implica saber sobre sua forma (fonológica, morfológica e gráfica), seu comportamento sintático, suas relações com

outras palavras e também ter capacidade de acesso às unidades lexicais que estão memorizadas.

A partir de tudo isso, complementando a definição de competência lexical já dada por Sandmann (1991), Ferraz (2008, p. 150) salienta que:

na definição de competência lexical de um falante devemos considerar a sua capacidade de compreender as palavras, na sua estrutura morfosintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais constitutivos da língua, bem como a capacidade de formar novas palavras ou de reconhecer neologismos lexicais.

Assim, podemos compreender que por meio da competência lexical, o usuário de uma língua tem condições de dominar seu léxico efetivo, de onde ele recolhe unidades que vão compor seu repositório discursivo. De acordo com Ferraz (2008, p. 147-148), o léxico efetivo é composto por dois vocabulários:

- a) vocabulário passivo: significando o conjunto das unidades lexicais que o usuário da língua depreende (automaticamente ou com algum esforço), como receptor do discurso de outro usuário, mas que dele não se utiliza nos discursos que produz, a não ser em casos excepcionais, o que sempre implica grande esforço de codificação, com resultados nem sempre satisfatórios;
- b) vocabulário ativo: isto é, o conjunto de palavras de uso geral, ou específico, que o falante-ouvinte manipula automaticamente em seus variados discursos, cujo esforço de codificação é muito menor.

Esses dois vocabulários estão imbricados no léxico efetivo do usuário de uma língua e disponíveis para o seu (do usuário) desempenho lexical. A partir do desempenho lexical, o usuário é capaz de compreender o significado de palavras já existentes e de criar novas palavras e, além disso, pode identificar quais criações são boas, ou aceitáveis. Pelo desenvolvimento da competência léxica, Correia (2011) nos diz que se o aluno aprender a olhar para a estrutura interna das palavras, reconhecer seus constituintes e as relações entre eles, aprenderá a inferir o seu significado. Com isso o aluno ganha autonomia relativamente ao léxico da língua, ampliando sua capacidade de inferir significados de palavras nunca antes ouvidas ou lidas e de produzir palavras novas que satisfaçam suas necessidades de expressão.

Sobre o conceito de competência lexical, portanto, comungamos ainda do que nos diz Ferraz (2010a):

Entendemos o termo competência léxica tanto no sentido do conhecimento que se deve possuir para poder utilizar a palavra com propriedade como o sentido da capacidade de reconhecer, aprender, recuperar e relacionar as diferentes palavras no nível oral e escrito. (Ferraz, 2010 a, p. 1847, tradução nossa)³

O estudo do léxico, em sala de aula, além de contribuir para que o aluno conheça e reconheça as palavras e seus constituintes, também é um grande aliado na produção/constituição e compreensão dos textos.

1.5 O léxico na coesão dos textos

O objetivo de ensino do léxico não deve ser o de apenas ensinar a formação das palavras. Deve, portanto, estar voltado também para a constituição e compreensão de textos.

Antunes (2012) destaca bem a forma como léxico está envolvido na arquitetura de um texto. O sentido das palavras é definido tanto pelo sistema lexical quanto pelos contextos discursivos de uso. A escolha das palavras é determinada de acordo com os propósitos comunicativos: o que se tem a dizer, a intenção que se pretende, o gênero de texto e seu suporte, a quem se destina, a modalidade de língua e o contexto.

As atividades de análise do vocabulário de um texto, entretanto, muitas vezes estão voltadas para o conhecimento do significado das palavras, ficando à margem a função estruturante e coesiva dos itens lexicais, que concorrem para a “armação” do texto. Uma das estratégias de coesão de um texto está ligada a repetição das palavras, muitas vezes condenada pela visão tradicional de ensino, conforme Antunes (2012, p. 67):

³ Entendemos el término competencia léxica tanto em el sentido del conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad como el sentido de la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito.³ (FERRAZ, 2010a, p. 1847)

A esse propósito, caio na tentação de voltar a comentar a perspectiva reducionista com que a repetição de palavras ainda é abordada em certos cursos e escolas. Repetir palavras, me dizia uma professora, em pleno 2011, é sinal de ‘pobreza vocabular’ [...] Por que tão facilmente fazemos generalizações como essas? Por que não nos damos ao trabalho de analisar como as coisas acontecem nos textos que ouvimos e lemos, para tirarmos conclusões mais acertadas?

A repetição de palavras deve ser percebida como um recurso lexical para a textualização. Não se trata, contudo, de repetir por repetir. Deve-se usar da repetição com objetivo de provocar algum efeito discursivo, como, por exemplo, marcar a continuidade de um tema ou provocar um efeito de ênfase, de reforço, de intensificação. Por isso é imprescindível estabelecer as condições de produção dos textos, a fim de compreender quais estratégias devem ser usadas para atingir o objetivo desejado.

O vocabulário de um texto também deve ser observado em sua função coesiva, quando se tratar da variação lexical, que, por sua vez, não se trata apenas de evitar a repetição, mas como a possibilidade de reconhecer a equivalência ou grande aproximação de sentido entre diferentes vocábulos.

A construção de um texto se faz em um movimento de idas e vindas, de avanços e de retomadas, o que implica procedimentos de reiteração, de reafirmação constante, que, por sua vez, provocam a repetição de uma mesma expressão ou a sua substituição por outra, de qualquer forma, equivalente. (ANTUNES, 2012, p. 76)

A variação lexical não significa apenas trocar um vocábulo por seu sinônimo, uma vez que se torna difícil encontrar uma palavra que tenha exatamente o sentido de outra. Assim, a variação lexical acontece não só por meio da sinonímia, mas também pela hiperonímia e por uma descrição que possa ser reconhecida, no contexto, como equivalente. Por esse viés, o estudo do vocabulário por meio de uma lista isolada de sinônimos ou de substituir, em duas frases, palavras por outras do mesmo sentido tem pouca relevância no ensino do léxico. É na cadeia do texto, que a sinonímia ganha importância por constituir o nexos que marca a continuidade do texto. Não se trata de buscar os sinônimos inscritos em um dicionário, porque nem sempre terão a mesma equivalência dentro de um texto. Ao contrário, palavras diversas, podem em um texto

funcionar como se fossem sinônimas por meio de uma aproximação semântica. A relação sinonímica entre as palavras de um texto não é tão comum quanto se costuma pressupor na maioria das práticas em sala de aula. O que prevalece é uma espécie de correspondência, de aproximação que cria e sinaliza a continuidade necessária para se chegar a um texto coerente.

O nexo de um texto também pode ser possibilitado pela relação hiperonímica entre as palavras. A retomada de um item lexical pode ser realizada por meio de uma palavra que dá a ideia de um todo, do qual se originam ramificações. Não se trata, porém, de apenas substituir uma palavra por outra e nem de simplesmente evitar a repetição. Trata-se de encontrar a palavra ou expressão que se ajusta às determinações semânticas e pragmáticas implicadas em outra já referida. Essa operação mobiliza, além de outros, conhecimentos relativos ao léxico de uma língua.

A coesão de um texto é atingida não apenas pela disposição de itens e regras gramaticais, nela está em jogo conforme está acima, os recursos lexicais imbricados nesse processo. Tudo isso, então, constitui mais um motivo para que o estudo do léxico tenha mais espaço na sala de aula. O léxico é imprescindível para a armação de um texto e a nossa interação verbal, seja oral ou escrita, se realiza por meio de textos, que, por sua vez, mobilizam o repertório lexical da língua e toda nossa capacidade de escolher palavras que nos permitam dizer o que queremos.

Os conhecimentos lexicais também auxiliam na compreensão de um texto. Ler um texto vai além da simples decodificação das palavras. É preciso atribuir e perceber o sentido que as palavras exercem dentro de um texto. Nesse âmbito, trabalhar as questões lexicais em sala de aula favorece a compreensão, por meio da identificação dos elementos que compõem a cadeia referencial de um texto. Os sinônimos, antônimos, hiperônimos estão a serviço da compreensão de um texto. Cafiero (2010) destaca que os conhecimentos lexicais são importantes aliados à compreensão leitora quando é trabalhado em sala de aula o processo de formação/criação de palavras, por meio da identificação do sentido de prefixos, sufixos, radicais. Outra questão, destacada pela autora, é a escolha lexical. Palavras “sinônimas” nem sempre dizem a mesma coisa. Usar *pentelho* no lugar de *garoto*, por exemplo, tem uma significação especial que depende das condições de produção e circulação dos textos.

Pelo exposto até aqui, apoiados em alguns autores, então, explicitamos os motivos que nos levam a considerar importante o estudo do léxico em sala de aula.

Assim, importa saber também o que dizem os instrumentos oficiais de orientação pedagógica a esse respeito.

1.6 A visão dos instrumentos oficiais de orientação pedagógica sobre o ensino do léxico

1.6.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (EF)

A finalidade desse documento, conforme consta no próprio, é constituir-se em referência para discussões curriculares na área e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. Dessa forma, torna-se imprescindível a consulta a ele, a fim de entendermos o que diz sobre o ensino de língua materna, em especial no que tange ao ensino do léxico.

Primeiramente, é interessante ressaltar que os PCN deixam claro sua concepção de língua como interação:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. (...) Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizar, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. (BRASIL, 1998, p. 20-21)

Dessa forma, ensinar a língua por meio de estratos (letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases) descontextualizados torna-se sem efeito, especialmente quando se trata do desenvolvimento da competência linguística. As atividades relativas ao ensino de língua materna devem ter como base o conhecimento que o usuário tem

sobre a língua. Isso porque aprender uma língua “é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.” (BRASIL, 1998, p. 20)

O fato de o Brasil ter a língua portuguesa como oficial e majoritária não significa que nessa língua haja apenas uma variedade. O que vemos nos manuais didáticos/gramaticais é uma valorização apenas da variedade linguística que se aproxima mais da modalidade escrita. Essa imagem de língua que despreza as diferentes pronúncias, emprego de palavras, escolha vocabular, construções sintáticas, entretanto, não se sustenta nos usos que fazemos da língua. Essa diversidade deve ser considerada em uma sala de aula, que contempla alunos de variadas condições sociais, culturais, econômicas e que, por sua vez, fazem usos diferentes da língua. Indubitavelmente, é necessário tomar a língua escrita como objeto de ensino-aprendizagem na escola, uma vez que a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições para aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita.

Para que o ensino-aprendizagem da língua escrita seja realizado com eficiência, é necessário que nos livremos de alguns mitos, alguns já citados neste trabalho, a saber: o de que existe uma forma “correta” de falar; o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras; o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita; o de que o brasileiro fala mal o português; o de que o português é uma língua difícil; o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BAGNO, 2003)

No ensino-aprendizagem de língua, o que se pretende é que os alunos compreendam como se faz a escolha adequada, considerando as características e condições do contexto de produção (seja na modalidade escrita ou oral), ou seja, saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Por tudo isso, então ensinar a gramática de uma língua apenas por meio da metalinguagem, de formas estáticas, não se justifica. Não se trata, porém, de não ensinar mais gramática, e sim de entender o que é gramática, de como e pra que ensiná-la.

Assim, de acordo com os PCN, o ensino-aprendizagem de língua deve se dar em torno de dois eixos básicos: um que incide sobre o uso de língua oral e escrita e outro que se refere à reflexão sobre língua e linguagem, tendo como ponto de partida e de chegada a produção/recepção de discursos. A partir da produção de texto (oral ou escrito) do aluno é possível identificar o que ele já domina e o que precisa aprender. As necessidades do aluno devem ser definidas a partir dos objetivos de ensino e as possibilidades de aprendizagem, a partir do grau de complexidade da tarefa, que pode ser dado, dentre outros itens, pela seleção lexical (maior ou menor presença de vocábulos de uso comum, maior ou menor presença de termos técnicos). Com isso, criam-se instrumentos para a análise do funcionamento da linguagem, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito. Dentre esses aspectos, portanto, destacam-se o léxico e redes semânticas.

No processo de produção de textos, espera-se que o aluno realize, adequadamente, as escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação.

Nesse âmbito, percebemos que o léxico não deve ficar à margem do processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Ele é um elemento significativo da língua e, de acordo com os PCN, deve constar nas práticas de análise linguística de modo a permitir que o aluno faça a escolha de palavras mais apropriadas para o que se quer dizer, à modalidade (falada ou escrita) e ao nível de formalidade e finalidade social. Além disso, o léxico, ainda, deve ser trabalhado em sala de aula com o intuito de projetar, a partir do elemento lexical, a estrutura complexa associada a seu sentido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam, ainda, que trabalhar com o léxico não deve se reduzir apenas a dar sinônimos ou antônimos de uma palavra, por meio de uma lista de palavras isoladas, fora de um contexto.

O trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como “portadora de significado absoluto”, e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições

selecionais. Esse tratamento, que privilegia apenas os itens lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), acaba negligenciando todo um outro grupo de palavras com função conectiva, que são responsáveis por estabelecer relações e articulações entre as proposições do texto, o que contribui muito pouco para ajudar o aluno na construção dos sentidos. (BRASIL, 1998, p. 83)

É importante criar situações para que o aluno aprenda novas palavras e saiba usá-las adequadamente. É salutar que o aluno aprenda novas palavras, mas o ensino do léxico não deve centrar apenas no estudo de palavras difíceis. Deve ser levado em conta que uma palavra é composta por unidades menores (radicais, afixos, desinências) que concorrem para a constituição do sentido. É importante salientar também que, se isolarmos uma palavra, dificilmente podemos dizer o que ela significa, uma vez que seu sentido decorre da articulação com outras e, por vezes, na relação com o exterior linguístico, em função do contexto situacional.

Os PCN trazem sugestões para o trabalho com o léxico em sala de aula, as quais estão elencadas na figura abaixo:

Figura 1 – Sugestões para o ensino do léxico (PCN)

- explorar ativamente um *corpus* que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra;
- aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras;
- apresentar textos lacunados para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente;
- apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente;
- apresentar um conjunto de palavras em que uma não é hipônimo e pedir que o aluno a exclua, explicitando suas razões;
- inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego;
- inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego;
- identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas;

- identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões;
- identificar os termos-chave de um texto, vinculando-os a redes semânticas que permitam a produção de esquemas e de resumos.

Fonte: BRASIL, 1998, p. 84-85

Por essas sugestões, percebemos que é possível e necessário o trabalho com o léxico em sala de aula. O léxico, assim como a gramática, elementos constitutivos da língua, não devem ser trabalhados de forma isolada e descontextualizada. Eles co-ocorrem para a textualização, item importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

1.6.2 A visão do Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental) do estado de Minas Gerais

Escolhemos citar, a título de exemplo, o que a proposta curricular do estado de Minas Gerais, intitulada Conteúdo Básico Comum (doravante CBC) diz a respeito do ensino do léxico. Assim como os PCN, o CBC traz uma reflexão sobre o que deve ser ensinado em se tratando de língua materna. A proposta curricular em questão reforça que o estudo de palavras e frases isoladas, baseado na gramática tradicional, como foi feito durante muito tempo, não é eficiente, quando se trata do desenvolvimento da capacidade comunicativa do usuário de uma língua. Assim sendo:

é importante ressaltar que, qualquer que seja o recorte ou a organização escolhida, o professor deve ter clareza do que pretende ensinar, para que ensinar e do nível de dificuldade da tarefa proposta. Cabe à escola e ao professor a tarefa de selecionar e sequenciar os conteúdos, considerando o que for, de um lado, possível a seus alunos e, de outro, necessário, em função dos objetivos do projeto educativo da escola. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2007, p. 20)

O CBC, assim como os PCN, trata o léxico como um conteúdo básico a ser estudado em sala de aula no âmbito do ensino fundamental II. Os dois documentos primam pelo ensino da seleção lexical (combinar palavras e sintagmas do texto em

tópicos de informação), uma vez que ela contribui para a compreensão do tema de um texto, ou seja, do seu assunto ou tópico discursivo, conforme está explicitado nos tópicos de conteúdo e habilidades do CBC a seguir:

Figura 2 – Lista de tópicos de conteúdo e habilidades (CBC – MG)

TÓPICOS E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
<p>4. Seleção lexical e efeitos de sentido</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos lexicais e semânticos de expressão: sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, neologia, comparação, metáfora, metonímia... • Significação de palavras e expressões. • Efeitos de sentido da seleção lexical do texto: focalização temática, ambigüidade, contradições, imprecisões e inadequações semânticas intencionais e não intencionais, modalização do discurso, estranhamento, ironia, humor... 	<p>4.0. Usar, produtiva e autonomamente, a seleção lexical como estratégia de produção de sentido e focalização temática, na compreensão e na produção de textos.</p> <p>4.1. Inferir o significado de palavras e expressões usadas em um texto.</p> <p>4.2. Reconhecer recursos lexicais e semânticos usados em um texto e seus efeitos de sentido.</p> <p>4.3. Usar, em um texto, recursos lexicais e semânticos adequados aos efeitos de sentido pretendidos.</p> <p>4.4. Identificar, em um texto, inadequações lexicais, imprecisões e contradições semânticas.</p> <p>4.5. Corrigir, em um texto, inadequações lexicais, imprecisões e contradições semânticas.</p> <p>4.6. Produzir novos efeitos de sentido em um texto por meio de recursos lexicais e semânticos.</p>

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2007, p. 37.

O léxico é apresentado nesses documentos como um conteúdo necessário para construir e aprimorar os conhecimentos linguísticos dos alunos que, como falantes do português, já vão para a escola com conhecimentos suficientes para uma comunicação básica. Cabe à escola, então, estimular no aluno o que ele ainda não domina, como por exemplo, selecionar adequadamente as palavras a serem usadas de acordo com a situação comunicativa a que se expuserem.

A esse respeito, torna-se de primordial importância também compreender a utilidade dos manuais didáticos no contexto escolar, uma vez que os livros didáticos configuram como uma poderosa ferramenta nas práticas de ensino.

1.7 O percurso e os percalços do livro didático

O livro didático assumiu significativa importância dentro da prática de ensino no Brasil nestes últimos anos. A precaríssima situação educacional, devido em muitos casos aos baixos salários, leva os professores a trabalharem em mais de um turno e, até mesmo, em escolas diferentes. Assim, de acordo com Lajolo (1996), o livro didático, muitas vezes, acaba determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina. Por causa dessa hegemonia dada ao livro didático é que se justifica um trabalho de análise referente a ele.

BATISTA & ROJO (2005) distinguem quatro tipos de livros escolares, conforme a função no processo de ensino e aprendizado, sendo eles: os manuais ou livros didáticos, os paradidáticos ou paraescolares, os livros de referência e as edições escolares de clássicos, sendo os livros didáticos considerados

obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula) quanto individuais (em casa ou em sala de aula). (BATISTA & ROJO, 2005, p.15)

Desde a década de 60, do último século, de acordo com Silva (1998), o livro didático passou a ser usado com mais frequência no Brasil com a assinatura do acordo MEC-USAID (Ministério da Educação – United States Agency for International Development) em 1966, época em que foram editados em grande quantidade para atender a demanda de um novo contexto escolar em surgimento. Em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Porém, somente no início dos anos 90, do século XX, o MEC deu os primeiros passos para participar mais direta e sistematicamente das discussões sobre a qualidade do livro escolar.

Até então, não havia a preocupação acerca do controle de qualidade dos livros, o que passou a vigorar a partir de 1993, quando o MEC criou uma comissão de especialistas encarregada de duas tarefas principais: avaliar a qualidade dos livros mais

solicitados ao ministério e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições.

Vários autores caracterizam o livro didático como "um mal necessário". Molina (1987) diz que se por um lado ele é carregado de incoerências, por outro não há como negar a sua importância na escola brasileira. Coracini (1999) nos diz que o livro didático já se encontra internalizado no professor que, por sua vez, continua no controle do conteúdo e da forma. A autora reafirma que tornar o livro eficiente ou ineficiente vai depender da maneira como o professor vai utilizá-lo no processo de ensino-aprendizagem.

Certamente é inegável a importância do livro didático no contexto escolar como uma ferramenta auxiliar no ensino-aprendizagem, constituindo-se, muitas vezes, como a única fonte de leitura para os alunos. Embora muito criticado, o livro escolar passou por avanços nos últimos tempos. No que tange à leitura, como item trabalhado nesse material, Cafiero (2010, p. 95-96) destaca:

Hoje esses livros são muito melhores que os de antigamente, ainda que não sejam os ideais. Os textos que neles aparecem resgatam, pelo menos em parte, a formatação original; e apresentam uma considerável diversidade de gêneros textuais e de autores. Além disso, cada vez mais, as propostas de atividades apresentadas contribuem para a reflexão sobre os usos da língua. Com toda certeza, são uma opção muito mais interessante do que as folhas mimeografadas com sua legibilidade precária, ou apostilas montadas a partir de recortes de vários livros. Muitas vezes, a escola deixa os livros didáticos que recebe do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) guardados no armário ou empoeirando na biblioteca, com a desculpa de que são muito fracos ou muito fortes para os alunos. E usa um conjunto de fragmentos retirados aqui e ali de outros livros didáticos sem estabelecer critérios de seleção precisos e adequados, e sem ter clareza dos objetivos a serem atingidos.

A autora ainda ressalta a importância da escolha consciente e adequada à clientela escolar, que deve ser realizada pelo professor regente de turma e não apenas pelo diretor ou supervisor, os quais devem participar também do processo de escolha. Atualmente, essa escolha é realizada a cada três anos.

Embora o livro didático tenha passado por significativas e positivas mudanças, há ainda muito por se fazer, especialmente, em se tratando do ensino do léxico.

Já foi citada a importância do enfoque lexical nas aulas de língua materna, especialmente, porque sabemos que o léxico é um dos componentes da língua, além disso, também, seu estudo contribui para a articulação das ideias de um texto e para a ampliação do repertório lexical do aluno.

No Guia do PNLD 2011, na ficha análise da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção a ser escolhida, em relação à produção de texto escrito, destaca-se a seleção lexical como um recurso apropriado à coesão e à coerência, como um dos pontos de análise a serem observados para a escolha da coleção didática.

Figura 3 – Abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção a ser analisada

V. Produção de texto escrito	
13. Situam a prática de escrita em seu universo de uso social?	Col.
a) Trabalham com os diferentes letramentos (literário, midiático, jornalístico, multimodal etc.)?	
b) Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, função social, gênero, destinatário)?	
c) Definem objetivos plausíveis para a escrita proposta?	
d) Propõem temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno?	
14. As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita, tomando a produção de texto como processo de interlocução?	Col.
a) Contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação)?	
b) Fornecem subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos)?	
c) Orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos apropriados de coesão e coerência, inclusive <u>seleção lexical</u> , recursos morfosintáticos)?	
d) Orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação (formal, informal)?	
e) Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir?	

Fonte: GUIA PNLD, 2011, p. 52 (grifo nosso)

Embora, nesse item, apareça uma citação sobre o léxico, o Guia do PNLD, que é um documento que determina as matrizes de avaliação dos livros didáticos, deveria dar mais importância para a análise do item lexical nesses materiais, uma vez que o ensino do léxico está previsto nos PCN como um conteúdo curricular. Quem sabe assim, o léxico teria mais espaço nas práticas de ensino no ambiente escolar.

Ao fazer uma leitura do Guia PNLD 2011, destinado à escolha dos livros para os anos finais do Ensino Fundamental, percebemos na resenha das 26 coleções aprovadas que o léxico não foi destaque em nenhuma delas. Outro fator surpreendente é que questões que poderiam ser de cunho lexical, como a formação de palavras, por exemplo, em várias coleções, são tratadas apenas no volume do 9º. ano, na parte dos conhecimentos linguísticos, com enfoque morfológico. Isso dá a entender que o processo de formação de palavras é um conteúdo exclusivo dessa etapa, o que não é verdade, pois deveria ocorrer ao longo de todas as séries.

Temos a consciência de que elaborar um livro didático não é uma tarefa simples, uma vez que o material deve abarcar variadas áreas do ensino, além de outros critérios. Entretanto, não podemos permitir que o léxico, um componente essencial da língua, fique à margem do processo de ensino-aprendizagem, disfarçado nas questões de cunho gramatical.

1.8 Finalizando o capítulo

Muitas mudanças já ocorreram no ensino de língua materna, nos últimos anos, devido a estudos empreendidos na área. Entretanto, há muito por se fazer. Por isso, resolvemos compreender o que tem acontecido, atualmente, no ensino, especialmente no que tange o léxico. Dada à natureza deste trabalho, fizemos um recorte do léxico e temos por objetivo analisar atividades de formação/criação de novas palavras (a neologia) em uma coleção didática destinada aos anos finais do ensino fundamental II.

Assim, no próximo capítulo descreveremos sobre a neologia e os neologismos enfocando o ensino desses itens, analisando também o que preveem a esse respeito os instrumentos oficiais de orientação pedagógica: os PCN e o CBC.

CAPÍTULO II

NEOLOGIA, NEOLOGISMOS E OS INSTRUMENTOS OFICIAIS DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 Por que formamos novas palavras?

Esta é uma questão pertinente para este trabalho e que deve ser inserida na sala de aula. Para respondê-la, mesmo que pareça óbvio, devemos ter em mente que nos comunicamos através de palavras, então, se criamos novas é para atingir nossos objetivos comunicativos. Basílio (1987, p. 4) esclarece que:

Quase sempre fazemos uso automático das palavras, sem parar muito para pensar nelas. E não nos damos conta de que muitas vezes estas unidades com que formamos enunciados não estavam disponíveis para uso e foram formadas por nós mesmos, exatamente na hora em que a necessidade apareceu.

Conforme aparece na citação acima, a formação de novas palavras se dá por causa das necessidades que são impressas à comunicação. A autora citada mostra, a partir de exemplos, que a mudança de classe gramatical (como exemplo, a sufixação de verbos com o intuito de formar substantivos) e a necessidade de um acréscimo semântico numa significação lexical básica (como exemplo, a prefixação, que não muda a classe gramatical, apenas o sentido de uma palavra), constituem dois motivos para formarmos palavras. Basílio (1987) explica que esses critérios de formação de palavras a partir do aproveitamento de conteúdo linguístico já existente, tornam a língua um sistema de comunicação eficiente, pois o contrário seria pouco prático e até penoso. Além do mais, sobrecarregaríamos nossa memória se tivéssemos que captar e guardar formas diferentes para cada necessidade que tivermos de usar palavras em diferentes contextos e situações.

2.2 Neologia e neologismo: o que são?

A língua é um sistema em constante expansão e renovação, especialmente considerando-se o seu léxico. De um modo geral, ela tende a se modificar a cada dia, acompanhando a evolução cultural da comunidade linguística. Assim, novas palavras surgem e outras deixam de ser usadas. Então, “Ao processo de criação de novas palavras, dá-se o nome de *neologia*. O elemento resultante, a nova palavra, é denominado *neologismo*.” (ALVES, 1990, p. 5)

Guilbert (1975) *apud* Ferraz (2006) define neologia como os fenômenos linguísticos que surgem em determinados momentos numa dada língua. Esses fenômenos podem ser de ordem fonética, morfológica, sintática, semântica ou lexical. Interessa-nos, neste trabalho, especialmente, a neologia lexical, uma vez que trataremos da formação de novas palavras no português do Brasil. Assim designaremos os processos de criação de novas palavras incorporadas ao léxico de uma língua apenas como neologia.

A neologia, de modo geral, se caracteriza por dois tipos: a neologia denominativa, que tem por objetivo nomear novas realidades (objetos e conceitos) e a neologia estilística, que é correspondente à procura de uma maior expressividade ao discurso. Esta última, muitas vezes, caracteriza-se pela sua efemeridade e é observada principalmente na literatura e no discurso humorístico.

Correia e Almeida (2012) explicitam que além desses dois tipos há, ainda, a neologia da língua. São unidades lexicais do discurso que, por não distinguirem das restantes não despertam qualquer sentimento de novidade no falante. A citar, como exemplos têm-se as formações sufixais que terminam em *-mente* (*fortuitamente, reconhecidamente*). As autoras salientam que, se por um lado o que faz com que essas unidades sejam consideradas neológicas é o fato de não estarem dicionarizadas, por outro, é discutível a pertinência da sua inserção no dicionário.

Se considerarmos, no plano da complementaridade entre dicionário e gramática, que o dicionário deve conter apenas as características idiossincráticas das unidades lexicais, as unidades resultantes de neologia de língua, por não apresentarem essas características, não necessitariam ser registradas. (CORREIA E ALMEIDA, 2012, p.19)

A expansão do léxico de uma língua, então, pode acontecer por meio de processos oriundos da própria língua ou por itens provenientes de outros sistemas linguísticos. A inovação lexical pode ocorrer por meio de três mecanismos linguísticos:

- a) Neologia formal: as palavras criadas são provenientes de processos próprios da língua, a partir da combinação de morfemas, sejam estas bases ou afixos.
- b) Neologia semântica: utilização de unidades léxicas já existentes com novos significados.
- c) Neologia por empréstimo: importação de unidades léxicas de outros sistemas linguísticos, que podem ser adaptadas, ou não necessariamente, à nova língua.

De acordo com Alves (1990), os meios de comunicação de massa e as obras literárias são importantes para reconhecimento das palavras criadas pelos membros de uma comunidade. A partir do reconhecimento, os neologismos passam a ser difundidos, usados e, muitos, chegam a ser dicionarizados.

Para Ferraz (2012, p. 17), a publicidade também é um importante meio de difusão dos neologismos, uma vez que:

A linguagem publicitária, fortemente caracterizada pela dinamicidade do léxico, sente-se permanentemente impulsionada a renovar-se, não apenas para nomear mercadorias, mas sobretudo por tecer enunciados cheios de apelos estilísticos que procuram divertir, motivar, seduzir, fazer sonhar, excitar ou entusiasmar, tornando, assim, a produção de neologismos um fator inevitável.

A neologia, então, apresenta três fases, de acordo com Ferraz (2008): a primeira é quando o neologismo é criado, depois ele passa pela recepção e aceitação pela comunidade linguística, posteriormente, ocorre a desneologização e nesta fase a nova unidade lexical já está dicionarizada.

2.3 Neologia formal: descrição dos processos de formação de palavras⁴

2.3.1 Derivação prefixal

Ao unir-se a uma base, o prefixo acrescenta-lhe vários significados: como grandeza, negação, exagero, pequenez, dentre outros. Usar a prefixação tem um caráter de economia, pois conforme Alves (1990, p. 29) “Em termos da gramática gerativa, pode-se dizer que, na estrutura profunda, as frases desprovidas de prefixo são mais complexas e mais longas; na estrutura de superfície, o prefixo torna-as mais econômicas.” Como exemplo de palavra formada por prefixação tem-se a forma *pré-adolescente*, em que *pré* é um prefixo que se juntou à palavra *adolescente*, formando outra.

2.3.2 Derivação sufixal

O sufixo acrescenta à nova palavra uma ideia acessória, e na maioria das vezes, altera a classe gramatical. A ideia acrescentada pelo sufixo pode imprimir à nova palavra, por exemplo, um caráter pejorativo ou carinhoso ou ainda de extensão do tamanho. Um exemplo de uma palavra criada por sufixação é *jipeiro* (Ferraz, 2010), em que se acrescentou à base *jipe*, o sufixo *-eiro*.

2.3.3 Composição

O processo de formação de palavras por composição acontece a partir de duas bases autônomas ou não autônomas (ALVES, 1990). A unidade composta forma um todo, semanticamente.

Esse processo apresenta a seguinte subdivisão:

⁴ Os exemplos que constam nesta seção não necessariamente são neologismos, uma vez que pelo critério lexicográfico, já podem estar dicionarizados. O objetivo é apenas exemplificar como ocorrem os processos de formação de novas palavras.

- a) Formações compostas por subordinação: apresentam uma relação de caráter determinante/determinado, ou determinado/determinante. Alves (1990, p. 41) cita como exemplos: *político-galã*, *enredos-denúncias*.
- b) Formações compostas por coordenação: os elementos são independentes e o significado pode ser depreendido pela soma dos valores parciais, conforme explica e exemplifica Ferraz (2010b, p. 265) por meio da composição *sócio-torcedor*, que “é um torcedor que se tornou sócio de um time mediante contribuição regular que oferece a este”. Alves (1990) explica que muitas vezes é possível a colocação de uma preposição entre os elementos que compõem esse processo.

Os exemplos acima tratam de formações a partir de bases autônomas. O fenômeno também pode ocorrer entre bases não autônomas ou entre uma base autônoma e uma não-independente, ou vice-versa, conforme Alves (1990). A autora explica que, por terem, geralmente, origem erudita, grega ou latina, as bases dependentes compõem itens léxicos de vocabulários especializados. Ela cita como exemplos as formações: *onicomicose* (do grego onico – unha) e *Tropicologia*. Esses vocábulos possuem bases não autônomas, as de formação erudita (*onico-* e *-logia*), e independentes: *micose* e *trópico*.

2.3.4 Formação sintagmática

De acordo com Ferraz (2008, p. 159):

A formação sintagmática é produzida por uma sequência lexical, cuja união dos membros é de natureza sintática e semântica, de forma a constituírem, com certo grau de fixidez, uma única unidade lexical. Por se achar em fase de lexicalização, a formação sintagmática geralmente não é apresentada com hífen, e a ordem dos elementos constituintes é sempre a mesma: determinado seguido de determinante.

O autor cita como exemplos as formações: *vidro elétrico*, *taxa de entrega*, entre outras.

Alves (1990) esclarece que a diferença entre o processo de composição e a formação sintagmática é a ordem dos itens (determinado seguido de determinante).

Ainda de acordo com a autora, os lexicógrafos fazem diferença entre o composto, já fixo, e o sintagma, em transição, uma vez que o primeiro tem entrada própria nos dicionários, enquanto a formação sintagmática aparece como uma subentrada. A lexicalização de uma unidade sintagmática ocorre quando não puder inserir nenhum outro elemento, que altere o sentido do conjunto. Assim, *produção independente* (cf. Alves, 1990) possui significado fixo, ao passo que *produção muito independente* possui valor semântico distinto. Em alguns casos pode haver a inserção de uma preposição entre o determinante e o determinado, como em *farmácia de manipulação*. Por lexicalização compreendemos, conforme Correia e Almeida (2012, p. 59) que é

o processo pelo qual determinadas unidades construídas em outros componentes da gramática (sintático, morfológico, discursivo) se transformam em unidades lexicais (...) que se fixam na língua, passando a funcionar como unidades lexicais de pleno direito.

2.3.5 Siglas e acrônimos

As siglas são formações originadas da junção das iniciais de um sintagma designativo, que por si só constituem uma denominação, como por exemplo, CEP (Código de Endereçamento Postal). De acordo com Ferraz (2012), são motivadas pela economia linguística e discursiva, com o objetivo de dar maior agilidade à comunicação.

Os acrônimos, em processo semelhante ao das siglas, de acordo com Ferraz (2012, p. 31) “são formados pela redução do sintagma designativo às sílabas iniciais de seus constituintes lexicais. Mantendo a estrutura silábica própria da língua, eles são pronunciados como uma palavra normal, em vez de ser soletrados.” Como exemplos de acrônimos, têm-se: DETRAN (Departamento Nacional de Trânsito) e FALE (Faculdade de Letras). (FERRAZ, 2012)

2.3.6 Outros processos

Há que se considerar ainda outros processos de criação de palavras, os quais sejam: o truncamento, a palavra-valise, reduplicação, a derivação regressiva e o hibridismo.

O truncamento ocorre quando uma parte da sequência lexical, em geral a final, é eliminada. Um exemplo seria *Euro*, forma reduzida de *Europeu*. (Cf. ALVES, 1990) Outro processo é o que se denomina palavra-valise, também conhecido como cruzamento vocabular ou lexical. Esse processo ocorre quando duas bases se juntam e perdem parte de seus elementos para formarem uma nova palavra. Esse é o caso de *brasiguai* (brasileiro e paraguaio). A reduplicação é um processo pelo qual há a repetição de uma mesma base, formando uma nova unidade lexical, como por exemplo, *troca-troca*. Já a derivação regressiva é o processo que consiste na criação de uma nova unidade léxica por meio da supressão de um elemento, considerado de caráter sufixal. É o caso de *amasso*, que é um substantivo e teve origem no verbo amassar. Por fim, tem-se o hibridismo. Por esse processo há a junção de elementos lexicais de línguas diferentes. Como exemplo desse tipo de processo, tem-se, de acordo com Ferraz (2012), as formações: *televisão*, *automóvel*, *samba-rock* entre outras.

2.4 Neologia semântica

Também designada como neologia conceitual, a neologia semântica ocorre por meio de significados novos a formas já existentes. Esse processo ocorre sem que haja alteração formal da unidade léxica. Por meio de processos estilísticos da metáfora, metonímia, sinédoque, entre outros, muitos significados podem ser atribuídos a uma base formal, originando novos itens léxicos. Ferraz (2008, p. 160) exemplifica o que seja um neologismo semântico, através da palavra ”*liquidificador* = mescla, feita por DJ, de ritmos musicais em bailes”.

Além de se apresentar por meio da metáfora, metonímia, sinédoque, a neologia semântica também se apresenta por meio da conversão, pela qual há uma transformação gramatical do lexema. Valente (2012) nos diz que ainda há outra forma de neologia

semântica qualificada como sociológica. Ocorre quando termos técnicos passam para o vocabulário geral. Como exemplo, temos a palavra *deletar*, que, originalmente, é da área da informática e, muitas vezes, assume um uso comum, como no exemplo a seguir: “Vou *deletar* você do meu caderninho”.

2.5 Neologia por empréstimo

A importação de palavras é um processo de enriquecimento e expansão do léxico de uma língua. Nesse processo, considera-se estrangeirismo a palavra que ainda não faz parte do acervo lexical de uma língua e empréstimo o item léxico que já foi incorporado ao “novo” sistema linguístico.

A gramática tradicional portuguesa estabelece uma distinção entre “estrangeirismo” e “empréstimo”. De acordo com esta distinção, “estrangeirismo” denota uma unidade importada de outra língua que não sofreu quaisquer adaptações à língua de chegada, ao passo que “empréstimo” denota uma palavra estrangeira que se adaptou ao sistema linguístico de acolhimento, ou seja, no nosso, que foi aportuguesada. (CORREIA e ALMEIDA, 2012. p. 71)

Pelo que está na citação, compreendemos que uma palavra ao entrar para um sistema estrangeiro pode permanecer inalterada (conservando as características fonológicas e ortográficas do sistema de origem) e nesse caso é considerada como um estrangeirismo. Esse é o caso de *software*, *shopping center*, entre outros. De outra forma, o novo termo pode adaptar-se ao sistema linguístico importador, que é o caso de botão (do francês *bouton*). Para alguns estudiosos, os termos adaptados são chamados de empréstimo. Essa adaptação pode ocorrer nos níveis fonológico, ortográfico, morfológico e semântico. De acordo com Correia e Almeida (2012), entretanto, estudos mais recentes permitem verificar que, em suma, as palavras importadas de outros sistemas linguísticos sofrem adaptações (ao menos fonologicamente) na nova língua e que por isso são discutíveis os conceitos de estrangeirismo e empréstimo. Esses conceitos tornam-se válidos se pensarmos na unidade lexical importada antes de ser dicionarizada. Assim, podemos compreender que seja considerada como um

estrangeirismo a unidade que ainda não foi dicionarizada. A partir do momento da desneologização, com sua entrada para o dicionário, passaria a ser tratada como um empréstimo.

A importação de palavras estrangeiras tem sido alvo de muita polêmica nos últimos tempos. Há quem acredita que o uso delas possa descaracterizar o idioma receptor. Entretanto, a neologia por empréstimo não é algo novo na língua, haja vista as palavras *futebol*, *clube*, *bife* usadas tão naturalmente que nem percebemos seu caráter de estrangeiras, uma vez que estão no nosso sistema linguístico há muito tempo. Assim, se a importação de palavras descaracterizasse um idioma, a língua portuguesa, no caso do Brasil, já era para estar descaracterizada. Aliado a isso também não há como “impedir” o uso de palavras estrangeiras, sobretudo num “mundo globalizado como aquele em que vivemos e em que, graças aos meios de comunicação que possuímos, nos encontramos em contato direto com comunidades falantes de outras línguas.” (CORREIA E ALMEIDA, 2012, p. 69)

2.6 Critérios de identificação de um neologismo

Antes de tratarmos dos processos para o reconhecimento de um neologismo é importante ressaltar que existem algumas restrições para a criação de palavras. De acordo com Basílio (1987), o poder de criar novas palavras não significa criar palavras para substituir outras que já existem. A autora cita como exemplo a palavra *divulgamento*, que apesar da correta combinação dos elementos (*divulga-* e *-mento*), não seria aceitável porque já existe *divulgação*. Esse bloqueio ocorre por causa da competência lexical que o usuário de língua possui e o faz perceber as necessidades de criarem novas palavras. Essa restrição até pode ser “burlada” quando se tratar de neologismo estilístico, com determinados objetivos, os quais, na maioria das vezes, é estabelecer humor, especialmente em determinados domínios discursivos, como na publicidade.

Assim, de acordo Alves (1990, p. 84-85):

Não basta a criação de um neologismo para que ele se torne membro integrante do acervo lexical de uma língua. É na verdade, a comunidade linguística, pelo uso do elemento neológico ou pela sua não-difusão, que decide sobre a integração dessa nova formação no idioma. (...) Se bastante frequente, o neologismo é inserido em obras lexicográficas e considerado parte integrante do sistema linguístico. Sabemos, entretanto, que os lexicógrafos agem muitas vezes arbitrariamente, ou seja, unidades léxicas muito usadas são esquecidas e outras, pouco difundidas, chegam a fazer parte dos dicionários. (...) No entanto, apesar das arbitrariedades manifestadas pelos dicionários, eles simbolizam o parâmetro, o meio pelo qual decidimos se um item léxico pertence ou não ao acervo lexical de uma língua.

Pelo trecho exposto acima, é possível identificar um dos critérios de identificação de um neologismo: o critério lexicográfico. Por ele, será neológica a criação que ainda não estiver dicionarizada. Para isso, é consultado um corpus de exclusão composto por dicionários gerais e representativos de uma língua. Temos a noção de que esse critério prescinde de maior precisão, pelo fato de os dicionários não se atualizarem constantemente e, além disso, não abarcarem todas as palavras de uma língua. Entretanto, como já citado por Alves (1990) e também por Ferraz (2008), o critério lexicográfico, por ser o menos subjetivo, é o mais usual entre os estudiosos da neologia.

Outros critérios também devem ser considerados para a identificação de um neologismo, conforme estudos realizados por Guilbert (1975) e Boulanger (1979), sintetizados por Cabré (1993) *apud* Ferraz (2010b). Esses critérios são definidos como: diacrônico, psicológico e de instabilidade sistemática. O surgimento recente de uma unidade lexical é a principal característica do *critério diacrônico*. Já, pelo *critério psicológico*, uma unidade lexical será neológica se os falantes a sentirem como nova. A *instabilidade sistemática* pode ser observada pelas variações fonéticas, fonológicas ou gráficas que uma palavra possa apresentar.

2.7 Palavras que vêm e vão: neologismos sincrônicos e suas razões

Vilela (1994, p.14) destaca:

A língua portuguesa é o resultado de uma longa história, e o léxico é o subsistema da língua mais dinâmico, porque é o elemento mais directamente chamado a configurar linguisticamente o que de há de novo, e por isso é nele que se refletem mais clara e imediatamente todas as mudanças ou inovações políticas, económicas, sociais, culturais ou científicas.

De acordo com o que disse o autor citado, em razão de eventos sociais como o esporte, as novelas, descobertas nas áreas técnicas/especializadas muitas palavras são criadas. Citaremos, a seguir, alguns exemplos de criações neológicas dos últimos tempos, nessas áreas, que ratificam o carácter social de expansão lexical.

2.7.1 Esporte

No texto a seguir, destacamos duas palavras que surgiram por causa de dois torneios de futebol. Um deles é o campeonato mundial, conhecido como Copa do Mundo de Futebol. O outro é uma competição que ocorre entre os campeões de cada continente (excetuando-se a América, em que são dois escolhidos) mais o último campeão mundial, conhecida como a Copa das Confederações. Essas competições ocorrem a cada quatro anos, sendo que a Copa das Confederações ocorre um ano antes do Campeonato Mundial.

As palavras que foram criadas, por ocasião desses eventos, tinham como objetivo dar nome às bolas usadas nesses campeonatos: *Jabulani* (Campeonato Mundial de Futebol de 2010) e *Cafusa* (Copa das Confederações de 2013).

ASSIM COMO FEZ COM JABULANI, JÚLIO CÉSAR RECLAMA DA BOLA CAFUSA

Hélder Júnior, 25/06/2013

O goleiro Júlio César havia avisado que evitaria fazer críticas à Cafusa, bola utilizada na Copa das Confederações. Afinal, o veterano tem adotado todos os cuidados possíveis para que o desfecho de sua nova passagem pela seleção brasileira não seja o mesmo da Copa do Mundo de 2010, quando falhou na derrota para a Holanda depois de reclamar bastante da polêmica Jabulani.

(...)

Fonte: <http://www.gazetaesportiva.net/noticia/2013/06/selecao-brasileira/julio-cesar-nao-consegue-se-controlar-e-reclama-da-bola-cafusa.html>, grifo e adaptação nossos, acesso em 02 set. 2013.

A bola usada no Campeonato Mundial de Futebol de 2010 recebeu o nome de Jabulani e significa *celebrar* em uma das línguas sul-africanas. O termo constitui um empréstimo para a língua portuguesa, quando se trata do nome dado à bola. Já a bola da Copa das Confederações de 2013, campeonato de futebol que ocorreu no Brasil, recebeu o nome de *Cafusa* por causa das iniciais de CARNAVAL, FUTEBOL e SAMBA, que segundo o senso comum são as paixões brasileiras. A palavra foi formada pelo processo de acronímia, ou seja, ocorreu a junção das sílabas iniciais das palavras carnaval, futebol e samba. Ainda devemos considerar que o nome da bola faz referência a outra palavra já existente na língua, que é *cafuzo(a)*, que significa a mistura das raças negra e indígena, ocorrida no Brasil. Isso se explica pela ordem das palavras para a formação do nome da bola.

Além do nome das bolas, por ocasião do Campeonato Mundial de Futebol de 2014 (Copa de 2014), que ocorrerá no Brasil, ainda foram criadas as palavras: *Fuleco* e *Caxirola*. A primeira corresponde ao nome dado ao mascote da Copa de 2014 (um tatu-bola) e sua formação tem como bases as palavras futebol e ecologia, configurando um cruzamento vocabular entre esses termos. Já *Caxirola* designa o instrumento musical que seria usado nos estádios brasileiros, assim como teve a *Vuvuzela* na África do Sul. *Caxirola* se originou de Caxixi, que é uma espécie de chocalho usado na capoeira.⁵ A palavra foi criada utilizando-se o sufixo –ola, assim como em bandeirola, portinhola,

⁵ O significado e a origem dessas palavras (Jabulani, Cafusa, Fuleco, Caxirola) foram pesquisados na internet, mais especificamente por meio do site: www.wikipedia.org.

rapazola. O sufixo acrescenta às palavras o sentido de diminuição. Podemos identificar o uso de *fuleco* e *caxirola* nos trechos a seguir:

BOLT É PRESENTEADO COM MASCOTE FULECO E APOSTA NO BRASIL COMO CAMPEÃO DA COPA

Fonte: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/esportes/copa-2014/noticia/2013/08/bolt-e-presenteado-com-mascote-fuleco-e-aposta-no-brasil-como-campeao-da-copa-4249688.html>, grifo nosso, acesso em 02 set. 2013

CAXIROLA VETADA: MINISTRO ENTERRA SONHO BILIONÁRIO DE BROWN

José Eduardo Cardozo avisou que chocalho está proibido até na Copa de 2014

Os atrasos e falhas ainda preocupam, mas pelo menos de um mico o Brasil já se livrou antes da Copa do Mundo de 2014. A caxirola está oficialmente fora dos estádios da competição, anunciou nesta sexta-feira o ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo. O chocalho de plástico inventado pelo cantor Carlinhos Brown já tinha sido descartado para a Copa das Confederações por decisão do chefe de segurança do Comitê Organizador Local (COL). Agora, o governo se manifesta publicamente sobre o projeto bilionário que ele próprio tinha autorizado – e admite que permitir a entrada do objeto nos estádios seria arriscado. A caxirola continuará sendo vendida nas lojas, mas é improvável que o objetivo ambicioso de Brown e seus sócios - produzir até 50 milhões de unidades - seja alcançado. A "vuvuzela brasileira" tem tudo para se confirmar como um grande fiasco, mesmo depois de ser anunciada como instrumento oficial do Mundial de 2014, durante um evento realizado no Palácio do Planalto, com a presença da presidente Dilma Rousseff, entusiasta da novidade. "Houve uma análise técnica sobre a segurança da caxirola e viu-se que não é objeto adequado. Essa posição vai ser mantida", disse Cardozo, em referência à posição já anunciada pelo COL. A empresa que fabrica a caxirola chegou a tentar mudar o projeto, deixando o objeto mais leve e flexível, mas isso não foi o bastante para convencer o governo.

(...)

Fonte: <http://veja.abril.com.br/noticia/esporte/caxirola-vetada-ministro-enterra-sonho-bilionario-de-brown>, grifos nosso, acesso em 02 set. 2013

2.7.2 As telenovelas

O termo *delegata* (cruzamento vocabular de delegada e gata) surgiu por ocasião da interpretação de uma delegada pela atriz Giovanna Antonelli, na novela “Salve Jorge”, exibida no final ano de 2012 e começo de 2013 pela rede Globo de televisão.

Delegata é um exemplo de neologismo estilístico, cuja característica principal é o efeito estilístico no discurso, ficando o neologismo, neste caso, contextualizado no tempo e na situação social. Esse termo aparece no texto a seguir:

OS 50 TONS DA 'DELEGATA' EM 'SALVE JORGE'

Patrícia Villalba, 05/04/2013

Se a protagonista de uma novela é aquela que magnetiza as atenções, tem mais de uma faceta e transita por vários núcleos, não há dúvida de que em *Salve Jorge* (Globo, 21h15) essa figura é a delegada Helô, de Giovanna Antonelli.

(...)

A capa de celular em formato de soco inglês, objeto de desejo entre as telespectadoras, já dava a dica de que a “*delegata*” é adepta do chicote (quase) inofensivo no pós-expediente. (...)

Fonte: <http://www.tribunahoje.com/noticia/59868/entretenimento/2013/04/05/os-50-tons-da-delegata-em-salve-jorge.html>, adaptação e grifo nossos, acesso em 05 set. 2013.

Outro exemplo recente de neologismo em novela é a palavra *empreguete*. Esse vocábulo apareceu na novela “Cheias de Charme”, também da rede Globo de televisão, que estreou no início do ano de 2012. A trama narrava a história de três empregadas domésticas que se tornaram cantoras famosas. O neologismo em questão é formado por meio do sufixo -ete acrescentado à base da palavra empregada. A ideia acrescentada à palavra pelo sufixo é de afetividade e carinho. A seguir está um trecho da letra da música tema do folhetim em que aparece o termo *empreguete*.

Levo vida de empreguete, eu pego às sete
Fim de semana é salto alto e ver no que vai dar
Um dia compro apartamento e viro socialite
Toda boa, vou com meu ficante viajar.

Fonte: <http://letras.mus.br/empreguetes/vida-de-empreguete/>, acesso em 05 set. 2013.

2.7.3 Áreas especializadas

Outro exemplo de neologismo é o termo *desaposentadoria*, difundido pela mídia nos últimos tempos e que aparece no texto extraído do site *www.g1.golobo.com*, na seção de economia. Sua formação é dada a partir da prefixação. Acrescentou-se à palavra aposentadoria, o prefixo *des-*, que exprime um sentido de negação, de ação contrária.

ENTENDA COMO FUNCIONA E PARA QUEM VALE A PENA A DESAPOSENTADORIA

Simone Cunha, 12/04/2013

Desaposentadoria costuma ser vantajosa, mas orientação é fazer cálculos.

Lei que permite desaposentar precisa ser aprovada pela Câmara.

Um projeto de lei que tramita no Congresso, e que foi aprovado na quarta-feira (10) pela Comissão de Assuntos Sociais do Senado, pode permitir que o trabalhador que se aposentou e continuou a trabalhar e a recolher INSS consiga rever o valor do benefício.

O instrumento, a chamada desaposentadoria, vai permitir que o trabalhador renuncie ao benefício para obter um novo em condições mais favoráveis, para incluir os valores, o tempo e a idade após a aposentadoria. Esse recálculo pode ser pedido pelo aposentado que continuou a trabalhar e a contribuir após a aposentadoria. O recebimento do “novo benefício” é contínuo, ou seja, não há interrupção no recebimento, apenas a troca de um benefício por outro.

O projeto de lei da desaposentadoria precisa passar pela Câmara dos Deputados para virar lei.

(...)

Fonte: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2013/04/entenda-como-funciona-e-para-quem-vale-pena-desaposentadoria.html>, adaptação e grifo nossos, acesso em 05 set. 2013.

Por esses breves exemplos, pudemos perceber que a todo momento são criadas novas palavras com objetivos diversos, seja de nomear uma situação ou apenas para dar mais expressividade ao discurso. Algumas criações poderão ser incorporadas ao léxico, outras, com o passar do tempo, deixarão de ser usadas, caindo no esquecimento dos usuários de uma língua.

2.8 Neologia e ensino

2.8.1 A visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Na seção destinada ao léxico, os Parâmetros Curriculares Nacionais dão sugestões que podem orientar o aluno na construção de relações lexicais de modo a ampliar seu repertório lexical e, dessa forma, contribuir com a produção textual. Nessa seção, entretanto, não se faz nenhuma menção explícita ao trabalho com os neologismos.

A neologia é citada apenas uma vez ao longo do documento, tratada apenas na seção de Prática de Análise Linguística e da seguinte forma:

Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir: (...) o emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, **neologismos**, jargões, gíria); (BRASIL, 1998, p. 62-63, grifo nosso.)

Dizer que os neologismos são palavras limitadas a certas condições constitui um equívoco, uma vez que desconsidera uma das razões, já citadas, para a criação de novas palavras, que é a de nomear as “realidades novas” (objetos, conceitos...).

No trecho citado, relativo aos PCN, há ainda outra inadequação: usa o termo *estrangeirismos* de uma forma muito generalizada, como se fossem quaisquer palavras estrangeiras. Ao passo que, como já demonstrado aqui, no âmbito lexical, a definição de estrangeirismos refere-se àquelas palavras estrangeiras que ainda não foram dicionarizadas e que, portanto, são consideradas neológicas na língua. Assim usar estrangeirismos e neologismos em um mesmo trecho torna-se redundante.

É certo que se deve deixar claro para o aluno que ele precisa adequar a linguagem às condições de produção do texto (oral ou escrito). No entanto, aparentemente, da forma como o tema foi exposto nos PCN, dá a entender que os neologismos (ao lado de arcaísmos, jargões, estrangeirismos etc.) constituem palavras “limitadas a certas condições histórico-sociais” e o seu emprego adequado deve ser objeto de ensino apenas na prática de análise linguística.

Assim, conforme já demonstrado por Maroneze e Bazarim (2008), os PCN desconsideram que os neologismos podem ter um papel importante na potencialização das estratégias de leitura, pois as mesmas estratégias que os alunos usam para construir o significado de um neologismo – algumas vezes nem percebido pelos alunos como tal – podem ser utilizadas na compreensão de uma unidade lexical que – apesar de não ser considerada neologismo pelos critérios aqui adotados – ofereça dificuldade para os alunos. Além da sua importância no processo de leitura, como vocabulário passivo, os neologismos também podem enriquecer o vocabulário ativo, se incorporados às produções textuais dos alunos.

2.8.2 A visão do Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais

Diferentemente dos PCN, o Conteúdo Básico Comum, do estado de Minas Gerais, explora a neologia como um conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e explica por que se torna necessário dar a devida importância às criações de novas palavras.

Embora nos cheguem uma a uma, as palavras de um texto têm a propriedade de permitir arranjos, construções, arquiteturas. Seguindo instruções do próprio texto de como fazer esses arranjos, reconhecemos as informações que estão em destaque e as que ficam como apoio de outras. Como leitores ou ouvintes, é fundamental que identifiquemos a hierarquia das idéias do texto e avaliemos sua consistência. Como produtores, é imperioso que relacionemos idéias pertinentes e suficientes para a expressão do tema e que apontemos a relevância maior ou menor das informações de modo que o destinatário possa construir a coerência do texto. Mas também que brinquemos com as palavras e saibamos tirar partido da negociação dos sentidos – das ambiguidades, das metáforas, dos neologismos, de pressupostos e subentendidos. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2007, p. 26)

Neste trecho, já há uma explicitação do tratamento que devem receber os neologismos: a negociação dos sentidos.

No eixo temático do documento destinado à produção e compreensão de texto, a neologia é tratada como um recurso lexical e semântico de expressão ao lado da sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, e também das figuras de linguagem como a comparação, a metáfora, a metonímia. Esses recursos têm como propósito a

produção de sentido na compreensão e produção de textos. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2007, p. 37)

Além desse trecho que trata da neologia na produção de sentidos, ao lado de outros itens léxicos, há ainda outro trecho do Conteúdo Básico Comum, que diz respeito ao eixo temático língua e linguagem e que trata a neologia como um fenômeno inerente à língua.

Figura 4 - Lista de tópicos de conteúdo e habilidades (CBC – MG)

<p>20. Neologia de palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neologia semântica: a criação de novos sentidos para palavras, expressões e frases, e seus efeitos de sentido. • Neologia lexical: os processos mais produtivos no português brasileiro atual e seus efeitos de sentido. • Neologia por empréstimo: os estrangeirismos e seus efeitos de sentido. • Derivação: diferenças entre o português padrão (PP) e não padrão (PNP). 	<p>20.0. Reconhecer a neologia semântica, a lexical e o empréstimo como processos de criação lingüística.</p> <p>20.1. Identificar a origem de neologismos em circulação no português brasileiro.</p> <p>20.2. Identificar o processo de formação de neologismos em circulação no português brasileiro.</p> <p>20.3. Interpretar neologismos em diferentes situações de interlocução.</p>
---	--

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2007, p. 56

O trecho acima apresenta um equívoco em relação aos conceitos usados. Ele denomina a neologia formal como lexical. Já explicitamos neste trabalho que a neologia lexical compreende três processos: a formal, a semântica e neologia por empréstimo. Então no lugar do termo lexical, em neologia lexical, deveria constar neologia formal.

Além de apresentar e caracterizar os processos neológicos para ampliação do léxico, o trecho citado ainda explicita quais as habilidades devem ser exploradas em sala de aula no que diz respeito ao estudo da neologia, como, por exemplo, “identificar o processo de formação de neologismos em circulação no português brasileiro”.

Assim, podemos perceber que já tem havido um reconhecimento da importância de se trabalhar a neologia em sala de aula. A proposta curricular do estado de Minas

Gerais é mais explícita no trato da neologia, se comparada aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.9 No próximo capítulo

Depois de compreendermos os motivos que levam à criação de novas palavras, a sua inserção no sistema linguístico, os critérios para a identificação dessas novas unidades lexicais e o tratamento conferido a elas nos instrumentos de orientação pedagógica brasileiros, no próximo capítulo nosso objetivo é empreender uma análise das atividades que envolvem a criação de novas palavras em uma coleção de livro didático destinado aos anos finais do Ensino Fundamental II.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DE ATIVIDADES RELACIONADAS À NEOLOGIA NA COLEÇÃO DIDÁTICA *PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO*.

3.1 Descrição da coleção didática e breves passos metodológicos para análise

Nossa análise incidirá sobre atividades que tratam da criação de novas palavras no português brasileiro, extraídas da coleção didática, destinada aos alunos do 6º. ao 9º. anos, intitulada: *Português – uma proposta para o letramento*, da autora Magda Soares.

De acordo com o manual do professor da referida coleção, fica claro que é importante o estudo do léxico em sala de aula, como se pode ver a seguir:

As atividades sistemáticas de Vocabulário, nesta coleção têm outro sentido e objetivos mais amplos que a simples identificação do significado de uma palavra; elas pretendem de um lado, desenvolver habilidades de busca e identificação do significado de uma palavra, e de outro lado, ampliar o repertório lexical do aluno. (...) Quanto ao repertório lexical do aluno, privilegiam-se, nesta coleção as seguintes áreas: formação de palavras – derivação e composição; significação das palavras, com ênfase nos exercícios de sinônimos, já que é fundamental que o aluno perceba a diferença de sentido entre as palavras sinônimas, e não, como habitualmente se faz, que seja levado a supor uma semelhança ou equivalência – na verdade inexistentes – entre palavras sinônimas; constituição do léxico, para que o aluno conheça o processo de enriquecimento da língua pela importação de palavras estrangeiras, pela criação de brasileirismos, de gíria ou de neologismos (...) (SOARES, 2002, p. 26)

Assim, a coleção, de acordo com o manual do professor, não tem como objetivo trabalhar os significados das palavras por meio de listas de palavras isoladas, mas por meio da relação estabelecida com outras em um determinado contexto. Os significados de palavras do texto, supostamente desconhecidos pelos alunos, são dados através de um ícone que conduz o aluno imediatamente ao significado, apresentado junto à palavra dada no texto ou nas atividades. A autora não deixa explícitas as diferenças entre léxico e vocabulário, mas demonstra compreender que se trata de aspectos diferentes.

A coleção é composta por quatro volumes, que se subdividem em quatro unidades, cada uma com um tema, que é estudado a partir de uma diversidade de gêneros textuais. As atividades são distribuídas nas seguintes áreas: leitura do texto (preparação para leitura, leitura oral, interpretação oral, interpretação escrita, sugestões de leitura), produção de texto, linguagem oral, língua oral – língua escrita, vocabulário e reflexão sobre a língua.

Essa divisão, contudo, deve ser considerada apenas como estratégia didática do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que umas atividades se sobrepõem sobre outras dando continuidade aos objetivos de ensino. Isso significa que, por exemplo, atividades de interpretação escrita podem ser também de produção de texto, exercícios de vocabulário, muitas vezes, estão relacionados à reflexão sobre a língua etc.

Nossa análise, então, tem como conceito de neologismo o item lexical ainda não dicionarizado, utilizando-se o critério lexicográfico para a sua definição. Com o objetivo de confirmar se as palavras criadas nas atividades do livro didático de português (LDP) escolhido são neológicas, será utilizado um corpus de exclusão composto pelas seguintes obras lexicográficas:

- d) Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), 5ª ed. (versão eletrônica),
- e) Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2009) (versão eletrônica);
- f) Dicionário Caldas Aulete (2013), versão on-line.

Isso significa que se uma palavra constar em algum desses dicionários não deverá ser considerada neológica.

3.2 Análise das atividades

A maioria das atividades, que aqui serão apresentadas, consta na seção *Vocabulário*, outras na seção *Reflexão sobre a língua e Interpretação Oral* do texto lido na unidade. Todos os volumes da coleção apresentam atividades relacionadas à neologia, com destaque para os seguintes processos neológicos de formação de palavras: derivação (prefixação e sufixação) e cruzamento vocabular ou lexical (também conhecido como palavras-valise). Além disso, a coleção ainda traz a questão da

neologia por empréstimo, por meio de atividades, que têm por finalidade discutir a viabilidade ou não do uso de palavras estrangeiras no português do Brasil.

3.2.1 Prefixação

Esse processo tem sido um dos mais produtivos para o enriquecimento do léxico. “Na prefixação tem-se um prefixo e uma base, cabendo ao primeiro expressar uma ideia comum e geral e à base uma ideia particular ou menos geral.” (FERRAZ, 2010, p. 263)

A coleção didática *Português: uma proposta para o letramento* trabalha a criação de novas palavras por prefixação nos volumes do 6º. e do 9º. anos. As atividades que envolvem esse processo são muito parecidas. Todas partiram de palavras que apareceram no texto lido. Dado o significado do prefixo, é pedido para o aluno descobrir o significado de palavras em que aparecem tais prefixos. Depois, devem-se criar novas palavras, utilizando o prefixo em questão, atentando para algumas questões ortográficas, como o uso do hífen e a dobra de letras, por exemplo.

Logo no início do volume do sexto ano, já há uma atividade em que é trabalhado o prefixo *pré*, conforme veremos a seguir:

Figura 5: Prefixação (prefixo pré) – 6º. ano

2 Observe a palavra *pré-adolescência*:

pré-adolescência = período anterior à adolescência,
logo antes da adolescência.

↑
PREFIXO — acrescenta à palavra o sentido de: *anterior, antes de*.

◆ Descubra o significado das palavras com o prefixo **pré-**:

- a. O que é um alimento **pré-cozido**? Alimento cozido antes do momento de seu consumo.
- b. O que é um tecido **pré-encolhido**? Tecido tratado quimicamente antes de ser lavado, para que não encolha ao ser posto na água.
- c. O que é um cheque **pré-datado**? Cheque emitido antes da data que se escreve nele, para que só seja descontado nessa data futura.
- d. O que é um período **pré-eleitoral**? Período que precede as eleições.
- e. O que são ruínas **pré-colombianas**? Ruínas de construções anteriores ao descobrimento da América por Cristóvão Colombo.

3 Os prefixos permitem que nós criemos palavras novas.

Um exemplo: As providências **pré-festa** deram muito trabalho!

◆ Como você poderia chamar:

- a. O estudo que você faz na véspera de uma **prova**?
Estudo pré-prova.
- b. A expectativa que sentimos nas vésperas das **férias**?
Expectativa pré-férias.
- c. Os sintomas que indicam que uma **gripe** está chegando?
Sintomas pré-gripe.
- d. A discussão feita para preparar a **leitura** de um texto?
Discussão pré-leitura.

Fonte: SOARES, 2002, v.6, p.21

A palavra *pré-adolescência* apareceu no texto lido na unidade, intitulado “*Quem são eles?*”⁶. A partir dela, foi elaborada uma atividade em que pôde ser trabalhada a formação e criação de novas palavras por prefixação, explorando o uso do prefixo em palavras já dicionarizadas (*pré-cozido, pré-encolhido, pré-datado, pré-eleitoral, pré-colombianas*) e direcionando, por meio de alguns comandos a criação de novas palavras (*pré-prova, pré-férias, pré-gripe, pré-leitura*).


Nos exercícios mostrados acima, a formação *pré-leitura* (reposta da letra d, do exercício 3) consta em dois dicionários do nosso corpus de exclusão, os quais sejam: Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), 5ª ed., (versão eletrônica) e Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2009). No dicionário Aurélio (2010), o termo aparece com o seguinte significado: “Primeira leitura de um texto, muito rápida, para ligeira apreensão do assunto, seguida de outra leitura mais atenta.” Esse significado também é contemplado no Houaiss (2009). Assim, compreendemos que mesmo constando no dicionário, o significado atribuído à palavra, no exercício, é outro. A atividade não se refere a uma leitura prévia e ligeira de um texto, conforme está dicionarizado, mas à discussão que se faz antes da leitura de um texto. Portanto, mesmo constando em um dicionário, podemos dizer que o termo *pré-leitura* da forma como aparece no exercício, pode ser considerado um neologismo semântico, pois apresenta significado diferente do que está no dicionário.

⁶ Os textos contendo as palavras que deram base para as atividades analisadas estão disponíveis, para eventual consulta, no anexo desta dissertação.

Na mesma atividade, ainda é explicitado o sentido do prefixo *pós-*, utilizando-se, primeiramente, de uma página de dicionário, a fim de que o aluno visualize o verbete da palavra *pós-adolescência*.

Figura 6: Prefixação (prefixo pós) – 6º.ano

4 Leia este verbete de um dicionário:




ro:  "Era o porvir — em frente do passado" (Castro Alves, *Poesias Escolhidas*, p. 110).

▲ **pós-**. [Do lat. *post.*] **Pref.** = 'posterioridade', 'após': *poscéfalo*; *posfácio*. [Equiv., quando não aglutinado: *pós-*:*pós-dorsal*, *pós-glacial*. Por tratar-se de prefixação, as palavras com *pós-* flexionam apenas o 2º elemento na formação do plural: *pós-bíblico*: *pós-bíblicos*.]


pós. [Do lat. *post.*] **Prep.** Após. [Cf. *pós*, do v. *pôr*.]

▲ **pós-**. Equiv. de *pos-*.

pós-adolescência. [De *pós-* + *adolescência*.] **S. f.** Período imediatamente posterior ao da adolescência.

posar. [De *pose* + *-ar*².] **V. int.** 1. Pôr-se em atitude conveniente para ser representado numa obra de arte (escultura, pintura, fotografia, etc.); servir de modelo. 2. Ser posudo:  *Era um homem simples, mas hoje, milionário, posa de modo ridículo.* **T. i.** 3. Posar (1):  *Posou para o escultor.* **Pred.** 4. Assumir atitude, modos, ares; bancar:  "Tinha [Custódio Mesquita] pra-

REPRODUÇÃO

 **Verbetes.**

Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.
3. ed. rev. e atual. Curitiba: Positivo, 2004. p. 1607.

Pós-adolescência = período logo depois da adolescência.



PREFIXO — acrescenta à palavra o sentido de: *posterior, depois de*.

- ◆ Descubra o significado das palavras com o prefixo **pós-**:
- O que é o **pós-escrito** em uma carta? *Aquilo que se escreve no fim de uma carta depois de já assinada.*
 - O que quer dizer Brasil **pós-colonial**? *Brasil depois que deixou de ser colônia de Portugal.*
 - O que é um período **pós-eleitoral**? *Período logo depois de uma eleição.*
 - O que são cuidados **pós-operatórios**? *Cuidados necessários após uma intervenção cirúrgica (uma operação).*


5 Crie palavras com o prefixo **pós-**:

- Como você poderia chamar as *fofocas* que circulam depois de uma **festa**? *Fofocas pós-festa.*
- Depois das **férias**, que preguiça de voltar para a rotina! Como você qualificaria essa preguiça? *Preguiça pós-férias.*
- Briga** com amigo... depois, dá um arrependimento! Como você qualificaria esse arrependimento? *Arrependimento pós-briga.*

Seguindo a mesma trajetória dos comandos de exercícios relacionados ao prefixo *pré*, o uso de *pós*, na atividade, é contextualizado por meio do significado das palavras (*pós-escrito*, *pós-colonial*, *pós-eleitoral*, *pós-operatório*), para que depois o aluno, por meio de instruções dadas no exercício, possa criar novas palavras utilizando-o.

Outra atividade muito semelhante a essas consta no volume do 9º. ano. Nela são trabalhados os prefixos: *extra-* e *ultra-*.

Figura 7: Prefixação (prefixos: extra e ultra) – 9º.ano

Vocabulário 

Recorde esta frase do texto:

“Vários cientistas levam a possibilidade da existência de civilizações **extraterrestres ultra-avanzadas** muito a sério.”

Observe:

extraterrestres	ultra-avanzadas
↓	↓
prefixo	prefixo

- 1 Conhecendo o sentido dessas duas palavras, você pode inferir: que significado os prefixos **extra-** e **ultra-** acrescentam à palavra a que se juntam?
- 2 Em alguns casos, a letra inicial da palavra a que se acrescenta o prefixo **extra-** ou o prefixo **ultra-** é duplicada.
 - ◆ Analisando os exemplos abaixo, descubra quais são as letras iniciais que devem ser duplicadas quando se acrescenta o prefixo **extra-** ou o prefixo **ultra-**:

uma informação <i>extraoficial</i> um político <i>ultraconservador</i> uma atividade <i>extracurricular</i> uma atividade <i>extraescolar</i> uma notícia <i>ultrassecreta</i> um conceito <i>ultraelevado</i>	uma autorização <i>extrarregulamentar</i> uma reação <i>ultranatural</i> um clima <i>extrasseco</i> uma pessoa <i>ultrarromântica</i> um chocolate <i>extrafino</i> um ponto de vista <i>ultrapassado</i>
---	--
- 3 As palavras com os prefixos **extra-** e **ultra-** que aparecem nos exemplos anteriores estão todas registradas nos dicionários. Mas é frequente as pessoas criarem novas palavras usando esses prefixos.

Escolhendo um ou outro desses dois prefixos (escolha, para cada caso, o que lhe parecer melhor), crie palavras para caracterizar as seguintes pessoas ou situações — não se esqueça de duplicar letras, quando necessário:

 - a. Uma pessoa que é muito rica.
 - b. Uma criança que é muito sabida.
 - c. Um colega que é muito triste.
 - d. Uma rua que é muito silenciosa.
 - e. Uma viagem que foi muito rápida.
 - f. Um exercício que é muito fácil.
 - g. Um professor que é muito rigoroso.
 - h. Uma professora que é muito jovem.
 - i. Um amigo que é muito sério.

As palavras *extraterrestres* e *ultra-avanzadas*, que deram base para a atividade, constam no texto lido na unidade, intitulado “*Onde estão os ETs?*”. Essa atividade, mesmo que sutil, apresenta diferença se comparada àquelas que constam no volume do 6º. ano. Nas atividades do volume do 6º. ano, é dado para o aluno o significado dos prefixos, já na atividade referente ao volume do 9º. ano, o aluno deve inferi-lo a partir do significado das palavras (*extraterrestres* e *ultra-avanzadas*) que ele, supostamente, conhece. Isso ocorre, porque um aluno de 9º. ano deve ser capaz de inferir significados das palavras e elementos mórficos como os prefixos, uma vez que se espera que seu repertório lexical já esteja mais ampliado. Entretanto, em nenhum momento anterior, em outros volumes da coleção, foi trabalhado com o aluno o significado desses prefixos. Isso pode dificultar a descoberta do significado dessas palavras. Uma observação que se deve fazer sobre esta atividade é sobre o exercício 3. Ao pedir que o aluno crie novas palavras acrescentando os prefixos extra ou ultra, somente o ultimo prefixo cria palavras com sentido. Então não justifica pedir ao aluno que escolha um ou outro.

A próxima atividade, ainda do volume destinado ao 6º. ano, tem por objetivo trabalhar a criação de palavras novas por meio do prefixo *sem*, conforme está na figura 4.

Figura 8: Prefixação (prefixo sem) – 6º. ano

Vocabulário

◆ Observe:

- o título da foto — **Dia sem mãe**
- o título do texto — **O triste sono sem mãe**

◆ Compare com esta expressão do texto:

“Não seria melhor que os políticos e governantes prestassem mais atenção nele e na legião de sem-mãe que assolam nossas ruas?”

legião de **sem-mãe**

hífen

① Você já viu, em jornais e revistas:

Movimento dos **sem-terra** Protesto dos **sem-teto**

- Qual é o significado de cada uma dessas expressões?
 Movimento dos trabalhadores rurais que não têm sua própria terra.
 Protesto dos que não têm onde morar, não têm casa.

② Crie você também palavras novas para denominar:

- a. O protesto dos que não têm trabalho.
O protesto dos sem-trabalho.
- b. A revolta dos que não têm comida.
A revolta dos sem-comida.
- c. A tristeza dos que não têm saúde.
A tristeza dos sem-saúde.
- d. O desânimo dos que não têm futuro.
O desânimo dos sem-futuro.
- e. A luta dos que não têm escola.
A luta dos sem-escola.

③ Você se considera parte de um grupo que não tem alguma coisa que você acha importante? Como você poderia denominar esse grupo?
Resposta pessoal.

Não se esqueça de usar o hífen!

Fonte: SOARES, 2002, v.6, p.117

Assim como nas atividades anteriores, essa atividade é introduzida por uma palavra (*sem-mãe*) que apareceu no texto lido, intitulado “*O triste sono sem mãe*”. O aluno é levado a compreender o sentido do prefixo, por meio de palavras já existentes (*sem-terra* e *sem-teto*) e depois deve criar novas palavras instruído pelos comandos dados na atividade. Assim, ele poderá criar palavras como: *sem-trabalho*, *sem-comida*, *sem-saúde*, *sem-futuro*, *sem-escola*. Além disso, o aluno deve criar uma (ou mais) palavra (s) para designá-lo como parte de um grupo que não tem alguma coisa. O manual do professor traz como sugestão de respostas para esse comando da atividade as seguintes formações: *sem-bicicleta*, *sem-skate*, *sem-computador*, mas as respostas podem variar de acordo com a realidade dos alunos.

A formação *sem-trabalho* (resposta dada para a letra a, do exercício 2), entretanto, não deve ser considerada um neologismo, uma vez que foi encontrada nas três obras lexicográficas que compõem nosso corpus de exclusão. Isso ocorreu, talvez porque a palavra em questão possa ter entrado para o dicionário depois da edição do livro.

O manual do professor trata a palavra *sem* como uma preposição, mas não explica que dependendo do contexto, pode ser um prefixo. A atividade deveria explicitar melhor essa diferença. Por exemplo, nas construções “*Dia sem mãe*” e “*O triste sono sem mãe*”, a palavra *sem* é uma preposição (de sentido negativo), mas quando se trata de formações como *sem-terra* e *sem-teto* e naquelas que o aluno deve criar, funciona como um prefixo também de sentido negativo. Por isso é necessário o uso do hífen nessas construções. A atividade até pede para que o hífen seja usado, mas não esclarece que este sinal gráfico deve ser usado em formações compostas que designem um todo semântico, como exemplo disso podemos citar que copo de leite (um

copo com leite) tem um significado, já copo-de-leite (planta) tem outro. Essas considerações deveriam constar ao menos no manual do professor, o que não ocorre.

No volume do 9º. ano, ainda há outra atividade em que aparece a criação de novas palavras por meio da prefixação, conforme está a seguir:

Figura 9: Prefixação (prefixo in-) – (9º. ano)

5 Recordem a viagem ao Sol:

“O homem chega ao Sol ou dá uma volta só para **tever**?
 Não-vê que ele inventa
 roupa **insiderável** de viver no Sol.
 Põe o pé e:
 mas que chato é o Sol, falso touro
 espanhol domado.”

a. Nesse trecho, o poeta cria duas palavras:

- ... só para **tever** — Qual o sentido dessa palavra?
- ... roupa **insiderável** de viver no Sol.

Descubram o sentido dessa palavra, observando sua formação: do verbo **siderar**, que existe, e quer dizer *fulminar, aniquilar*, o poeta formou o adjetivo que não existe — **insiderável**:

in- + siderável

Concluam: o que é uma **roupa insiderável**? Por que, para viver no Sol, seria necessário ter uma roupa insiderável?

Fonte: SOARES, 2002, v.9, p.56

Essa atividade, diferente das outras já analisadas, não tem por objetivo pedir que o aluno crie palavras. Ela faz parte da interpretação do texto lido, que é um poema cujo título é “*O homem; as viagens*”, de Carlos Drummond de Andrade. Assim, seu objetivo é entender a linguagem utilizada no poema, para fins de interpretação do texto. Quem criou as palavras *insiderável* e *tever* foi o poeta. Como estamos tratando nesta seção especificamente de prefixação, só vamos analisar a palavra *insiderável*, deixando a formação *tever* para outra seção.

A atividade deixa claro que a palavra *insiderável* foi criada pelo poeta. Dados os significados do verbo *siderar* (fulminar, aniquilar) e considerando a formação da palavra (in- + siderável), cabem aos alunos, então, descobrir o seu significado compreendendo a sua formação. Neste caso, o aluno precisa saber que o prefixo *in-* tem um sentido de negação e que *-vel* é um sufixo com sentido daquilo que é passível de sofrer ou ser objeto de certa ação. Então, a palavra deveria ser dividida assim: IN- + SIDERAR + -VEL. Dessa forma, contribuiria para que o aluno conhecesse outros

elementos de formação de palavras como os sufixos, por exemplo, e ainda poderia facilitar a descoberta do significado de *insiderável*.

Importa ressaltar que em outros volumes não foi explicitado para o aluno o significado do prefixo *in-*, então pode ser que o aluno o desconheça e tenha dificuldades na execução do exercício.


Da forma como foi exposto na atividade, fica parecendo que a palavra *insiderável* se formou apenas por prefixação. É importante esclarecer que sua formação se deu tanto pela prefixação (*in-*) quanto pela sufixação (*-vel*). Processo conhecido como parassíntese, que de acordo com Alves (1990) não tem se mostrado muito produtivo no português contemporâneo. Essa seria, então, uma boa oportunidade de trabalhar esse processo de formação de palavras, explorando inclusive as formações neológicas contemporâneas. A autora poderia, a partir do exemplo trazido pelo texto, levar o aluno a reconhecer e até criar outras palavras usando o processo de parassíntese, assim como fez em outras atividades já apresentadas.

3.2.2 Sufixação

Este processo ocorre pela junção de um sufixo a uma base, atribuindo-lhe uma ideia acessória e, na maioria das vezes, alterando sua classe gramatical. (ALVES, 1990)

O volume do 7º. ano, da coleção em análise, trouxe uma atividade de criação de novas palavras por sufixação.

Figura 10: Sufixação (sufixo *-nte*) – 7º. ano

Vocabulário 

Adolescente, *aborrecente*...

1 Observe:

Verbos		Sufixo	=	Adjetivos
adolescer	+	-nte	=	adolescente pessoa que adolece
aborrecer	+	-nte	=	aborrecente pessoa que aborrece

Usando o sufixo **-nte**, escreva em seu caderno o adjetivo que caracteriza:

- Uma notícia que surpreende.
Surpreendente.
- Uma atitude que comove.
Comovente.
- Um fato que precede outros fatos.
Precedente.
- Um preconceito que subjaz a uma atitude.
Subjacente.
- Uma pessoa que exige muito.
Exigente.
- Uma pessoa que persiste sempre.
Persistente.
- Um argumento que convence.
Convincente.

2 A palavra *aborrecente* não aparece no dicionário, verifique:

a. bor.le.tar (*a¹+borleta+ar²*) *vt*d Munir de borlas.
a. bor.na.lar (*a¹+bornal+ar²*) *vt*d Embornalar.
a. bor.ras.car (*a¹+borrasca+ar²*) *vt*d 1 Tornar borrascoso: *A mulher geniosa aborrascava o ambiente doméstico.* *vpr* 2 Tornar-se borrascoso: *O dia está se aborrascando.*
a. bor.re.ce.dor *adj+sm* (*aborrecer+dor²*) 1 Que, ou o que aborrece. 2 Desprezador.
a. bor.re.cer (*lat abhorrescere*) *vt*d 1 Abominar, detestar, execrar, sentir horror a, ter aversão a: *A humanidade aborrece os governos opressivos.* *vt*d 2 Causar aborrecimento a, desgostar: *Tudo o aborrecia.* *vint* 3 O mesmo sentido: *As suas aulas aborrecem.* *vpr* 4 Enfadar-se, enfastiar-se, entediar-se: *Aborrecu-se dos colegas.* *vpr* 5 Zangar-se: "Aborreci-me com ele hoje de manhã" (Antenor Nascentes). *Antôn* (acepção 1): *estimar; prezar*; (acepções 2, 3 e 4): *agradar*.
a. bor.re.ci.do *adj* (*part de aborrecer*) 1 Que sente aborrecimento; enfastiado, tristonho, melancólico. 2 Que causa aborrecimento; enfadonho: *Pessoa aborrecida.* *Antôn* (acepção 1): *alegre, satisfeito*; (acepção 2): *agradável.* *Aborrecido com*: zangado com; indignado, irritado com. *Aborrecido da vida*: farto da vida.

- Se a palavra *aborrecente* fosse dicionarizada, entre quais palavras ela deveria aparecer, no trecho da página de dicionário reproduzido ao lado?
- Aborrecente* é uma palavra inventada por adultos para expressar, com humor, uma opinião sobre o adolescente. Que opinião é essa? (Veja a acepção 2 do verbete *aborrecer*, ao lado.)

Os adolescentes causam aborrecimento, desgosto. Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2004, p. 16.

REPRODUÇÃO

- 3 Você também pode inventar palavras com o sufixo **-nte** para caracterizar, com humor, certas pessoas:
- a. Como você poderia referir-se a um colega que **mexe** e **remexe** em tudo, na sala de aula?
Um colega *mexente* e *remexente*.
- b. Um bom professor que **reprende** os alunos a todo momento é um professor competente, mas... [Complete, criando a palavra que faz a rima.]
Um professor *competente*, mas *repreendente*.

Fonte: SOARES, 2002, v.7, p. 13, 14

Muito semelhante às atividades já analisadas, essa também se inicia por meio de palavras (*adolescente*, *aborrecente*) que apareceram no texto lido, intitulado “*Passagem, travessia*”. De posse do significado dessas palavras, o aluno é levado a conhecer e reconhecer o significado de outras palavras em que aparecem o sufixo *-nte*. No manual do professor, há uma orientação para que se recorde com os alunos conceitos gramaticais, como definição de adjetivo, substantivo e verbo, uma vez que a sufixação tem como uma característica a mudança de classe gramatical.

É interessante perceber que nessa atividade é usada uma página de dicionário a fim de mostrar que nem todas as palavras usadas e criadas estão dicionarizadas, como é o caso de *aborrecente*. Além disso, a atividade ainda explicita uma das finalidades para criarmos novas palavras: caracterizar com humor certas pessoas, como é o caso de *aborrecente*.

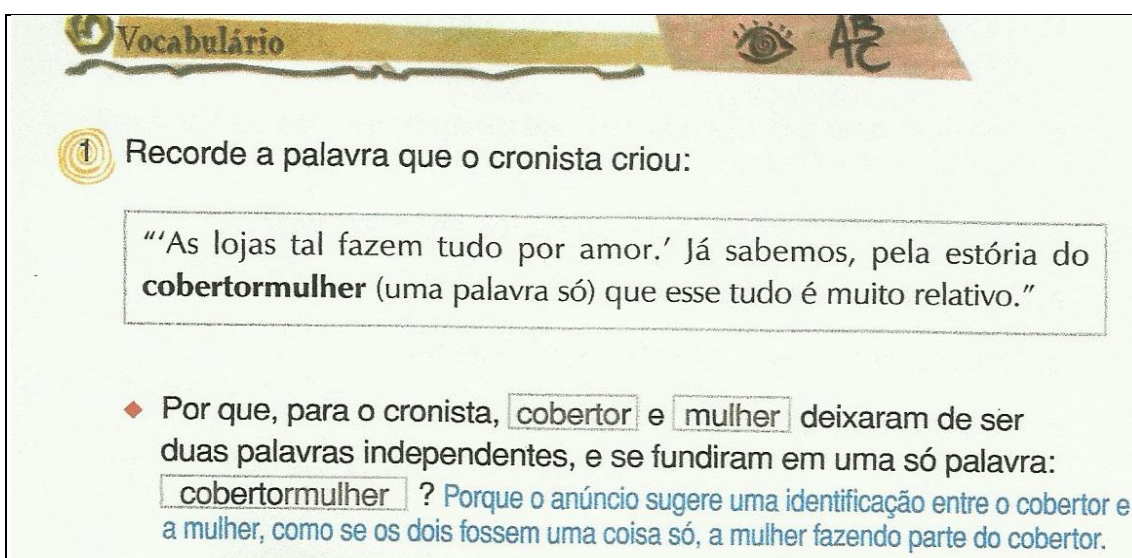
Atualmente, não se deve considerar a palavra *aborrecente* como um neologismo, pelo critério aqui adotado (o lexicográfico), uma vez que já consta no dicionário Caldas Aulete (2013), versão on-line, do nosso corpus de exclusão. A palavra *remexente* também foi encontrada nessa obra lexicográfica e por isso não é neológica. Isso pode ter ocorrido pela mesma razão já citada em relação à formação sem-trabalho, ou seja, pode ser que essas palavras tenham entrado para o dicionário depois que a coleção didática fora editada.

Nesta atividade é questionável o significado da palavra *aborrecente* como pessoa que aborrece, como está no início da atividade, uma vez que não se trata de qualquer pessoa e sim de adolescentes apenas. Assim, devemos considerar a formação de *aborrecente* como um cruzamento vocabular entre aborrecer e *adolescente*.

3.3.3 Cruzamento vocabular

Processo de formação de palavras que decorre da combinação de partes de palavras diversas. As atividades que se referem ao cruzamento vocabular ou lexical, processo também conhecido como palavra-valise, constam nos volumes do 7º. ano e do 9º. ano, e assim serão respectivamente apresentadas.

Figura 11: Cruzamento vocabular – 7º. ano



Vocabulário

1 Recorde a palavra que o cronista criou:

“As lojas tal fazem tudo por amor.’ Já sabemos, pela estória do **cobertormulher** (uma palavra só) que esse tudo é muito relativo.”

◆ Por que, para o cronista, **cobertor** e **mulher** deixaram de ser duas palavras independentes, e se fundiram em uma só palavra: **cobertormulher** ? Porque o anúncio sugere uma identificação entre o cobertor e a mulher, como se os dois fossem uma coisa só, a mulher fazendo parte do cobertor.

- ② Novas palavras podem surgir na língua pela combinação de outras palavras ou de partes de outras palavras. Veja um exemplo neste verbete de um dicionário — leia o verbete e as informações em volta, que ajudam a entendê-lo:

adj = adjetivo

c1970 = cerca de 1970: data aproximada da entrada da palavra na língua

s.m. = substantivo masculino

brasiguai *adj* (c1970) *pej.* ou *joc.* 1 que tem características, elementos ou aspectos tanto brasileiros como paraguaios (quanto à língua, aos hábitos, etc.)
 ■ *s.m.* *pej.* ou *joc.* 2 o brasileiro radicado no Paraguai ou o trabalhador brasileiro que vai ao Paraguai em busca de trabalho, muitas vezes como clandestino 3 o *portunhol* que se fala na fronteira do Brasil com o Paraguai (*eles se entendem num b. estropiado*)

pej. = pejorativo

joc. = jocoso

exemplo de uso;
b. = abreviatura de *brasiguai*

Dicionário Houaiss da língua portuguesa.
 Rio de Janeiro: Objetiva, 2007, p. 507.

- Por que **brasiguai** é uma palavra *pejorativa* ou *jocosa*? Se necessário, procure o significado dessas duas palavras num dicionário.
- Por que a palavra **brasiguai** só entrou na língua recentemente, nas últimas décadas do século XX?
- No verbete, aparece a palavra *portunhol*, que é também formada pela combinação de duas outras — quais outras? E qual é o significado de *portunhol*?

- ③ Os economistas costumam dizer que o Brasil é uma *Belíndia*: uma combinação de *Bélgica* e *Índia*.

- ◆ Explique por que o nosso país pode ser considerado uma combinação desses dois países.

Porque tem regiões tão desenvolvidas como a Bélgica e regiões tão pouco desenvolvidas quanto a Índia.

E! A Bélgica é um país rico, com altos índices de desenvolvimento econômico e social; a Índia é um país com muitos problemas econômicos e sociais.

Fonte: SOARES, 2002, v.7, p. 208, 209

Essa atividade também partiu de uma palavra (*cobertomulher*) que apareceu no texto lido. Num primeiro momento é pedido para que o aluno recorde a palavra no contexto em que ela aparece e, em seguida explique seu significado e também por que razão o cronista fundiu as palavras *cobertor* e *mulher* em uma só. Aqui já há uma

observação a ser feita: as palavras cobertor e mulher não foram fundidas e sim justapostas. Então o processo que a originou não é o cruzamento e sim a composição.

O texto lido é uma crônica, intitulada “*Olhador de anúncio*”, de autoria de Carlos Drummond de Andrade, que faz uma reflexão sobre a forma como as propagandas, os anúncios são transmitidos ao público. A palavra *cobertomulher* apareceu em referência a uma propaganda em que havia uma mulher enrolada em um cobertor, assim parecendo que a mulher fazia parte do cobertor. Isso explica a criação da palavra.

Desprendendo-se do texto lido, deixando de trabalhar apenas questões de vocabulário e partindo para o léxico, é dado para o aluno um verbete de dicionário com a palavra *brasiguai*, palavra formada por cruzamento vocabular. O objetivo é que o aluno tenha um exemplo de cruzamento vocabular e que compreenda a microestrutura de um dicionário, através das informações contidas em um verbete. Outra palavra que também aparece no verbete e que é salientada na atividade é *portunhol*. *Portunhol* e *Brasiguai*, contudo, não são neológicas, uma vez que já estão dicionarizadas.

Os exercícios 1 e 2 (compreensão da formação das palavras *cobertomulher*, *brasiguai* e *portunhol*) vão preparando o aluno para que ele compreenda a formação da palavra *Belíndia*, dada no exercício 3. A atividade pede para que se explique por que o Brasil pode ser considerado uma *Belíndia* (junção de Bélgica e Índia). Antes, porém, foram dadas para o aluno algumas características dos referidos países. Através da junção dessas duas palavras, formou-se a palavra *Belíndia*, que caracteriza o Brasil na opinião dos economistas.

Em continuação à atividade, são mostradas para o aluno palavras criadas pelo escritor Guimarães Rosa. O objetivo é compreender como essas palavras são formadas e em seguida criar novas.

Figura 12: Cruzamento vocabular – 7º. ano

④ Guimarães Rosa é um escritor brasileiro que criou muitas palavras novas, muitas vezes pelo processo de combinar palavras, ou partes de palavras. Conheça alguns exemplos: identifique, em cada caso, quais palavras foram combinadas e infira o sentido da nova palavra.

a. Para se referir a um ponto muito alto, no céu, um personagem diz:

“... alturas de **urubuir**...”

Urubu + ir: alturas a que vão os urubus, em seu voo.

b. No velório de um homem assassinado, conversava-se sobre o castigo que os irmãos do falecido dariam ao assassino:

“Sendo o que se comentava, aos cantos, num **sussurruído**...”

Sussurro + ruído: ruído produzido por vozes sussurrando (falando baixo).

c. A menina Pele tenta ajudar a mãe a fazer um bolo:

“Pele tentava ajudar, **diligentil**.”

Diligente + gentil: de modo ao mesmo tempo diligente (interessado, cuidadoso, rápido) e gentil (delicado, amável).

d. Um mal-humorado empregado de uma fazenda é descrito assim:

“... vivia **raivancudo**, não gostando de ninguém.”

Raivoso (ou raiva) + carrancudo: raivoso (com raiva) e carrancudo.

Fonte: SOARES, 2002, v. 7, p. 209

Depois de exemplificar e levar o aluno a compreender como novas palavras podem-se formar por meio do cruzamento vocabular, a partir dos exemplos extraídos de Guimarães Rosa (*urubuir*, *sussurruído*, *diligentil*, *raivancudo*) o aluno deve criar novas palavras, seguindo as orientações dadas no comando da atividade.

Figura 13: Cruzamento vocabular – 7º. ano

⑤ Seguindo as sugestões a seguir, faça como Guimarães Rosa: forme novas palavras combinando palavras ou partes de palavras.

a. *Espadachim* é aquele que luta com espada.

- Combine *espadachim* com *enxada* para criar uma palavra que designe aquele que usa, em lugar da espada, a enxada, em sua luta para cavar a terra.

Enxadachim.

- b.** Imagine a luz de um *pirilampo* que clareia por um instante a escuridão, como um *relâmpago*.
- Combine essas duas palavras para formar uma nova palavra que designe uma luz de curta duração.
Pirilâmpago. (Em Guimarães Rosa, a palavra é *pirilampadário*: *pirilampo* = *lâmpadário*, com o sentido de *candelabro de pirilampos*.)
- c.** Uma escada de bombeiro se desdobrando no ar para atingir uma grande altura parece ser, ao mesmo tempo, uma *engenhoca* e uma *geringonça*.
- Combine essas duas palavras para designar com uma nova palavra essa escada de bombeiro se desdobrando no ar.
Engenhingonça.
- d.** Que palavra poderia ser criada para designar o *mugir* de um boi que mais parece um *gemer*?
Mugemer.

Fonte: SOARES, 2002, v.7, p. 209, 210

Essa atividade deveria esclarecer para o aluno que muitas palavras criadas nem chegam a ser dicionarizadas, como, possivelmente ocorre com as palavras dadas nesse exercício. Isso porque a neologia tem como característica também criar palavras para dar mais expressividade ao discurso, como é o caso das palavras analisadas nessa atividade. Esses neologismos são considerados estilísticos, cuja característica principal é a efemeridade, não chegando a se incorporarem na língua.

Em relação a isso, Cardoso (2010, p. 229) explica que:

“(...) não se pode negar que muitas palavras formadas na língua atendem às necessidades expressivas. (...) Muitas vezes, uma nova palavra é utilizada muito mais com valor expressivo do que com o objetivo apenas de suprir uma lacuna existente no léxico.”

Muitas vezes, as palavras criadas rompem o chamado bloqueio lexical (limitações de uma determinada formação) e é exatamente isso que chama atenção do leitor. (CARDOSO, 2010)

Por isso é importante explicar para os alunos que os neologismos estilísticos devem ser analisados dentro de um contexto, na sua relação com outras palavras e também deve-se levar em conta a intenção comunicativa que se pretende com a criação de tais palavras. Outro fator importante também é que pelo estudo dos neologismos estilísticos, o aluno é levado a compreender os processos de formação de palavras na

língua, de uma forma mais didática e até lúdica, uma vez que são formações criativas e inesperadas.

Outra atividade que também trouxe um exemplo de criação de palavras por meio do cruzamento vocabular consta no volume do 9º. ano.

Figura 14: Cruzamento vocabular – 9º. ano

5 Recordem a viagem ao Sol:

“O homem chega ao Sol ou dá uma volta só para **tever**?
 Não-vê que ele inventa
 roupa **insiderável** de viver no Sol.
 Põe o pé e:
 mas que chato é o Sol, falso touro
 espanhol domado.”

a. Nesse trecho, o poeta cria duas palavras:

- ... só para **tever** — Qual o sentido dessa palavra?
- ... roupa **insiderável** de viver no Sol.

Descubram o sentido dessa palavra, observando sua formação: do verbo **siderar**, que existe, e quer dizer *fulminar, aniquilar*, o poeta formou o adjetivo que não existe — **insiderável**:

in- + siderável

Concluam: o que é uma **roupa insiderável**? Por que, para viver no Sol, seria necessário ter uma roupa insiderável?

Fonte: SOARES, 2002, v.9, p 56

Essa atividade já foi citada na seção 3.2.1 deste trabalho, em relação à palavra *insiderável*. Agora devemos tratar da formação *tever*. Ela também é um exemplo de cruzamento vocabular. Entretanto, talvez por considerar que este processo de formação já fora trabalhado no volume do 7º.ano, apenas é pedido para que o aluno dê o significado da palavra *tever*. Somente no manual do professor, consta a combinação “tevé + ver”, para justificar a resposta que deve ser dada à questão, que pede o significado da palavra *tever*: ver pela televisão. Da forma como está na atividade, sem considerar a orientação dada pelo manual do professor, o aluno terá dificuldades de compreender de imediato quais são os elementos que participam dessa formação. Ele pode pensar que *tever* é uma composição por justaposição; te (pronome) + ver, que

também faz sentido. Assim como fez com a palavra *insiderável*, deveria ter procedido com a formação *tever*, mesmo que brevemente. Era mais uma oportunidade de reforçar como se podem criar novas palavras.

3.3.4 Estrangeirismos

A neologia por empréstimo é uma forma muito importante de ampliação do léxico. Palavras de outras línguas são usadas, muitas vezes, inconscientemente pelos usuários da língua portuguesa. Entretanto, esse é um assunto muito polêmico, uma vez que há quem acredita que a entrada de itens léxicos estrangeiros no idioma possa descaracterizá-lo. Estudiosos da área do léxico, contudo, defendem que não. Assumimos neste trabalho a posição defendida por Correia e Almeida (2012) as quais dizem que se fosse para descaracterizar o idioma, já era para estar, uma vez que muitas palavras já foram importadas, como por exemplo: bife, clube, futebol e na atualidade são usadas naturalmente.

A coleção didática em análise traz atividades que envolvem a neologia por empréstimo, abordando o uso de palavras estrangeiras (os estrangeirismos) no Brasil, nos volumes do 6º. e do 8º.ano.

No volume do 6º.ano, a partir de palavras estrangeiras que apreceram no texto lido previamente intitulado “*Que som é esse?*” foram apresentadas outras palavras de língua inglesa que são usadas no Brasil, com a finalidade de introduzir a opinião de uma revista (a Revista *IstoÉ*) a cerca dos estrangeirismos, conforme está a seguir:

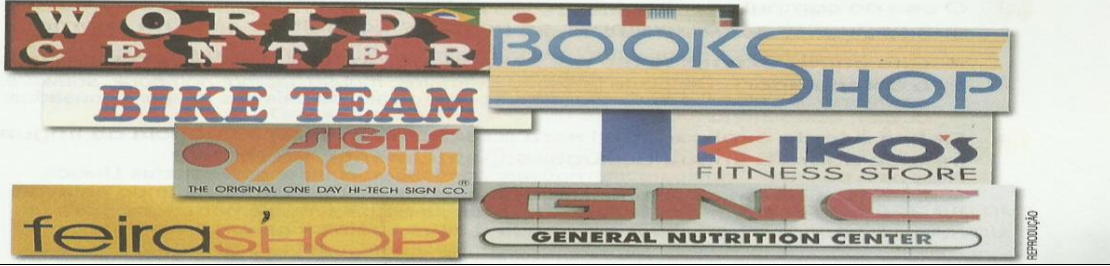
Figura 15: Estrangeirismos – 6º.ano

Vocabulário

1) Observe que várias palavras inglesas são usadas no texto:

hobby cover reggae rock blues

a. Observe as imagens e leia o trecho inicial de uma matéria sobre o uso frequente, no Brasil, de palavras da língua inglesa:



A pizza rápida chama-se *express*, e há quem pense que o uso do termo estrangeiro sugere que o produto sairá do forno em menos tempo. Os serviços de entrega em domicílio viraram *delivery*. Loja de animal ganhou a abreviação de *pet shop*. As peças na vitrine estão *on sale*. O que era grátis virou *free*. E tudo agora é *center*, *design center*, *esthetic center*.

Revista *IstoÉ*, n. 1.612, 23 ago. 2000, p. 56.

b. Procure em jornais, revistas, nas ruas, nas vitrines, exemplos de uso de palavras e expressões em inglês.
Resposta pessoal.

c. Escreva as palavras e expressões em inglês que aparecem no texto e no trecho da revista, separando-as em duas listas:

- lista das que você acha que poderiam ser traduzidas, não sendo necessário usar o inglês;
- lista das que você acha que não podem ser traduzidas, pois não têm uma palavra correspondente em português.

Fonte: SOARES, 2002, v.6, p. 143-144

Pelo trecho descrito, a *IstoÉ* deixa claro que não deveríamos utilizar palavras estrangeiras, já que temos correspondentes no português brasileiro. Quando se refere ao termo *express*, a revista considera que a troca de palavras em português por uma estrangeira, pode fazer as pessoas acreditarem que há uma mudança de sentido (a pizza que é rápida, se for *express* sairá do forno em menos tempo).


Sem um posicionamento linguístico quanto a isso por parte da autora da coleção didática, é pedido para que os alunos escrevam as palavras do trecho da revista e do texto lido previamente em duas listas: uma com as que têm correspondentes em português e outra com as que não têm. A atividade, portanto, deveria deixar claro para o aluno que a entrada de palavras estrangeiras no português acontece porque a língua é um sistema vivo, dinâmico e que o léxico é um sistema aberto e passível de ampliação, pela incorporação de termos estrangeiros. Para isso deveria ter aproveitado o comando

seguinte da atividade, em que os alunos terão que procurar nomes ingleses de lojas, bandas, academias, escolas.

Figura 16: Estrangeirismos – 6º.ano

② Os garotos mencionados no boxe escolheram uma expressão inglesa para dar nome à sua banda. Recorde:

Kids Dance

 Kid é criança, em inglês.

◆ É frequente encontrarmos lojas, bandas, academias, escolas com nomes ingleses. Encontre alguns exemplos e escreva-os em seu caderno.
Resposta pessoal.

Fonte: SOARES, 2002, v.6, p. 144

A atividade ainda explicita para o aluno a influência da informática na língua portuguesa, de onde vem boa parte dos vocábulos estrangeiros que usamos. Em seguida, o aluno deve tentar compreender e explicar o porquê da influência da língua inglesa sobre a língua portuguesa, atualmente, no Brasil.

Figura 17: Estrangeirismos – 6º.ano

③ O uso do computador trouxe muitas palavras da língua inglesa para a língua portuguesa. Por exemplo: as pessoas consultam *sites* na *internet*.

◆ Cite outros exemplos (se necessário, pergunte a uma pessoa que usa o computador). Resposta pessoal. Exemplos: *mouse, laptop, notebook, software, hardware, download, e-mail, chat*; discutir com os alunos palavras já aportuguesadas: *deletar, acessar, etc.*

④ Reflita e tente explicar: qual será a razão da grande influência da língua inglesa sobre a língua portuguesa, atualmente, no Brasil?
Resposta pessoal. Principais alternativas: *dominação cultural dos Estados Unidos sobre o Brasil; desejo dos brasileiros de aparentar sofisticação, usando palavras de uma língua do Primeiro Mundo; inexistência de palavra, no português, para um novo objeto ou uma nova invenção que recebeu nome inglês.*

Fonte: SOARES, 2002, v.6, p. 144

Por fim, a atividade mostra o que acontece com algumas palavras estrangeiras em nossa língua, com o passar do tempo: elas são aportuguesadas, ou seja sofrem alterações, se adaptando à nossa língua na ortografia e na fonética. Aqui também seria um bom momento para que a autora se posicionasse explicando que por isso não devemos temer a entrada de palavras estrangeiras em nosso idioma, uma vez que os empréstimos têm grande importância para o enriquecimento da língua. Dentre algumas razões para o uso de palavras estrangeiras destacamos o fato de que em alguns contextos elas são utilizadas para nomear elementos inexistentes na língua importadora e em outros porque um elemento vernáculo não conseguiria expressar a mesma ideia que o elemento estrangeiro. Sendo assim, sua utilização, na grande maioria dos casos, não se dá por um mero modismo, mas por fatores linguísticos. O processo de neologia de empréstimos é algo intrínseco das línguas e não um fenômeno apenas da atualidade, como tem sido disseminado em tantos meios de comunicação e em muitas salas de aula.

Figura 18: Estrangeirismos – 6º.ano

5 Quando uma palavra de língua inglesa se torna muito frequente, incorporando-se à língua portuguesa, sua escrita é *aportuguesada*. Exemplo: o nome daquele que é o mais brasileiro dos esportes tem origem na língua inglesa e, no início, conservou seu nome inglês:

football
 ↙ ↘
foot = pé (pronuncia-se *fut*) + *ball* = bola (pronuncia-se *bol*)

A palavra da língua inglesa aportuguesou-se e o nome do jogo passou a ser *futebol*.

- ◆ No vocabulário do futebol, é grande o número de palavras da língua inglesa aportuguesadas. Descubra e escreva a forma aportuguesada das seguintes palavras:

goal penalty team dribble shoot back

Gol, pênalti, time, driblar, chute, beque.

Fonte: SOARES, 2002, v.6, p. 145

No volume do 8º.ano há mais uma atividade relacionada aos estrangeirismos.

Figura 19: Estrangeirismos – 8º. ano

Reflexão sobre a língua

Com a orientação do professor, discutam as questões abaixo.

1 Observem que, na reportagem, a palavra inglesa *tattoo* alterna com a sua correspondente em português, *tatuagem*.

a. O que leva certas pessoas, sobretudo adolescentes, a usar a palavra inglesa de preferência à palavra portuguesa?

b. Na opinião de vocês, deve-se usar *tattoo* ou *tatuagem*? Por quê?

2 *Piercing* é também uma palavra inglesa, derivada do verbo *to pierce*, que significa *furar*.

a. Que relação tem o *piercing* com o verbo *furar*?

b. Na língua portuguesa, não há uma palavra que corresponda à palavra *piercing*; na opinião de vocês, é necessário encontrar uma tradução para a palavra *piercing*? Vocês teriam sugestões?

Fonte: SOARES, 2002, v.8, p.31

A partir das palavras *tattoo* e *piercing*, extraídas do texto intitulado “*Histórias de pais em estúdios de tatto*”, é pedido para que o aluno compreenda e explique por que muitas vezes há uma preferência, sobretudo entre adolescentes, pelo uso de palavras inglesas em detrimento de palavras portuguesas. De acordo com manual do professor, isso ocorre devido ao modismo, à influência da cultura norte-americana e britânica, ao gosto do brasileiro pelas coisas estrangeiras, à sofisticação. Em seguida, dado o significado do verbo *to pierce* (furar), o aluno deve inferir a relação entre a palavra *piercing* com furar.

Depois, o aluno deve identificar os estrangeirismos que apareceram em outro texto lido (*A morcega*) e dizer se há palavras em português que correspondem a esses estrangeirismos.

Figura 20: Estrangeirismos – 8º. ano

3 No texto anterior, a crônica “**A morcega**”, aparecem algumas palavras inglesas — estrangeirismos.

a. Releiam a crônica e identifiquem essas palavras.
Jeans, punk, rock, shows.

b. Na opinião de vocês, há palavras da língua portuguesa que podem substituir esses estrangeirismos?
Respostas pessoais. A expectativa é que os alunos considerem que, como *piercing*, são palavras já incorporadas à língua, sendo desnecessária e talvez impossível sua substituição por palavras portuguesas.

Fonte: SOARES, 2002, v.8, p.31

A resposta esperada, de acordo com o manual do professor é que o aluno perceba que essas palavras já estão incorporadas à língua sendo desnecessária e talvez impossível a sua substituição por palavras portuguesas.

Com o intuito de introduzir a opinião de um leitor da Folha de São Paulo sobre o uso de palavras estrangeiras no português do Brasil, é mostrado para o aluno como se forma a palavra *Folhateen* (nome do caderno de jornal em que consta a opinião do leitor), conforme podemos ver a seguir.

Figura 21: Estrangeirismos – 8º. ano

4) Observem que o nome do caderno em que foi publicada a reportagem associa uma palavra inglesa a uma portuguesa:

Folhateen = Folha + teen

↓ nome do jornal

↓ *teen* é quem está na idade dos números terminados em -teen, em inglês: de 13 anos, *thirteen*, a 19 anos, *nineteen*

◆ Leiam a reclamação enviada por um leitor a Folhateen, publicada na seção Cartas do caderno:

Mania de estrangeirismos

“É lamentável que um caderno como o Folhateen mantenha tantos estrangeirismos em sua redação. Além do abuso do título do caderno estar parte em inglês, recentemente é lançada uma campanha intitulada “Hall of Fame 2001”. Seria mais coerente que algo que aparentemente se preocupa com a educação juvenil mantivesse pelo menos os seus títulos em português.”

Flávio [...], 20 – Ituiutaba, MG.

Folha de S. Paulo, 10 dez. 2001, Folhateen, p. 2.

Hall of Fame, expressão inglesa, significa Salão da Fama e é usada para designar a seleção dos melhores em uma área; o leitor se refere à campanha de Folhateen para a escolha das personalidades que mais se destacaram no ano de 2001.

OF FOLHATEEN RECEBEU, ATÉ QUINTA-FEIRA, 60 CARTAS EM REPUDIÀ O PINIÃO DA LEITORA MARIANA FRANCO

Presença em dia do que é bom

“É difícil viver numa época em que é mais fácil esquecer um dia do que um processo. E lamentável saber que existem pessoas com tanta presença quanto os heterossexuais. Eles são tão ‘normais’ quanto os heterossexuais e merecem a mesma consideração. Ah, se foi dada a palavra de de, João sobre a ‘Tricoma Vir’ (ed. de 12/1) e (que) mal não fôra avoz que não é de ser visto por todos os povos.”

Alina Kazuma, 17 - Fernandópolis, SP

Carta enviada

“O Folhateen poderia acrescentar uma nova categoria ao ‘Hall of Fame’, acerca do leitor mais exigido do ano. O primeiro, com certeza, para a leitora Mariana Franco por ter chamado para o público de ‘latência’.”

Luciana Almeida - por e-mail

Mania de estrangeirismos

“É lamentável que um caderno como o Folhateen mantenha tantos estrangeirismos em sua redação. Além do abuso do título do caderno estar parte em inglês, recentemente é lançada uma campanha intitulada ‘Hall of Fame 2001’. Seria mais coerente que algo que aparentemente se preocupa com a educação juvenil mantivesse pelo menos os seus títulos em português.”

Flávio de Lima Gestil, 20 - Ituiutaba, MG

Que coisa?

“Muito interessante, mas não sei se é o caso de...”

REPRODUÇÃO

Fonte: SOARES, 2002, v.8, p.31,32

A reclamação feita pelo leitor do *Folhateen* deixa implícito que não se devem usar estrangeirismos no português do Brasil. A partir disso, a atividade procura saber qual a opinião do aluno a esse respeito.

Figura 22: Estrangeirismos – 8º. ano

<p>a. Folhateen resume a reclamação do leitor dando à sua carta o título Mania de estrangeirismos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infiram: o que é estrangeirismo? <p>b. O leitor afirma que quem se preocupa com a educação juvenil não deveria usar estrangeirismos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que opinião sobre estrangeirismos está implícita nessa afirmação do leitor? <p>c. Vocês concordam com o autor da carta? Acham que dar o título de Folhateen a um caderno de jornal brasileiro é um “abuso”? Acham que estrangeirismos deveriam ser evitados?</p>
--

Fonte: SOARES, 2002, v.8, p. 32

Nessa atividade, diferentemente da atividade apresentada pelo volume do 6º. ano, no manual do professor, a autora se posiciona a respeito da entrada das palavras estrangeiras em nosso idioma.

Para auxiliar os alunos a responderem a letra c, do exercício 4, o professor é orientado a levar o aluno a compreender que os empréstimos lexicais sempre ocorreram e não constituem problema, já que logo desaparecem por desnecessários, ou quando necessários e intraduzíveis, incorporam-se à língua, enriquecendo-a, ora em sua forma original, ora adaptados à grafia (aportuguesados, no nosso caso).

Assim podemos perceber que há um posicionamento da autora em relação à neologia por empréstimo, entretanto, ele deveria estar explícito nas atividades e não apenas no manual do professor.

Encerrando nossa análise, pudemos perceber que a coleção de livro didático *Português: uma proposta para o letramento* apresenta atividades que tratam da neologia, levando em consideração a produtividade lexical, sem dar muitas definições, trabalhando o vocabulário do texto e sem que o aluno necessite decorar estruturas gramaticais. Os exercícios são contextualizados e, por inferência, o aluno é levado a

construir os significados das palavras. Vale a pena salientar que os exercícios que envolvem o item lexical ainda aparecem em número muito reduzido. Percebemos, porém, que as tarefas apresentadas pela coleção didática, embora de uma forma lenta, podem contribuir para o desenvolvimento lexical do falante.

3.4 No próximo capítulo

Depois desta análise que empreendemos, temos por objetivo contribuir para o ensino da neologia, propondo algumas atividades que envolvem os processos de criação de novas palavras. Isso é o que veremos a seguir, no último capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO IV

AMOSTRA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DA NEOLOGIA NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL

A análise das atividades da coleção didática *Português – uma proposta para o letramento*, mesmo com algumas lacunas, demonstrou de que forma é possível trabalhar a neologia em sala de aula. Como um complemento, esta amostra de atividades tem por objetivo principal contemplar o desenvolvimento da competência lexical, por meio de atividades que tratem da criação de novas palavras. Além de ampliar a competência léxica do aluno, as atividades seguintes também tratam os itens lexicais como construtores do sentido de um texto. Para isso selecionamos alguns textos autênticos, que não sofreram adaptação para fins didáticos, a fim de contextualizar os neologismos encontrados.

Além de explorar o conteúdo lexical e seu significado, trabalhamos algumas questões de interpretação do texto, as quais podem facilitar a compreensão do processo de formação das novas palavras e o sentido que imprimem na armação dos textos.

Por se tratar de uma amostra de atividades não é nosso objetivo esgotar todos os processos de formação de palavras. Esta amostra funciona como uma orientação para que o professor possa trabalhar com o léxico em sala de aula, em especial no que tange aos processos de formação/criação de palavras novas. É importante, contudo, que *a priori* o professor compreenda as características do léxico.

As atividades são voltadas para alunos do Ensino Fundamental II, do 6º. ao 9º. anos. Optamos por não especificar em que etapa deve ser trabalhada cada atividade. Na hipótese de serem aproveitadas em sala de aula, caberá ao professor escolher a atividade de acordo com os conhecimentos dos alunos.

É importante salientar que os textos usados nas atividades foram usados como contexto de circulação dos neologismos. Temos claramente a noção de que o texto não deve servir de pretexto para o ensino de outros conteúdos. Pela extensão deste trabalho, nosso objetivo é dar uma orientação para o ensino da neologia. Em sala de aula, devem-se explorar também questões relativas à finalidade dos textos, o contexto de produção e circulação.

Proposta 1**Objetivo geral:**

compreender o sentido do elemento de composição *-logo*.

Objetivos específicos:

depreender o sentido de uma palavra pelo contexto;

inferir o sentido de palavras que apresentam o mesmo elemento de formação.

Figura 23 – Tira da Mafalda – Invejólogo

Fonte: http://www.fotolog.com.br/mafalda_tiras/41265862/, acesso em 15 out.

1- Por que as pessoas terão inveja de Susanita?

Porque, para ela, seu filho será médico.

2- De acordo com o último quadrinho qual seria, para Susanita, a especialidade médica de seu filho? Por quê?

Invejólogo. Porque quando as pessoas soubessem que o filho dela é médico, ficariam doentes de inveja.

3- A palavra invejólogo é formada da seguinte maneira: inveja + *-logo*. De acordo com a tira podemos inferir seu significado. Qual é?

Aquele que trata da inveja.

4- Invejólogo é uma palavra criada por Susanita e por isso se constitui um neologismo, que significa palavra nova. Para criar novas palavras, os neologismos, podemos aproveitar palavras ou partes de palavras já existentes. Observe as palavras: psicólogo, fonoaudiólogo, biólogo, astrólogo. Qual a parte que elas têm em comum com a palavra invejólogo?

Logo.

5- Relacione a segunda coluna de acordo com a primeira e descubra o significado de cada uma das palavras do exercício anterior.

- | | |
|------------------|-----------------|
| (1) Astros | (3) psico |
| (2) Fala/audição | (2) fonoaudio |
| (3) Alma | (4) bio |
| (4) Vida | (1) astro |

6- A partir do conhecimento do significado das palavras dadas anteriormente, podemos concluir que o elemento de composição *-logo* significa:

(x) estudo () ensino () do povo () da saúde

Proposta 2

Objetivo geral:

compreender o valor de um prefixo na formação de novas palavras.

Objetivos específicos:

compreender o significado dos prefixos *des-* e *en-* (*m*);

estimular o uso do dicionário.

Desenrock-se

(Tom Zé)

Eu já sei que essa panorâmica
É a 2ª Lei da Termodinâmica
Para desintoxicar de tanto rock nem
Nem um choque, nem um choque
Para desintoxicar de tanto rock só
Só um xote chamegá

Eu digo desenrock-se
Meu nego desenrock-se
Desintoxique-se desse apocalipse
Para evitar complicação com a intoxicação
E o buraco das meninas não aparecer com cera
Paraguai e Argentina querem fechar a fronteira.

Fonte: www.vagalume.com.br/tom-ze/desenrock-se.html, acesso em 15 out. 2013

1- A letra de música fala de dois estilos musicais: quais?

Rock e Xote.

2- Qual a dica que o eu-lírico dá para desintoxicar de tanto rock?

Dançar (chamegá) um Xote, ou seja, observar outros estilos musicais.

3- Observe o título da letra de música: Desenrock-se. A criação dessa palavra ocorreu pelo processo de prefixação, ou seja, acrescenta-se um prefixo (afixo que vem antes de uma base) a uma base. Nesta palavra, porém, há dois prefixos: *des-* e *en-* (*m*)-.

Procure em um dicionário o significado desses prefixos e escolha o significado adequado à palavra ‘densenrock’. Em seguida dê o significado dela.

Des- negação

En(m)- transformação

Desenrock: negar a transformação causada pelo rock.

4- Há no texto outra palavra formada pelo prefixo *des-*: desintoxicar. Essa palavra é formada da seguinte maneira:

DES- + IN- + TOXICO- + -AR

DES- = negação

IN- = movimento para dentro, transformação;

TOXIC(O) = veneno, substância nociva ao organismo;

-AR= terminação do infinitivo dos verbos de 1ª. conjugação.

Conhecendo o significado dos elementos acima, explique o que é desintoxicar.

Desintoxicar – tirar a intoxicação (efeito da ingestão de substância nociva, ou de veneno, ao organismo).

5- A partir do significado de ‘desenrock’ e de outras palavras como ‘desintoxicar’, infira: o rock para o eu-lírico é algo positivo ou não? Comprove sua resposta com versos da letra de música.

O eu-lírico não vê o rock como algo positivo. Isso pode ser depreendido pelos versos:

“Para desintoxicar de tanto rock nem / Nem um choque, nem um choque / Para desintoxicar de tanto rock só / Só um xote chamegá”.

Proposta 3

Objetivo geral:

compreender a neologia semântica.

Objetivos específicos:

compreender o sentido que determinadas palavras imprimem ao texto

Havana-me

(Joyce)

Havana-me

Não esqueço teu povo em momento algum

Cubana-me

Me convida a dançar, quebra o meu jejum

Serena-me

Me lambuza de cana, tabaco e rum, havana-me

Havana-me

Bota uma cubalibre, limão e sal

Cubana-me

Me carrega em teu ritmo sensual

Irmana-me

Nossa música tem sangue tropical, havana-me

Tira-me pra bailar,

Quero ouvir teu som caribenho

Por ti, mestiço, eu tenho amor

Me pega pelo quadril

Teu par ainda é o Brasil, havana-me

Fonte: <http://letras.mus.br/joyce/590876>, acesso em 16 out. 2013

- 1- O texto faz referência a um país e sua capital. Quais?

Cuba e Havana.

- 2- A referência a esses lugares é positiva ou negativa? Comprove sua resposta com um verso da música.

Positiva. “Não esqueço teu povo em momento algum.”

3- Havana é um substantivo, porque dá nome a uma cidade. No texto apresenta outro sentido pela mudança da classe gramatical. A que classe gramatical pertence a palavra Havana como aparece no texto.

No texto, a palavra Havana tornou-se um verbo.

4- A neologia semântica é caracterizada pela criação de novas palavras imprimindo significados novos a palavras já existentes. Esse é processo que ocorre com *Havana*. No texto ainda há outra palavra que passou pelo mesmo processo. Identifique-a.

Cubana.

Proposta 4

Objetivo geral:

trabalhar a criação de novas palavras por meio da sufixação.

Objetivos específicos:

inferir como se podem criar novas palavras por meio da comparação de palavras formadas pelo mesmo processo;

compreender o efeito de sentido do uso de outras variedades linguísticas diferentes variedade padrão;

consultar o dicionário para verificar a classe gramatical de uma palavra.

Correspondência

(Millôr Fernandes)

"Aquele rapazinho escreveu esta carta para o irmão:

Querido mano,

Anteontem futebolei bastante com uns amigos. Depois cigarrei um pouco e nos divertimos montanhando, até que o dia anoiteceu. Então desmontanhamos, nos amesamos, sopamos, arrozamos, bifamos, ensopadamos e cafezamos. Em seguida, varandamos. No dia seguinte, cavalamos muito.

Maninho

O irmão respondeu:

Maninho,
 Ontem livreimei-me pela manhã, à tarde cinemei e à noite, com papai e mamãe, teatramos.
 Hoje coleiei, ao meio-dia me leitei e às três papelei-me e canetei-me para escriturar-te.
 E paragrafarei finalmente aqui porque é hora de adeusar-te, pois ainda tenho que
 correiar esta carta para ti e os relógios já estão cincando.
 De teu irmão,
 Fratelo"

Fonte: <http://www.edukbr.com.br/celeirodeprojetos/correspondencia.htm>, acesso
15 out. 2013

1- Por que o texto se chama correspondência?

Porque se trata de uma carta escrita por um garoto a seu irmão.

2- No texto lido, as ações dos dois garotos são descritas por palavras inventadas por eles, como por exemplo, futebolei – jogar futebol.

Explique o sentido das palavras criadas por eles:

Cigarrei – *fumar um cigarro*

Motanhando – *subir em uma montanha*

Desmontanhamos – *descer uma montanha*

Amesamos – *colocar a mesa*

Sopamos – *tomar uma sopa*

Arrozamos – *comer arroz*

Bifamos – *comer bife*

Ensopadamos – *tomar um ensopado*

Cafezamos – *tomar café*

Varandamos – *ficar na varanda*

Cavalamos – *andar a cavalo*

Cinemei – *ir ao cinema*

Teatramos – *ir ao teatro*

Coleiei – *ir ao colégio*

Leitei – *ir para um leito (dormir/descansar)*

Papelei – *pegar um papel*

Canetei – *pegar uma caneta*

Paragrafei – *fazer um parágrafo*

Adeusar – *dar adeus*

Correiar – *ir ao Correio*

Cincando – *indicação de cinco horas*

3- Procure as palavras do exercício anterior em um dicionário. Você encontrou alguma?

Resposta provável: não.

4- O sufixo é um afixo que se acrescenta ao final de uma base (radical). A maioria das palavras citadas no exercício 2 foram formadas pelo acréscimo de um sufixo, pelo qual se tornaram verbos. Escolha três palavras do exercício e crie outras a partir das que já foram dadas. Veja o exemplo:

Cavalamos – cavalei, cavalou, cavalando, cavalaram

Canetei – *canetando, canetaram, canetou*

Montanhando – *montanhar, montanhado, montanhei*

Paragrafei – *paragrafamos, paragrafou, paragrafando*

5- Leia o seguinte anúncio:

Figura 24 – Eu boteco



Fonte:

<http://guiabh.com.br/evento/comida-di-buteco-2011.aspx>, acesso em 16 out. 2013.

Agora, leia a definição de boteco:

Boteco²

[Der. regress. de *botequim*.]

Substantivo masculino.

1. Bras. S. Fam. e/ou Deprec. V.

botequim.

2. Bras. BA Barraca que se arma em volta dos barracões das feiras.

Aurélio, 2010, versão on-line.

- a) De acordo com o verbete, a que classe gramatical pertence a palavra boteco?

A palavra boteco é um substantivo.

- b) E no anúncio, a que classe gramatical pertence a palavra boteco?

No anúncio, é verbo.

- c) A expressão “Comida di buteco” foi escrita de acordo com a variedade padrão?
Por quê?

Não. Ela foi escrita na forma coloquial por causa da finalidade do texto. Trata-se de um anúncio publicitário, o qual tem por objetivo atingir o público em geral por meio de uma linguagem criativa e simples.

Proposta 5

Objetivo geral:

compreender o sentido do elemento de composição –*dromo*.

Objetivos específicos:

identificar o sentido de uma palavra pelo contexto;

escolher, a partir de um verbete de dicionário, o sentido adequado de um item lexical;

comparar o sentido atribuído a uma palavra pelo processo de formação com o sentido que é dado pelo texto;

formar novas palavras a partir do significado de um elemento de composição.

‘MANIFESTÓDROMO’ LIBERARIA VIAS VITAIS E EVITARIA CAOS NO TRÂNSITO

PM defende espaços exclusivos para atos populares e divide opiniões

Vera Araújo, 17/08/2013

Alvo de críticas por excesso do uso de força durante os últimos protestos, a Polícia Militar defende a criação de espaços exclusivos para as manifestações e está disposta a discutir o assunto com a sociedade civil. Mas a proposta de “manifestódromos” divide opiniões.

“O debate é importante. Temos que garantir as manifestações, mas precisamos adotar medidas para liberar as vias. Quinta-feira, ficamos negociando com o grupo que fechou a Avenida Rio Branco, mas os manifestantes não queriam sair. Ponderamos que, se tocássemos em algum deles, poderia parecer provocação. O movimento, por causa da hora do almoço, era grande, e achamos melhor esperar. Não queríamos confronto.” – disse o porta-voz da PM, tenente-coronel Cláudio Costa, respondendo às críticas de que a polícia e os agentes municipais não teriam agido para evitar o caos no trânsito no Centro.

O antropólogo Luiz Antônio Machado, professor do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ, ressalta que, em alguns países da Europa e nos EUA, há uma definição sobre os locais em que pode haver protestos: “Esses lugares são definidos em negociação com a sociedade. Aqui no Brasil, os governos deveriam fazer a mesma coisa, como ocorre no mundo inteiro. Mas não estão sabendo lidar com isso. A PM tem que reprimir seletivamente, identificando os subgrupos que vandalizam. A polícia age como se estivesse contra os manifestantes.”

Paris é exemplo, diz Osório

Para a professora do Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos, da UFF, Lucia Eilbaum, que nasceu na Argentina, o país vizinho já assimilou a cultura dos protestos, e a população conhece os locais mais utilizados e busca rotas alternativas.

“É bom que a PM queira chegar a um consenso, mas para isso deve ouvir a população e não impor e restringir um local. O maior problema das manifestações atuais não tem sido o direito de ir e vir das pessoas, mas a forma como a polícia interveio, ou seja, de forma repressiva e violenta. Não vejo como um “manifestódromo” vá necessariamente mudar isso.”

O secretário municipal de Transportes, Carlos Osório, ressalta que cabe às forças de segurança o papel de definir quando uma via tem que ser fechada ou reaberta. Para ele, no episódio de quinta-feira — em que 200 manifestantes conseguiram fechar a Rio Branco por sete horas —, a PM não soube negociar. “A melhor ferramenta é a informação antecipada, para que possamos buscar e divulgar rotas alternativas. Infelizmente, não houve consenso. Em Paris, os protestos são rotineiros, mas existem regras claras de ocupação das áreas públicas que podem ou não ser afetadas. Eles lidam melhor com isso do que nós. O assunto merece reflexão.”

Fonte: <http://oglobo.globo.com/rio/manifestodromo-liberaria-vias-vitais-evitaria-caos-no-transito-9593073>, acesso em 15 out. 2013.

- 1- De acordo com o texto o que é um manifestódromo?

Espaço exclusivo para atos populares.

2- Por que a palavra aparece entre aspas no título?

Porque é uma palavra recém-criada, à qual se quis dar uma ênfase, uma vez que se trata do tema do texto.

3- Por que a criação de um manifestódromo no Brasil divide opiniões?

Por um lado, organizaria o trânsito e não dificultaria o acesso das pessoas a determinados lugares. Por outro, no Brasil o que está em discussão não é direito de ir e vir, prejudicado pelas manifestações, mas a forma violenta como a polícia tem agido durante esses eventos. A simples criação de um lugar para manifestações talvez não fosse suficiente para resolver essa questão.

4- A palavra manifestódromo é formada a partir da junção de dois elementos.

Observe: manifesto- + *-dromo*.

Veja o significado de *-dromo*:

drom(o)-, -drom(o)-, -dromo

el.comp.

1. = 'ação de correr ou de andar'; 'corrida'; 'lugar ou pista de corrida (...); 'lugar ou local de'; 'viagem'; 'direção'; (...)

[F.: Do gr. *drómos*, ou, 'ação de correr', 'corrida'; 'lugar para corrida'.

Fonte: [http://aulete.uol.com.br/drom\(o\)-,%20-drom\(o\)-,%20-dromo#ixzz2iwkhIgQi](http://aulete.uol.com.br/drom(o)-,%20-drom(o)-,%20-dromo#ixzz2iwkhIgQi), adaptação nossa, acesso em 16 out. 2013.

a) Qual dos significados de *-dromo* pode ser aplicado à palavra manifestódromo? Pelo processo de formação, o que significa manifestódromo?

Lugar ou local de.

Lugar de manifesto, ou manifestação.

b) Releia a questão 1 e responda se o significado dado pelo processo de formação pode ser confirmado pelo que diz o texto?

Sim.

5- Escreva três palavras que você conhece e que são formadas pelo mesmo processo.

Sambódromo, autódromo, hipódromo...

6- Usando o elemento de composição *-dromo*, crie palavras para designar:

- a) O espaço da sala de aula – *salódromo ou aulódromo*
- b) O espaço de uma balada – *balódromo*
- c) O espaço de uma sorveteria – *sorvetódromo*

Proposta 6

Objetivo geral:

reconhecer a formação de novas palavras por acronímia

Objetivos específicos:

buscar informações explícitas no texto;

compreender a retomada de um termo por sua característica.

CONHEÇA CAFUSA, A ESTRELA DA COPA DAS CONFEDERAÇÕES

Mônica Cardoso, 15/06/2013

Ela pesa menos de meio quilo, mas em campo vai atrair todos os olhares hoje, às 16h, quando o juiz autorizar o pontapé inicial da Copa das Confederações.

Cafusa é o nome da bola criada especialmente para o campeonato, que acontece no Brasil. Nas cores verde e amarela, a redonda exibe a imagem da constelação do Cruzeiro do Sul, a mesma que está na bandeira brasileira.

Já o nome é uma junção das primeiras sílabas de três paixões nacionais: carnaval, futebol e samba.

A Copa das Confederações é um campeonato bem recente. O primeiro torneio ocorreu na Arábia Saudita, em 1992, com apenas quatro seleções. Hoje são oito.

A partir de 2005, ganhou uma cara de "esquenta": passou a ser realizado um ano antes e no país que sediará a Copa do Mundo.

Assim como no Mundial, o Brasil também é o maior campeão da Copa das Confederações. O país levantou a taça em 1997, 2005 e 2009. Agora, é torcer para que a seleção continue com fome de bola.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/06/1295035-conheca-cafusa-a-estrela-da-copa-das-confederacoes.shtml>, acesso em 16 out. 2013.

1- Quais são as principais características da bola da Copa das Confederações 2013?

É leve, tem as cores verde e amarela e a constelação Cruzeiro do Sul, como na bandeira nacional.

2- Releia o trecho:

“Cafusa é o nome da bola criada especialmente para o campeonato, que acontece no Brasil. Nas cores verde e amarela, a redonda exibe a imagem da constelação do Cruzeiro do Sul, a mesma que está na bandeira brasileira.”

a) A palavra grifada se refere a que termo no texto?

À Cafusa, a bola da Copa das Confederações.

b) Que relação tem esse termo com o objeto ao qual se refere?

Redonda é uma das características da bola, ou de qualquer bola. Metaforicamente lembra o objeto.

3- A partir de quais palavras foi dado nome à bola? O que essas palavras representam para os brasileiros?

Carnaval, futebol e samba. São três paixões nacionais.

4- O processo de formação da palavra CAFUSA é denominado acronímia, ou seja, ocorreu pela junção das sílabas iniciais de três palavras e com isso criou-se uma nova palavra que pode ser pronunciada de acordo com o sistema silábico do português. Você conhece outras palavras que foram criadas pelo mesmo processo?

ONU, ENEM, SENAI...

Proposta 7

Objetivo geral:

compreender o sentido e a origem dos prefixos *super-* e *hiper-*.

Objetivos específicos:

localizar informações explícitas no texto;

compreender os implícitos a partir da intertextualidade;

inferir a regra de uso do hífen na formação de palavras;

formar novas palavras usando o prefixo *super*.

Figura 25 – Campanha publicitária da Hortifruti – Superpoderes



Fonte: <http://www.hortifruti.com.br/campanhas/hollywood.html>, acesso 15 out. 2013

1- Qual a finalidade do anúncio?

Mostrar a qualidade dos produtos da Hortifruti.

2- Explique a intertextualidade que há no anúncio?

A expressão “A incrível rúcula” retoma o título do filme: “O incrível Hulk”. A retomada é percebida pela semelhança sonora e também pela associação da cor verde da hortaliça e do personagem principal do filme.

3- Na frase “NA HORTIFRUTI ELA GANHOU SUPERPODERES”, observe a formação da palavra superpoderes: SUPER + PODERES. Ela é formada pelo mesmo processo de supermercado, super-herói, super-homem, super-humano.

a) Tente prever qual é o significado do prefixo *super-*.

Muito, excesso de.

b) Em superpoderes e supermercado não há o uso do hífen, mas em super-herói, super-humano, super-homem as palavras são separadas por hífen. Explique por que isso acontece?

Porque o segundo elemento se inicia por h.

4- Acrescente o prefixo *super-* às palavras seguintes e crie novas. Atente para o uso do hífen, quando necessário.

a) Fone – *superfone*

b) Celular – *supercelular*

c) Livro – *superlivro*

d) Aluno – *superaluno*

e) História – *super-história*

5- Conhecendo o significado do prefixo *super-*, para que serve acrescentá-lo às palavras?

Para intensificar o sentido delas.

6- Procure em dicionário o significado do prefixo *hiper-*. Conclua: qual a principal diferença entre ele e o prefixo *super-*?

A origem. Super- é de origem latina e hiper-, de origem grega.

7- Quanto ao sentido, haveria diferença entre *superpoder* e *hiperpoder*? Explique.

Sim. Porque embora os dois tenham significado daquilo que é grande, hiper é ainda maior que super. Haja vista o significado de hipermercado e supermercado.

Proposta 8

Objetivo geral:

trabalhar a neologia por empréstimo

Objetivos específicos:

reconhecer um gênero textual, por suas características;

compreender o jogo de sentido pelo uso de palavras com sonoridade semelhante;

comparar o efeito produzido por uma expressão estrangeira e sua tradução.

Figura 26 – Campanha publicitária da Hortifruti – Fast Good



Fonte: www.hortifruti.com.br/campanhas/mundo-dos-sabores.html, acesso 15 out.

Agora, responda:

1- O texto acima pertence a qual gênero?

Anúncio publicitário.

2- A expressão Fast Good é um trocadilho com Fast Food. O que significa Fast Food?

Comida rápida.

3- Explique a troca de Food por Good.

Ambas as palavras têm uma sonoridade semelhante. Good significa bom e, implicitamente, se refere ao bem que a ingestão de verduras faz para saúde.

4- O uso da expressão estrangeira dificultou a compreensão do texto?

Resposta provável: não.

5- Há expressões usadas na língua portuguesa que formam uma unidade lexical, ou seja, duas ou mais palavras que se juntam e apresentam uma unidade de sentido.

Pensando nisso, responda:

a) A expressão Fast Good pode constituir uma unidade lexical? Se necessário consulte um dicionário bilíngue (inglês-português).

Resposta esperada não.

b) Em outros textos, se em vez do uso da expressão Fast Food, usássemos “Comida rápida” teria o mesmo efeito de sentido?

A tradução de Fast Food (comida rápida) não tem o mesmo efeito de sentido.

6- Fast Good é uma expressão estrangeira. Muitas palavras e expressões usadas no Brasil têm origem estrangeira. Algumas, com o tempo, são aportuguesadas (sofrem alterações na grafia). Esse é o caso de futebol, bife, toalete, xampu, entre outras. Outras palavras são escritas em sua forma original como jeans, shopping, notebook, entre

outras (sofrendo variações na fonética). Muitas palavras estrangeiras chegam a ser dicionarizadas em sua forma original, outras não. Certas palavras, ou unidades lexicais usadas na atualidade ainda não estão dicionarizadas e por isso constituem-se neologismos (palavras novas).

Recorte de revistas ou jornais 10 palavras estrangeiras. Procure-as num dicionário de português e complete o quadro a seguir o que encontrou.

Se as palavras não estiverem no dicionário, tentem descobrir o significado delas de acordo com o contexto. Troque suas respostas com os colegas.

Palavra encontrada	Está no dicionário	Significado	A tradução para o português apresenta o mesmo efeito de sentido no texto em que aparece

Respostas pessoais.

Proposta 9

Objetivo geral:

compreender a criação de novas palavras por meio do cruzamento vocabular.

Objetivos específicos:

Compreender os objetivos de um texto;

Buscar informações explícitas no texto.

Figura 27 - Fuleco

CONHEÇA O TATU-BOLA

NOME
 Científico: *Tolypeutes tricinctus*
 Popular: tatu-bola, tatu-apara, bola, bolinha, tranquinha, tatu-bola-do-nordeste

DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA
 Estados do Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Bahia, Goiás, Tocantins e Pernambuco

STATUS
 Espécie vulnerável, corre risco alto de extinção, na natureza em médio prazo

PRINCIPAIS AMEAÇAS
 Destruição/alteração do habitat e caça

CARACTERÍSTICAS
 Animais adultos podem ter até 50 cm de comprimento e pesar 1,2 kg; sua principal estratégia de defesa é o ato de enrolar-se no formato de bola; o tatu-bola não cava buracos; formigas e cupins são os itens mais importantes da dieta

Fontes: Livro Vermelho da Fauna Brasileira Ameaçada de Extinção (Ministério do Meio Ambiente/Ministério da Educação) e Associação Caatinga

www.copa2014.gov.br

Portal da Copa - Site do Governo Federal Brasileiro sobre a Copa do Mundo da FIFA 2014

Fonte: <http://www.copa2014.gov.br/pt-br/noticia/conheca-melhor-o-animal-brasileiro-que-serviu-de-inspiracao-para-mascote-da-copa>, acesso em 30 jan.2014

1- O texto lido tem por objetivo principal:

- (x) Informar e alertar
- () Emocionar
- () Instruir
- () Produzir humor

2- O tatu-bola recebe esse nome por uma característica que tem. Qual é?

Como um mecanismo de defesa, se enrola e fica parecendo uma bola.

3- De acordo com o texto, podemos inferir por que foi escolhido um tatu-bola como mascote da Copa do Mundo de Futebol, de 2014?

Porque esse campeonato de futebol ocorre (rá) (u) no Brasil e o tatu-bola é um animal típico brasileiro que está em extinção. Além do mais, faz referência à bola, objeto usado nos campeonatos de futebol.

4- O mascote recebeu um nome especial: FULECO, que faz referência às palavras futebol e ecologia. Explique o porquê da escolha dessas palavras.

Futebol, por ser uma paixão brasileira, independente da época. Ecologia porque o tatu-bola está em extinção, então o objetivo é chamar a atenção para a preservação da espécie, aproveitando a realização de um evento mundial.

5- Podemos formar palavras juntando partes de outras palavras. Esse processo é chamado de palavra-valise ou cruzamento vocabular, como ocorreu com a palavra fuleco. (FU- de futebol e ECO- de ecologia, somando-se ainda a consoante de ligação L.)

O mesmo processo ocorreu com as palavras a seguir. Descubra quais palavras deram origem a elas:

Portunhol – *português e espanhol*

Bebemorar – *beber e comemorar*

Showmício – *show e comício*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pergunta que motivou esta pesquisa foi por que o léxico, um componente essencial da língua, tem o seu estudo marginalizado na sala de aula? Sabemos que há um desconhecimento por parte da maioria dos professores sobre a importância dele. Além do mais, muitos materiais didáticos não trazem atividades relacionadas ao componente lexical, ou quando trazem, apresentam inadequações.

Após a análise que empreendemos nesta dissertação, observamos que alguns materiais didáticos, mesmo que de forma reduzida, já trazem exercícios relacionados às questões lexicais. Isso configura um avanço, embora ainda haja muito o que se fazer.

Por meio deste trabalho, percebemos que o estudo do léxico já deveria estar na sala de aula, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma proposta curricular de abrangência nacional, orientam que ele deve ser um conteúdo a ser ensinado. Outras propostas curriculares, como a do estado de Minas Gerais, também trazem orientações para o seu ensino.

Assim, nos propusemos a fazer a análise de uma coleção de livro didático, destinada ao ensino fundamental II, a fim de compreender qual a orientação que esse material, soberano em sala de aula, dá aos professores, os quais muitas vezes não encontram tempo para uma formação continuada e, por isso, desconhecem algumas inovações na área linguística.

Pela natureza do trabalho, fizemos um recorte e tratamos especialmente da criação e formação de novas palavras, a neologia. Foi nosso objeto de estudo investigar como a coleção didática, de ensino fundamental II, *Português: uma proposta para o letramento* trata a questão da neologia. Pudemos observar que embora a coleção didática analisada traga algumas inovações em relação ao tratamento do léxico, em especial no que tange à neologia, ainda há algumas limitações nesse material, uma vez que os exercícios que envolvem o item lexical ainda aparecem em número muito reduzido, alguns conceitos estão inadequados e não há uma sequência nas atividades. No entanto, é interessante observar que todos os volumes, da citada coleção, contemplam atividades relacionadas à neologia, mesmo que sem uma sequência, uma vez que as atividades abordavam palavras que apareceram nos textos lidos. Dessa

maneira, as tarefas apresentadas pelo livro didático, mesmo que de uma forma lenta, podem contribuir para o desenvolvimento da competência lexical do falante.

Por fim, percebemos que o trabalho com o léxico é de suma importância, uma vez que quanto mais conhecimentos lexicais o aluno possuir, mais facilidade terá para ler, compreender e produzir textos. E isso contribuirá para o desenvolvimento de sua competência comunicativa

Acreditamos, portanto, que o caminho para contribuir tanto teórica, quanto metodologicamente para o ensino do léxico no nível fundamental, não deve passar somente pelo que consta nos livros didáticos, no que tange aos exercícios de vocabulário, mas também através de uma visão mais ampla de professores, estudiosos e pesquisadores do léxico.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo. Criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *O território das palavras: estudo do léxico na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- AULETE, Caldas. *Aulete Digital – dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Dicionário Caldas Aulete, VS on line, 2013.
- AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5ª. ed. Curitiba: Positivo, versão eletrônica, 2010.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 20ª. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 13-45. (Coleção Linguagem e Educação)
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs). *As Ciências do léxico:*

lexicologia, lexicografia, terminologia. 2ª. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001, p. 13-22.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º. e 4º. Ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARDOSO, Elis A. A criação neológica estilística. In: ALVES, Ieda Maria. (Org.) *Neologia e Neologismos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulistana, 2010. p.229 – 249.

CORACINI, Maria José. (Org). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

CORREIA, Margarita. Produtividade lexical e ensino da língua. In: VALENTE, A. & PEREIRA, Maria Teresa (orgs.). *Língua Portuguesa: descrição e ensino*, São Paulo, Parábola Editorial, 2011, p. 223-237.

CORREIA, Margarita. ALMEIDA, Gladis M. de Barcellos. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DIAS, Eliana. O ensino do léxico – a proposta do livro didático. In: *Olhares e Trilhas*. V. 4, n. 4, p. 27-35, 2003. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/viewFile/3564/2607>, acesso em 24/04/2013.

FERRAZ, Aderlande Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: Maria Cândida T. C. de Seabra. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 217-234.

FERRAZ, Aderlande Pereira. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia. *Língua portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008, p. 146-162.

FERRAZ, Aderlande P. *El desarrollo de la competencia léxica desde el uso del material auténtico en la enseñanza de PLE*. IX Congreso Internacional de Lingüística General. Universidad de Valladolid, 2010 (a), p. 1846-1859.

FERRAZ, Aderlande. Publicidade: a linguagem da inovação lexical. In: ALVES, Ieda Maria (Org.). *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulistana, 2010 (b).

FERRAZ, Aderlande Pereira. Produtividade lexical no português brasileiro: o que pode nos informar um observatório de neologismos. In: PERNAMBUCO, Juscelino. FIGUEIREDO, Maria Flávia. CÂMARA, Naiá Sadi. *Textos e Contextos*. Franca: UNIFRAN, 2012, p. 13-37.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2011: *Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. Lexicologia aplicada: algumas contribuições didáticas. IN: ISQUERDO, Aparecida Negri. BARROS, Lídia Almeida (Orgs). *As Ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. V. 5. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, versão eletrônica, 2009.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em Aberto, Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar, 1996.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem*. Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44.

MARONEZE, Bruno Oliveira. BAZARIM, Milene. *Uma proposta para o ensino de neologia no Ensino Médio*. 2008. Disponível em: http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/03_14.pdf, acesso em 29/09/2013.

MOLINA, Olga. *Quem engana quem? Professor x Livro Didático*. Campinas: Papirus, 1987.

SANDMANN, Antônio José. *Competência lexical*. São Paulo: Editora da UFPR, 1991.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum – Português*. Educação Básica - Ensino Fundamental (6º. ao 9º. anos), 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento (6º. ao 9º. ano)*. São Paulo: Moderna, 2002. Edição revisada, 2009.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, p. 53-60.

VALENTE, André Crim. Neologia semântica, palavra-valise e intertextualidade no discurso midiático. IN: ISQUERDO, Aparecida Negri. SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Orgs). *As Ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. V. 6. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012.

VILELA, Mário. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Livraria Almeida, 1994.

Sites consultados:

letras.mus.br/joyce/590876, acesso em 16 out. 2013.

www.edukbr.com.br/celeirodeprojetos/correspondencia.htm, acesso 15 out. 2013.

www.fotolog.com.br/mafalda_tiras/41265862/, acesso em 15 out. 2013.

www.gazetaesportiva.net, acesso em 02 set. 2013.

www.g1.globo.com, acesso em 05 set. 2013.

guiabh.com.br/evento/comida-di-buteco-2011.aspx, acesso em 16 out. 2013.

www.hortifruti.com.br/campanhas/hollywood.html, acesso 15 out. 2013.

www.hortifruti.com.br/campanhas/mundo-dos-sabores.html, acesso 15 out. 2013.

www.letras.mus.br, acesso em 05 set. 2013.

oglobo.globo.com/rio/manifestodromo-liberaria-vias-vitais-evitaria-caos-no-transito-9593073, acesso em 15 out. 2013.

www.veja.abril.com.br, acesso em 02 set. 2013

www.tribunahoje.com, acesso em 05 set. 2013.

www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/06/1295035-conheca-cafusa-a-estrela-da-copa-das-confederacoes.shtml, acesso em 16 out. 2013.

www.vagalume.com.br/tom-ze/desenrock-se.html, acesso em 15 out. 2013.

www.zerohora.clicrbs.com.br, acesso em 02 set. 2013

www.copa2014.gov.br/pt-br/noticia/conheca-melhor-o-animal-brasileiro-que-serviu-de-inspiracao-para-mascote-da-copa, acesso em 30 jan.2014

ANEXOS

Quem são eles?

Espremidos entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes vivem a dualidade dessas duas fases de vida a um só tempo

Beatriz Teixeira de Salles


Quando os pais querem que eles façam alguma coisa, lá vem o discurso: “Você já é bem grandinho”; mas quando os pais não querem liberá-los para ir a algum lugar ou fazer determinada coisa, lascam: “Você ainda é muito novo, não pode!” Afinal, são muito novos ou já cresceram? Esse é apenas um exemplo da dificuldade de ser pré-adolescente, ou melhor, de ser quase adolescente, pois o termo pré-adolescência não é reconhecido cientificamente.


Eles estão na faixa entre os 10 e 13 anos, vivem uma enorme diferença de **maturação**, não só sexual quanto psicológica, entre meninos e meninas e até dentro do mesmo sexo, e vivem entre a alegria infantil da falta de responsabilidades e a tão sonhada adolescência, quando algumas “regalias” do mundo adulto lhes são permitidas.

Em conversa com Thiago, 12 anos, Isabella, 12, Cecília, 11, e Frederico, 10, a gente pode ver um pouco do perfil dessa moçada que vive nesse **hiato** entre a infância e a adolescência.

Eles mesmos admitem que, dependendo da situação, sentem-se crianças ou adolescentes. “Às vezes me incomoda ver que meus pais não acreditam que eu possa fazer algumas coisas. Se quero ir sozinha ao *shopping*, não posso. Mas, se quero brincar de boneca, eles falam que já sou grande”, conta Isabella.

Para Fernanda, a preocupação dos pais se divide entre a ameaça da violência real e um pouco de neura. “Os pais são muito imaginativos, só pensam que coisas ruins vão acontecer”, emenda Thiago. Frederico se queixa de não poder ir a reuniões de grupo sozinho, Cecília não tem autorização para andar de ônibus sozinha e por aí vai. Porém, todos reconhecem que “dá para entender” a preocupação dos pais e que, levando-se em conta a forma como foram criados, hoje são até liberais.

 **Desenvolvimento.**

Intervalo. 

*Estado de Minas, Caderno Feminino,
Belo Horizonte, 14 maio 2000, p. 10. (Fragmento).*

Onde estão os ETs?

Marcelo Gleiser
Especial para a Folha

São mais de 100 bilhões de estrelas apenas na nossa galáxia, a Via Láctea. Inúmeras observações recentes provaram que a existência de planetas não é um privilégio do nosso sistema solar, mas uma consequência corriqueira do processo de formação de estrelas.

Na Terra, que tem em torno de 4,6 bilhões de anos, a vida surgiu bem cedo; amostras de rochas australianas contêm bactérias fossilizadas com 3,5 bilhões de anos. E, para chegar a essas bactérias, a evolução de seres vivos já devia ter começado bem antes, talvez 4 bilhões de anos atrás. Ou seja, a vida teve início por aqui tão logo as condições ambientais — temperatura, quantidade de água, nitrogênio e oxigênio — o permitiram. É difícil imaginar que o mesmo não tenha se repetido pela galáxia afora, em talvez milhões de planetas. A vida extraterrestre é, a meu ver, praticamente certa.

E a vida inteligente? Aí já são outros quinhentos. Vários cientistas levam a possibilidade da existência de civilizações extraterrestres ultra-avanzadas muito a sério. Programas como o Seti (do inglês, “Busca por Inteligência Extraterrestre”) vêm vasculhando os céus em busca de sinais de rádio gerados por outros seres inteligentes. A ideia é que outras civilizações também tenham desenvolvido tecnologias para transmitir e receber ondas de rádio, que poderiam ser captadas por antenas daqui. Dadas as absurdas distâncias interestelares, “ouvir” vida extraterrestre é uma solução muito mais em conta do que embarcar em explorações ao vivo de outros sistemas solares.

Mesmo supondo que essas civilizações existam, estabelecer um diálogo seria muito frustrante. Imagine uma civilização em um planeta orbitando uma estrela em nossa vizinhança cósmica,

Search for ExtraTerrestrial Intelligence. 

a, digamos, 50 anos-luz daqui. (A Via Láctea tem um diâmetro aproximado de 100 mil anos-luz; um raio de luz — ou uma onda de rádio — demora 100 mil anos para atravessá-la, viajando a uma velocidade de 300 mil quilômetros por segundo.) Se, um dia, recebermos uma transmissão de lá, ela saiu há 50 anos. Se nós a respondermos, sempre uma questão a ser considerada com muito cuidado, eles só a receberão em 50 anos. Não vai dar para muita conversa, pelo menos em uma geração.


Até o momento, não ouvimos nada. Defensores do programa Seti argumentam que a galáxia é muito grande, que civilizações precisam de transmissores potentes para que seus sinais cheguem até nós ou que, talvez, essas civilizações não estejam interessadas em conversar conosco. Como dizia Carl Sagan, “a ausência de evidência não significa evidência de ausência”. Talvez. Muito possivelmente, a resposta está na raridade que é o desenvolvimento de inteligência dentro do processo evolucionário. Um cálculo simples mostra que, se inteligência fosse uma consequência automática da vida, nossa galáxia deveria ter milhões de civilizações, a maioria bem mais antiga e desenvolvida do que a nossa. Essas civilizações teriam tecnologias de

exploração espacial que nós nem podemos ainda conceber, e a galáxia inteira já estaria colonizada por elas. A menos que nós mesmos sejamos uma criação dessas civilizações, uma possibilidade bastante absurda, não encontramos evidência da sua presença na Terra ou em outros planetas. Onde estão esses visitantes quase divinos de outros mundos?

Se a vida não é tão rara, a inteligência, ao menos aqui na Terra, surgiu por acaso, consequência de uma série de eventos completamente aleatórios.

É importante lembrar que os dinossauros reinaram sobre a Terra durante 150 milhões de anos. Nada indicava que essa situação fosse se alterar. Uma colisão com um asteroide ou cometa, há 65 milhões de anos, mudou o balanço da vida no planeta, criando condições para que os até então insignificantes mamíferos pudessem evoluir, enquanto os dinossauros foram extintos.

Podemos mesmo dizer que, se a história da vida, ao menos a que podemos imaginar, é um experimento evolucionário que depende delicadamente de condições muito particulares, a história da vida inteligente depende de uma combinação de fatores que a torna extremamente rara. Quem sabe não seremos nós a civilização que irá colonizar a galáxia?

 Carl Sagan (EUA, 1934-1996) — professor, cientista e escritor, defensor da exploração do espaço e da pesquisa de sinais de vida extraterrestre.

Folha de S. Paulo, São Paulo, 23 jul. 2000, Caderno Mais!, p. 29.

O triste sono sem mãe

Fritz Utzeri

Na manhã fria de Ipanema, o menino dorme um sono profundo. Estaria sonhando? Enrolado numa manta, encolhido para proteger-se do frio, falta algo àquele menino sem nome no dia de festa. O Dia das Mães. Quem será a mãe do menino? Por que não estão juntos nesse dia, como tantos filhos e tantas mães, de todas as idades, que brincam na praia e fazem grandes filas em churrascarias, exibindo presentes? Como ele, centenas de meninos, milhares de meninos, em todo o Brasil, não tiveram a alegria de ver as mães em seu dia.

Dorme o menino, alheio a trabalhos de especialistas que registram aumento do consumo de cola de sapateiro entre os menores de rua nesses dias de festa. A droga-cola, que alivia, ajuda a fugir do triste dia-a-dia e acaba por matar.

O que esperar desse menino que dorme? O que cobrar dele mais tarde? Provavelmente a sociedade lhe reserva repulsa e repressão e, se tiver sorte, chegará a ser um adulto. Que tipo de adulto? Inocente e indefeso, dorme o menino. Está só, todos passamos indiferentes por ele quando o vemos em sinais, vendendo doces, limpando vidros, pedindo esmola.

Por que tem de ser assim? Que tipo de vida e de sociedade leva uma mãe a abandonar sua cria à própria sorte? Nem os animais fazem isso, mas as circunstâncias, muitas vezes, obrigam o ser humano a ser mais insensível do que os bichos. O que vamos fazer todos, a começar pelo governo das estatísticas sem alma? Esse menino não seria consequência de um modo de conduzir a sociedade? Não seria melhor que os políticos e governantes prestassem mais atenção nele e na legião de sem-mãe que assolam nossas ruas? E nós, o que vamos fazer a respeito? Não seria a hora de, pelo menos no dia das mães, pensar um pouco a respeito disso?

Dorme o menino, na frieza dura da pedra, e se pudesse sonhar, sonharia com o calor macio do regaço materno, com uma canção de ninar, cheia de carinho. Dorme o menino, dorme com frio...

 Multidão.

 Colo.

Bairro da cidade do Rio de Janeiro. 

Jornal do Brasil, 1º Caderno,
15 maio 2000, p. 20.

Passagem, travessia

Fernando Almada

Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência! Não foi o primeiro nem será o último. O curioso é que um dos nossos jornais, ao noticiar o lançamento da obra, pescou e destacou esta afirmação: *O processo adolescente marca a transição do estado infantil para o estado adulto.*

Santa questão, doutor. Agora ficou claro, claríssimo. Tirando os pés da infância, mas os braços ainda não chegam do lado de lá, o estado adulto.

Vivemos uma situação provisória, a infância. E vamos entrar em outra fase transitória. Do estado infantil para o estado gasoso, a adolescência. Tudo continua passageiro e provisório.



Você conhece a expressão *comer o mingau pelas beiradas*? Entenda a comparação: quando o mingau está muito quente, a gente começa comendo pelas beiradas, que esfriam mais depressa; da mesma forma, há situações que a gente tem de enfrentar apoiando-se no que é possível enfrentar, nas *beiradas*.

A gente faz parte de dois mundos e come o que está frio, pelas beiradas da infância e da fase adulta. *Você não é mais, mas você ainda não é.*

— *Você não é mais criança para fazer essas coisas!*

— *Você ainda não tem idade para fazer isso!*

— *Você não acha que já está grandinho...*

— *Você acha que já virou gente grande?*

Haverá sempre aquela mão adulta querendo empurrar uma colher de mingau pela sua boca adentro, o mingau que você não quer. Argh! Ou afastando de você o prato de mingau que você tem vontade de comer. Ufa!

Adolescência é descoberta, aliás, descobertas, no mais amplo e possível plural. Deixe

de lado as chatices da fase, e leve em conta o que acontece com seu corpo e seu espírito. Pense nisso. Viva todos esses milagres com o máximo de curiosidade, atenção e informação. Viva com a alma aberta para o novo.

Até agora, você queria conhecer os porquês das coisas existentes. Daqui para a frente, acrescente outra pergunta:

Por que não?

Sonhe, então, com coisas que jamais existiram. Se quiser e souber, você pode inovar para o seu bem e o bem comum, agora e no futuro, se você conseguir preservar esta atitude: *Por que não?*

Nunca a humanidade precisou tanto de gente que pergunte assim: *Por que não?*

Frankenstein: retalhos da adolescência.
São Paulo: Moderna, 1996, p. 60-61. (Fragmento).

OLHADOR DE ANÚNCIO

Carlos Drummond de Andrade

Você já o conhece como poeta — reveja a p. 128; e já leu um trecho de uma de suas crônicas — reveja a p. 106; vai agora ler uma crônica dele por inteiro.

Eis que se aproxima o inverno, pelo menos nas revistas, cheias de anúncios de cobertores, lãs e malhas. O que é o desenvolvimento! Em outros tempos, se o indivíduo sentia frio, passava na loja e adquiria os seus agasalhos. Hoje são os agasalhos que lhe batem à porta, em belas mensagens coloridas.



FERNANDO FREITAS

E nunca vêm sós. O cobertor traz consigo uma linda mulher, que se apresta para se recolher debaixo de sua “nova textura antialérgica”, e a legenda: “Nosso cobertor aquece os corpos de quem já tem o coração quente.” A mulher parece convidar-nos: “Venha também.” Ficamos perturbados. Faz calor, um calor daqueles. Mas a página aconchegante instala imediatamente o inverno, e sentimo-nos na aflita necessidade de proteger o irmão corpo sob a maciez desse cobertor, e...

Não. A mulher absolutamente não faz parte do cobertor, que é que o senhor estava pensando? Nem adianta telefonar para a loja ou para a agência de publicidade, pedindo o endereço da moça do cobertor antialérgico de textura nova. Modelo fotográfico é categoria profissional respeitável, como outra qualquer. Tome juízo, amigo. E leve só o cobertor.

São decepções de olhador de anúncios. Em cada anúncio uma sugestão **erótica**. Identificam-se o produto e o ser humano. A tônica do interesse cai sobre este último? É logo desviada para aquele. Operada a transferência, fecha-se o negócio. O **erotismo** fica sendo agente de vendas. Pobre **Eros**! Fizeram-te auxiliar de **Mercúrio**.

Eros: deus do amor, na mitologia grega (corresponde ao *Cupido*, na mitologia romana). A partir do nome Eros é que se formaram as palavras *erótica* e *erotismo*.

Mercúrio: deus do comércio, na mitologia romana.

Mas sempre é bom tomar conhecimento das mensagens, passada a frustração. É o mundo visto através da arte de vender. “As lojas tal fazem tudo por amor.” Já sabemos, pela estória do cobertormulher (uma palavra só) que esse tudo é muito relativo. “Em nossas vitrinas a japonesa é irresistível.” Então, precavidos, não passaremos diante das vitrinas. E essa outra mensagem é, mesmo, de alta prudência: “Aprenda a ver com os dois olhos.” Precisamos deles para navegar na maré de **surrealismo** que cobre outro setor da publicidade: “Na liquidificação nacional, a casa X tritura preços.” Os preços virando pó, num país inteiramente líquido: vejam a força da imagem. Rara espécie animal aparece de repente: “Comprar na loja Y é supergalinha morta.”

Além do real, do lógico, do racional.



Prosseguimos, invocados, sonhando “o sonho branco das noites de julho”: “Ponha uma onça no seu gravador.” “A alegria está no açúcar.” “Pneu de ombros arredondados é mais pneu.” “Tip-Tip tem sabor de céu.” “Use nossa palmilha voadora.” “Seus pés estão chorando por falta das meias Rouxinol, que rouxinolizam o andar.” “Neste relógio, você escolhe a hora.” “Ponha você neste perfume.” “Toda a sua família cabe neste refrigerador e ainda sobra lugar para o peru de Natal.” “Sirva nossa *lingerie* como champanha; é mais leve e mais espumante.”

O olhador sente o prazer de novas associações de coisas, animais e pessoas; e esse prazer é poético. Quem disse que a poesia anda desvalorizada? A bossa dos anúncios prova o contrário. E ao vender-nos qualquer mercadoria, eles nos dão de presente “algo mais”, que é produto da imaginação e tem serventia, como as coisas concretas, que também de pão abstrato se nutre o homem.

O poder ultrajovem.

Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 151-152.

Carlos Drummond de Andrade © Graña Drummond
www.carlosdrummond.com.br

QUE SOM É ESSE?

A cada ano surgem centenas de bandas novas formadas por garotos de todas as idades.

Ana Holanda

Você sabe como surgiram bandas como o Legião Urbana, Titãs, Sepultura ou Nirvana? A maior parte das bandas, brasileiras ou estrangeiras, nascem numa garagem ou num pequeno estúdio, onde os amigos se unem por uma paixão em comum: a música.

A maior parte dessas bandas acaba em poucos anos, com o final da adolescência, ou se transforma em *hobby* entre os adultos. A minoria vai à luta, grava CDs demo (de demonstração) e insiste em bater na porta das grandes e pequenas gravadoras.

A banda Libertadores do Coco, formada por oito garotos entre 14 e 15 anos, é assim: insistente.

A banda nasceu de uma “brincadeira”, no ano passado. Os garotos se reuniram para tocar numa festa no dia das bruxas. A partir daquele dia, eles decidiram que não iriam deixar a banda acabar. Hoje, eles ensaiam num estúdio, no bairro da Pompeia, em São Paulo (SP) e pagam R\$ 30,00 para usá-lo por duas horas. “A gente toca em festas do grêmio do colégio e para os amigos”, conta Caio Medeiros Filho, 14 anos, o baterista da banda. A Libertadores do Coco já tem oito músicas próprias e também faz *covers* de Bob Marley ou Raul Seixas. Suas músicas misturam um pouco de *reggae*, *rock* e *blues*.

Tocando dentro de casa

Na hora de formar uma banda é sempre bom pensar nos vizinhos. Mesmo que você more em casa, pode estar incomodando seus vizinhos com seu som. Não dá para agradar a todos, né? A solução é procurar algum estúdio que cobre baratinho por algumas horas ou construir seu próprio estúdio, o que não costuma ser muito barato. As paredes do estúdio devem ser cobertas por uma espuma especial que lembra aquelas embalagens feitas para colocar os ovos. Isso evitará que o som “vaze”.

Fabricando os próprios instrumentos

Os garotos de Belo Horizonte Lucas Gil, 9 anos, Mariana Lazarini, 9, Pedro Casseb, 9, Diego Belo, 11 e Carolina da Silva, 9, não se intimidaram com o fato de não terem instrumentos para tocar. Eles inventaram! Usando chocalhos e tampas de panela eles formaram o Kids Dance. “A gente usa até pé de cadeira quebrado”, revela Lucas. Os garotos tocam todo tipo de música, mas preferem as do Kid Abelha. Só não gostam de música sertaneja. Por enquanto, eles estão fazendo apenas apresentações na escola. Mas, pensando no futuro, se inscreveram numa aula de música e ensaiam juntos três vezes por semana.

Revista Záz, n. 27, nov. 1998
p. 20-23. (Fragmento)

Histórias de pais em estúdios de *tattoo*

A lei estadual sobre *piercings* e tatuagens, que acaba de completar um ano, atingiu em cheio não apenas filhos, mas pais. Há quem esteja satisfeito porque agora tem o apoio legal para o que pensa a respeito de tatuar o corpo ou colocar um *piercing* antes de completar a maioridade. Mas há também os indignados. Confira abaixo algumas histórias

Free-lance para a Folha

Independentemente da vontade dos pais, a lei nº 9.828, de 6/11/97, proíbe a aplicação de tatuagem e *piercing* em menores de 18 anos.

Entre os pais, as opiniões divergem. De um lado, estão os que consideram a lei um instrumento válido para defender o cidadão de um arrependimento futuro. Do outro, os indignados. É o caso do advogado Robson [...], pai de Thais, 16, que, há três semanas, tentava sem sucesso colocar um *piercing* na Clínica [...].

“Essa lei é inconstitucional, o Estado não pode interferir na minha decisão sobre as vontades da minha filha, principalmente no que diz respeito à aparência dela”, disse o advogado.

Dias depois, na Clínica [...], outro pai indignado se manifestava. “Para mim, essa lei é ridícula; *piercing* e tatuagem não prejudicam a sociedade”, disse José Américo [...], cuja filha, Lia [...], 14, havia sido barrada em dois respeitadas estúdios de *piercing* em São Paulo.

“Eu quero que minha filha aprenda a se indignar, é uma questão de liberdade. Daí, amanhã ela vai em qualquer lugar e volta com um negócio malfeito”, disse ele.

Foi o que ocorreu com as irmãs Ana Paula, 16, e Juliana [...], 15. Com o consentimento dos pais, foram à Clínica [...], um dos melhores estúdios de *piercing* do Brasil, que não fez o trabalho. Acabaram na mão de um profissional sem habilitação.

“O furo das duas infeccionou, e a ‘joia’ era de ferro” (a ‘joia’, como é chamado o *piercing*, deve ser de aço cirúrgico), conta a mãe, Vera [...]. “Não associo *piercing* ou tatuagens à droga ou marginalidade. Há tantos jovens desassistidos com problemas de drogas, por que não fazer algo por eles?”, diz ela.

Já V.C.S. — ela pediu para não ser identificada — diz que chorou uma semana por causa da filha, B.F.S., 16, dona de dois *piercings* e que acaba de tatuar um gnomo de 10 cm na batata da perna.

“Uma menina de 16 anos não tem cabeça para avaliar as consequências de uma tatuagem. Ela vai ter problemas profissionais porque o preconceito existe. Uma coisa é fazer uma tatuagem com 21 anos de idade, consciente da profissão que vai seguir, e outra, embalada pelos amigos”, diz a mãe.

Esperar, sim, mas não à força

“Ninguém pode ter o direito de proibir uma pessoa de enfeitar o próprio corpo. Mas é legal esperar ter maturidade”, diz Fernando [...], 19, feliz dono de três *tattoos* feitas aos 18. Douglas [...], 19, conta arrependido: “Fiz quatro tatuagens com 15 anos e tiraria todas. Elas foram malfeitas, fiz o bagulho chapado. Um moleque menor de idade não tem noção e faz muita besteira.”

A estudante Roberta [...], 18, esperou três anos para imprimir um sol tribal nas costas. “Não fiz antes porque queria que fosse em um lugar legal para ter segu-

Free-lance para a Folha
rança”, conta ela, que chegou ao estúdio [...] acompanhada das amigas.

Uma delas, Bruna [...], 15, foi categórica: acha legal ter maturidade, mas acha a lei “ridícula porque tira a liberdade e o direito de as pessoas fazerem o que quiserem com o próprio corpo”.

Seguir a lei pede paciência e é o que Rachel [...], 15, acredita não ter. Em vez de esperar os 18, a garota pensa em apelar para a Nova Zelândia: “Como eu vou fazer intercâmbio, talvez eu faça por lá, já que para eles *tattoo* é supercomum.”

Folha de S.Paulo, São Paulo, 7 dez. 1998, Caderno Folhateen, p. 6.
(Sobrenome de pessoas e nome de clínicas foram retirados).