

## A DIMENSÃO IDEOLÓGICA DO LÉXICO: UMA ANÁLISE DA LEXIA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR

CONTIERO, Elza

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

[econtie.ufmg@gmail.com.br](mailto:econtie.ufmg@gmail.com.br)

FERRAZ, Aderlande Pereira

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

[ader3459@terra.com.br](mailto:ader3459@terra.com.br)

**Resumo:** O vocábulo estrangeiro, ao ser inserido em um determinado contexto de uso, remete a um significado que é marcado ideologicamente, na medida em que revela fragmentos de uma realidade compartilhada por um grupo. Assim sendo, asseveramos a necessidade de um desdobramento do princípio dialógico do signo linguístico. Este trabalho apresenta uma breve análise da forma como as lexias estrangeiras incorporadas ao português brasileiro são trabalhadas no contexto escolar. Sabemos que é por meio da relação social que o signo é marcado, pois são os contextos que vão atribuindo sentidos reais à linguagem; assim sendo, quando há a presença de um estrangeirismo no léxico da língua receptora, é preciso perceber nesse fato também uma interação ideológica por excelência, que demarca uma função na e pela enunciação. Como referencial teórico, utilizamos os estudos de Alves (1990, 1988); Biderman (2001); Ferraz (2008, 2006) bem como os pressupostos da filosofia bakhtiniana (BAKHTIN, 2012).

**Palavras-chave:** Estrangeirismo; Livros Didáticos; Dialogismo; Ideologia

### 1. Introdução

Em nossa experiência docente, constatamos a pouca importância reservadas às questões lexicais no ensino de língua portuguesa e isso se revela de maneira acentuada no tratamento dado aos neologismos, especialmente os estrangeirismos. Estes são ainda assuntos polêmicos em sala de aula, lugar em que muitas vezes se sustentam vozes dissonantes e não convergentes.

O domínio de funcionamento do modo como uma determinada língua recebe de outras línguas elementos que a modifica é um campo do estudo da linguagem complexo, à medida que resvala para um funcionamento da língua que toca em questões de valores identitários, estéticos, patrióticos, da ordem do simbólico, da inscrição do trabalho ideológico realizados por esses elementos no funcionamento da língua portuguesa.

Essa concepção nos leva invariavelmente a questionar certas crenças que parece ainda prevalecer no ensino de língua portuguesa: a ideia de que a língua é monolítica e homogênea e de que todos falam a mesma variedade do português.

Se assim fosse, qual seria então o lugar dos regionalismos e das gírias? E o que dizer sobre as unidades lexicais estrangeiras no uso do português brasileiro? Em consideração a isso, entendemos que é imprescindível reconhecer a urgência de estudos e investigação que não só revisem o que já foi dito sobre a neologia de empréstimos no contexto escolar, mas que apontem outras perspectivas de observação, contribuindo sobretudo para o fortalecimento dos postulados teóricos subjacentes às aulas de língua portuguesa, na Educação Básica.

A investigação da incorporação de palavras oriundas de outros sistemas linguísticos ao português brasileiro é central para um trabalho lexical que tenha como objetivo o desenvolvimento da competência lexical do aluno. Concebemos competência lexical como a “capacidade de compreender as palavras, na sua estrutura morfossintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais constituintes da língua”. (FERRAZ, 2008, p. 146).

## **2. Conceituando Neologia e Neologismos**

Os itens lexicais de uma língua constituem um inventário de criação infinita e de permanente renovação, com isso, assistimos ao surgimento de palavras novas, de acordo com as necessidades dos falantes, e também à obsolescência de outras tantas palavras, que caem em desuso. Para isso, as línguas são dotadas de recursos que possibilitam aos falantes a criação de novas unidades lexicais, os neologismos. “Se neologismo é o produto, ao processo de criação lexical dá-se o nome de neologia”. (ALVES, 1990, p. 5)

Para o conceito de “novo”, entendemos que se faz necessário estabelecer um critério metodológico para as unidades léxicas, por isso adotamos o critério lexicográfico para a comprovação sistemática da aparição de neologismos, pois funciona como um valioso instrumento da comunidade para o fortalecimento de uma língua, ao estabelecer quais unidades farão parte do acervo lexical de uma língua, caracterizando também, dentro deste critério, a desneologização das unidades. À respeito disso, Ferraz (2006, p.222) considera que “a frequência de uso dos neologismos faz com que, gradativamente, a sensação de novidade lexical vá se perdendo até que, naturalmente, as unidades neológicas passam a integrar o conjunto das unidades lexicais memorizadas e de distribuição regular entre os usuários da língua”.

Em relação aos tipos de criação neológica, destacamos dois tipos de neologismos: denominativos e estilísticos. Os denominativos, como unidades resultantes de uma necessidade do sistema, designam objetos, conceitos e realidades anteriormente inexistentes na vida de uma comunidade linguística. Já os neologismos estilísticos, que operam, sobretudo, no nível do discurso, são formações que tendem a desaparecer rapidamente devido ao seu caráter efêmero, calcados em atos de enunciação bem específicos, pois servem apenas para conferir maior expressividade ao discurso, ou para traduzir de uma nova maneira ideias não originais ou, em última instância, exprimir de maneira peculiar uma determinada visão de mundo. Por apresentar uma função referencial mais conotativa, os discursos humorísticos, jornalísticos e literários, por exemplo, são fontes inesgotáveis de criações neológicas estilísticas.

A fim de identificarmos se a vida de um neologismo será longa ou efêmera, devemos distinguir duas fases imprescindíveis: aquela que ainda não considera o neologismo como elemento efetivo do léxico de uma língua, memorizado, mas apenas na virtualidade do sistema e aquela que depois de um “período probatório” a que são submetidos, passam a ser registrados na língua corrente. Contudo, essa passagem do vocábulo novo no ato da fala para o registro de seu uso na língua corrente começa quando este já passou por uma aceitação da comunidade que fala aquela língua para, então, ser consagrado nos dicionários de língua. Assim sendo, o “processo de dicionarização de um neologismo reflete a continuidade do seu uso no vocabulário geral” (BIDERMAN, 2001, p. 212).

De fato, o estudo do neologismo é central para compreendermos os processos de formação de palavras, além dos aspectos morfossintáticos, sociolinguísticos e pragmáticos. Como aponta Carvalho (1984, p.10), o neologismo é um “ato e fato social” que quando incorporado ao vocabulário do usuário da língua, este torna-se cúmplice do mundo em que atua, partícipe da expansão das áreas de conhecimento científico e tecnológico de sua época, instaurador dos valores grupalmente compartilhados, claramente observáveis a cada transformação social e cultural.

### 3. A lexia estrangeira e o seu processo de inserção na Língua Portuguesa

Em consonância com Alves (1988), utilizamos a lexia estrangeira para:

designar termo ou expressão sentidos como externos à língua portuguesa. O estrangeirismo que está se instalando é um verdadeiro neologismo e somente se tornará empréstimo quando não mais for sentido como estranho ao sistema da língua, mesmo que conserve a ortografia da língua de que procede”. (ALVES, 1988, p.3)

A adoção de um item lexical estrangeiro compreende diversos processos até a sua completa aceitação por uma comunidade linguística. Ou seja, não basta a criação do neologismo baseado em língua estrangeira 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 ao nosso vernáculo. Sendo assim, a frequência de uso de um estrangeirismo é o primeiro critério para que haja sua integração à língua receptora, ou seja, quanto mais a palavra for veiculada na mídia ou se inserir na fala das pessoas, maior será a sua chance de integração.

Tomemos por exemplo a palavra *layout*. Na primeira fase de aceitação, o termo é identificado como estrangeiro. Só será empréstimo quando adotado pelo uso corrente. Passa então a não ser notado como termo estrangeiro: leiaute. Se o termo é importado, mas permanece na grafia original, mesmo sendo muito utilizado, será denominado xenismo. É o que acontece com *show*, *shopping center*, *marketing*, que embora muito usados, ainda são grafados de forma muito estranha para falantes de língua portuguesa. A pronúncia, no entanto, já foi adaptada: *shopping* é “chope” e *show* é “xou” (CARVALHO, 2011, p.44). À aceitação dos falantes da língua receptora sucede o processo de dicionarização, quando unidades léxicas originárias de uma língua estrangeira passam a ser utilizadas frequentemente, tornando-se parte integrante do

sistema linguístico e, portanto, sendo inseridas em obras lexicográficas. A partir daí, elas não devem mais ser classificadas como palavras estrangeiras, e sim como *empréstimos*. O dicionário cumpre um papel importante nesse sentido, já que é o parâmetro pelo qual decidimos se um determinado item léxico pertence ou não ao acervo lexical de uma língua.

Deve-se ressaltar que há estrangeirismos que não sofrem quaisquer adaptações à língua de chegada, como o caso da palavra *playlist*, que conservou as características ortográficas do seu sistema de origem. Dependendo da natureza das palavras, umas podem causar mais ou menos impacto na língua de uma comunidade. Geralmente, as unidades lexicais estrangeiras que trazem menos limpidez aos nossos sentidos são aquelas que causam certo “estranhamento” ao sistema linguístico de acolhimento. Palavras como: *personal banking, personal trainer, phone baking, bungee-jumping, gigabyte, waffle, aftershave*; são alguns dos exemplos encontrados na língua portuguesa.

Essas formas importadas são sentidas como estranhas quando adentram nosso sistema linguístico, pois muitas vezes preservam a ortografia da língua de origem. Mas, convém lembrar que “LÍDER até bem pouco foi *leader* e que BIFE foi *beaf*. Seriam então esses empréstimos intrinsecamente menos impuros do que *shopping* ou *homepage*?” (GARCEZ&ZILLES, 2001, p.20). Ou seja, quem é que decide sobre a legitimidade de um empréstimo como digno de uso ou não? Certamente, a tentativa de coibir o uso de uma forma linguística é inócua, exemplo claro disso foi o que aconteceu com a palavra futebol que durante a ditadura militar presenciou “o fracasso dos esforços empreendidos pelo Estado Novo para promover, entre outros, o vocábulo *ludopédio* como substituto para o então anglicismo *football*”. (*ibidem*, 2001, p.21)

Alguns usuários da língua não toleram a diversidade linguística. Geralmente, o discurso desfavorável que pregam contra os estrangeirismos perpassa pela asserção de que tais formações lexicais podem desestabilizar ou descaracterizar a língua portuguesa, sendo assim consideradas “profanas” ao sistema linguístico importador, à medida que ameaçam a unidade linguística nacional, além de colocar o falante nativo em situações embaraçosas por não saber pronunciá-las “corretamente”, ou escrevê-las, ou por não as entender. Ora, este argumento é no mínimo questionável, pois nos traz a ideia de que todos compreendem qualquer variante. Será que todo usuário da língua é capaz de compreender plenamente todas as palavras do seu idioma? As unidades lexicais que aparecem nas bulas de remédio, nos contratos e nas receitas médicas entre tantos outros contextos linguísticos? “Compreender ou não uma língua ou uma variedade dela é um problema de escolaridade do cidadão e de frequência a discursos, e não de nacionalidade da língua ou de origem de um termo” (POSSENTI, 2006, p.166)

#### **4. O tratamento das atividades do léxico no LDP: Uma abordagem a partir do discurso**

O enfoque nas atividades relacionadas aos fenômenos lexicais dos LDP pode seguir duas orientações, aquela que enxergará o léxico enquanto mera unidade da língua ou, em última instância, como unidade do discurso. A língua vista enquanto unidade não gera reposta, ela é produto pré-estabelecido e convencionalizado, nesse sentido, um ensino lexical que segue esse tipo de orientação, recairá irremediavelmente sob um caminho de mão única, aquele em que sentidos e representações não são ativados. Esta é a raiz de um grande equívoco, que é a de achar que uma concepção de língua como um sistema, que só se realiza sob a forma de textos, já é

suficiente para preencher os requisitos para uma atuação verbal adequada. Observemos no exemplo abaixo, uma proposta de atividade que ilustra bem isso.

**FUTEBOL**

*As palavras e as coisas*

**JOSÉ GERALDO COUTO**  
COLUNISTA DA FOLHA

*Guimarães Rosa, possivelmente o maior escritor brasileiro depois de Machado de Assis, dizia que seu sonho era um dicionário.*

*Ignoro se Rosa gostava de futebol (até onde eu sei, nunca escreveu nada a respeito), mas certamente ele se encantaria com a riqueza vocabular associada ao esporte mais popular do mundo.*

*Políglota, cultor dos neologismos formados a partir de diversos idiomas, o autor de “Sagarana” devia se deliciar com as palavras de origem inglesa aclimatadas ao português do Brasil por obra e graça do jogo da bola.*

*É certo que alguns desses termos ingleses caíram em desuso. É o caso de “offside” (substituído por “impedimento”), “hands” (“toque”) ou “mão”), “center-forward” (“centroavante”) etc.*

*Outros, entretanto, foram devidamente abraçados e incorporados de tal maneira ao nosso idioma que raramente lembramos de sua origem: “chute” (versão de “shoot”), “beque” (de “back”), “pênalti” (de “penalty”) etc., Sem falar no próprio “futebol” (“football”).*

*Há ainda as palavras inglesas que mantiveram uma vigência praticamente apenas regional, como*

*“córner”, ainda muito usada no Rio de Janeiro, mas substituída no resto do país por “escanteio”, “tiro de canto” ou somente “canto”.*

*Rosa, se acompanhasse o futebol, se deliciaría com a variedade de metáforas produzidas para dar conta do que acontece dentro das quatro linhas.*

*Há, por exemplo, o recurso a uma infinidade de objetos cujo formato ou movimento lembra o de certas jogadas: carrinho, chapéu, bicicleta, janelinha (expressão gaúcha para bola entre as pernas), ponte.*

*Mas o ramo mais bonito, do ponto de vista de um escritor, deve ser o das metáforas extraídas da natureza: meia-lua, frango, peixinho, folha seca.*

*Ao criar uma jogada dessas- como Didi, que “inventou” a folha seca -, ou executá-la com perfeição, um craque faz poesia pura, rivalizando com Deus e nomeando as coisas como se estivesse no primeiro dia da Criação.*

*Guimarães Rosa, infelizmente, não produziu seu sonhado dicionário.*

*Nunca saberemos, portanto, se o homem que criou a saga fantástica de Riobaldo e Diadorini sabia o significado, dentro do campo de futebol uma chaleira, um lençol, um chuveirinho ou um corta-luz.*

(...)

COUTO, José Geraldo. Folha de S. Paulo, 17 jul. 2002.

**ESTUDO DO TEXTO**

O autor começa seu texto fazendo referência ao sonho do escritor Guimarães Rosa de escrever um dicionário. Afirma, então, acreditar que Guimarães Rosa certamente se encantaria com a riqueza vocabular associada ao futebol. E aponta dois aspectos dessa riqueza:

- ✎ Quais?
- ✎ Por que esses elementos lexicais são particularmente interessantes na visão do autor?

O texto acima, extraído do capítulo 10, *Palavras, palavras, palavras: o léxico da língua*, do volume 1 de um LDP de Ensino Médio, encerra uma discussão sobre o léxico, pela via do futebol, fazendo menção a alguns dos processos lexicais existentes na nossa língua. Apesar de trazer uma abordagem interessante acerca dos processos de expansão do léxico dentro do âmbito do futebol, evidenciando para o aluno que a nossa língua é rica, híbrida, e que se enriquece pela absorção de palavras oriundas de outras línguas, verificamos que ainda falta uma discussão mais ampla em sala de aula sobre os processos culturais; os efeitos de sentido produzidos por estes processos lexicais na nossa língua.

A esse fato acrescenta-se ainda uma falta de reflexão sobre o trabalho linguístico realizado pelo falante de português brasileiro no contato com essa dinâmica linguística e cultural, para a compreensão do modo de funcionamento de nossa própria língua. Pois não se trata apenas de

enriquecermos o nosso acervo lexical com a criação de novas unidades lexicais oriundas de outros sistemas linguísticos, trata-se, principalmente, de refletirmos sobre o sentido social que as línguas que entram em contato com o português engendram nesse processo de transferência, não deixando nos levar pela “falsa ideia de que o deslocamento da palavra é um processo sem intervenção dos falantes, um movimento entre línguas como se estas fossem independentes das que as falam.” (OLIVEIRA, 2012, p.67). De que forma a coleção didática pode suscitar um trabalho mais reflexivo e crítico com os estrangeirismos, indo além de análises morfosintáticas, desvinculadas do contexto e da função comunicativa, contribuindo para uma competência discursiva e lexical do aprendiz do Ensino Médio?

Nas questões propostas pelo texto, ao aluno cabe apenas fazer um trabalho de identificação, isto é, de buscar no texto os dois aspectos apontados pelo autor, que seriam, no caso, a aclimatação de palavras inglesas ao português e a variedade de metáforas, além de responder que esses processos apenas enriquecem a língua, de acordo com a *visão do autor*. Porém, a pergunta que seria pertinente fazer é: Qual é a *visão do aluno* acerca desse processo de expansão lexical? Ele tem condições de compreender a complexidade que a influência de uma língua sobre outra traz no bojo dos discursos?

A concepção de uma língua como um sistema que só se realiza sob a forma de texto, que compreende que o estudo do vocabulário se encerra na localização de algumas palavras do texto, não oportuniza ao aluno refletir sobre o uso destas palavras, ou seja, sobre as suas relações dentro de um contexto sociodiscursivo e pragmático, tampouco ajuda o aluno a fazer associações, verificar outras formas linguísticas que aparecem na sua prática cotidiana de interação. Nesse sentido, são interessantes as palavras de Antunes (2004), quando advoga que, “um texto não pode ser instaurado sem uma função comunicativo-social. O que quer dizer que, além da propriedade linguística do que é dito, existe a relevância sociocomunicativa do que é dito. A linguagem não é usada em função de si mesma”. (ANTUNES, 2004, p. 131)

Notadamente, esse tipo de exercício não permite ao aluno chegar a esse nível de reflexão e não porque este aluno seja insuficientemente capaz disso, mas porque não recebe o estímulo necessário para compreender, por exemplo, que as unidades lexicais estrangeiras, assim como as metáforas, só adquirem um todo de sentido no diálogo construído nesses espaços de enunciação, ou seja, neste lugar impreciso e dinâmico que se estabelece na relação entre línguas e falantes. Ora, se “as criações neológicas de uma língua surgem inicialmente no discurso” (FERRAZ, 2012, p.33), é preciso abordar a expansão do léxico nos LDP, a partir deste lugar de discurso, mas não de modo superficial ou contingencial.

Verifica-se que, muitas vezes, os conteúdos dos LPD são abordados de maneira muito superficial, talvez porque a preocupação do professor em cumprir todo o conteúdo do livro didático é tão grande, preocupação esta ocasionada pela exigência de pais e supervisão de ensino, que o professor acaba efetuando um trabalho de pouca (ou nenhuma) qualidade, sem realizar assim uma pesquisa prévia, mais abrangente e aprofundada do conteúdo que pretende trabalhar em sala de aula.

Em uma pesquisa empírico-interpretativa realizada por Verceze (2008) sobre o livro didático e suas implicações na prática do professor, constatou-se, por meio de entrevistas orais e questionários dirigidos a professores, que dos 30 professores entrevistados, 70% deles utilizam

apenas o livro didático como material pedagógico. Na maioria das vezes, o LDP é a voz norteadora das ações dos professores, cabendo a este apenas repetir a aula desenhada pelos autores, aula que deverá ser sempre a mesma, independentemente do público. Em uma das falas das professoras, fica claro o seu posicionamento de mero transmissor de um conhecimento limitado, isto é, aquele que se encontra no livro didático.

Na minha escola tem a supervisora, não tem como fazer um trabalho diferente, levar outros textos, jogos, sabe? Dinâmica... A supervisora exige e fica cobrando que o conteúdo do livro didático tem que ser visto tudo. (VERCESE, 2008, p. 94)

Ora, isso traz uma consequência lastimável para o ensino do léxico, pois acaba por deixar, frequentemente, o aluno aquém do conhecimento necessário para o desenvolvimento de sua competência lexical e discursiva. De que adianta o livro apresentar gêneros variados, textos ricos e interessantes como este que acabamos de analisar, se os autores de livros didáticos não fizerem um trabalho a contento, no sentido de fomentar o aluno com exercícios que os façam alcançar a um nível cognitivo e reflexivo mais elevado? Considerando ainda que o professor se apoia muito nesse material para ministrar suas aulas, o LDP não pode se deter na transmissão de um conhecimento mecânico e limitado, que se distancie dos objetivos do ensino de língua materna. Por isso, no seu trabalho pedagógico, o professor deveria ter sempre em mente os seguintes questionamentos: trata-se de um material que ajudará o aluno a pensar e desenvolver o raciocínio crítico? Ele permite trabalhar o léxico de forma reflexiva, indo além do estudo de palavras em sentenças isoladas, desvinculadas do contexto e da função comunicativa? Os exercícios auxiliam o aluno na seleção lexical, adequada às diversas situações de comunicação?

Por todas essas indagações, fica patente que há um caminho a ser trilhado em sala de aula, ao tratarmos do léxico como objeto de ensino. O léxico, além de insuficientemente tratado, tem sido visto, na maioria dos livros didáticos de português do Ensino Médio, por um viés que desconsidera a dicotomia língua/discurso, não levando em conta assim toda dimensão social, heterogênea e discursiva da língua.

Diante deste quadro, é possível perceber a necessidade de livros didáticos que, em face da proposta de se trabalhar com o léxico da língua, possam efetivamente assumir a tarefa de trabalhar, de forma sistematizada, a competência lexical do aluno. Isso para que não se repitam situações lamentáveis nos livros didáticos, já assinaladas por outros estudiosos, como salienta Kleiman (1996: 194): “os exercícios de vocabulário que se seguem aos textos dos livros didáticos não passam de meros enfeites, alguns mais inadequados do que outros.” De fato, o que falta é um olhar para as unidades lexicais “em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções” e não um mero reconhecimento apenas de que essas unidades enriquecem a nossa língua. (ANTUNES, 2012, p.24)

É preciso ir além de suas dimensões puramente linguísticas, pois o componente lexical abarca também questões políticas, históricas, sociais e culturais. Assim, os programas de ensino de português não podem se limitar, na abordagem que fazem do léxico, às questões que estejam apenas na sua dimensão morfológica (formação de palavras) ou semântica isolada, isto é, na identificação de significados de palavras ou frases soltas.

Um bom trabalho com o léxico, no âmbito do LDP, contemplando, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias, habilidades que propiciem boas reflexões, garante um ensino de língua materna muito mais revelador, um ensino que irá revelar ao aluno não mais um mundo paralelo ao seu, mas o próprio mundo em que esteja inserido e no qual seja possível para ele reconhecer os fatos de sua vida e de sua cultura nas aulas de língua materna. Para isso, é preciso que encontremos materiais didáticos que incorporem uma metodologia que induza à reflexão, que possa conjugar abordagens semânticas e discursivas acerca desses fenômenos da língua, contribuindo para uma realidade de alunos mais preparados para fazer escolhas lexicais com consciência e segurança, ou seja, indivíduos que apresentem uma alta competência lexical e discursiva.

De fato, o ensino com base nessa perspectiva, toma as noções de língua/linguagem a partir das condições em que um determinado ato comunicativo foi produzido, buscando sempre articular o discursivo, o caráter dialógico da língua, em oposição a um modelo que privilegia apenas as formas linguísticas na sua estrutura. Estas, na verdade, deveriam ser vistas como unidades do discurso, da comunicação, em que o outro (o interlocutor), no sentido bakhtiniano, tem um papel importante na construção dos sentidos, estes construídos no e pelo enunciado concreto.

A proposta do exercício abaixo exemplifica, de um certo modo, uma concepção mais discursiva de apresentar uma criação lexical bastante recorrente em nossa língua - o *hibridismo*, neologismo resultante de um processo de formação de palavras que mescla elementos lexicais de línguas diferentes.

The image shows a slide titled "Texto 10" with a date "Abril, nov. 2009." in the top right corner. The slide is divided into two main sections. The left section is titled "Hidrobike" and contains the text: "Atividade feita com bicicleta ergométrica, que simula na água manobras do ciclismo. Apesar de exercitar todo o corpo, concentra o trabalho nas pernas. Para praticar essa modalidade, é necessário". The right section contains the text: "o uso de sapatilhas com solado emborrachado e bermudas com revestimento entre as pernas e na região dos glúteos para evitar dores devido ao atrito. Gasto calórico: 500 calorias por aula." Below these sections, there is a paragraph: "Observe nesse trecho o hibridismo *hidrobike*, formado pela junção de *hidro* (radical de origem grega, que significa "água") com *bike*, de origem inglesa." At the bottom of the slide, there is a list of four questions (a, b, c, d) related to the text.

**Texto 10** Abril, nov. 2009.

**Hidrobike**  
Atividade feita com bicicleta ergométrica, que simula na água manobras do ciclismo. Apesar de exercitar todo o corpo, concentra o trabalho nas pernas. Para praticar essa modalidade, é necessário

o uso de sapatilhas com solado emborrachado e bermudas com revestimento entre as pernas e na região dos glúteos para evitar dores devido ao atrito. Gasto calórico: 500 calorias por aula.

Revista Saúde. São Paulo: Abril, nov. 2009. P. 65

Observe nesse trecho o hibridismo *hidrobike*, formado pela junção de *hidro* (radical de origem grega, que significa "água") com *bike*, de origem inglesa.

Agora que você conhece exemplos de hibridismo, reúna-se com alguns colegas e siga a proposta abaixo:

- Selecione na mídia outros exemplos de criações lexicais que lhes chamarem atenção.
- Expliquem o significado dos termos encontrados e seu valor expressivo, levando em conta o contexto em que as palavras foram utilizadas.
- Na data combinada com o(a) professor(a), apresentem o resultado das pesquisas realizadas e ouçam a exposição dos colegas.
- Coletivamente, formulem conclusões a respeito desses processos de formação de palavras.

(MOURA, FARACO, MARUXO JR, 2012, p.91)

Percebe-se pelas perguntas do autor que a atividade é organizada de modo a levar o aluno a interagir com o texto, à medida que ele tem que procurar na mídia outras ocorrências dos

processos de hibridismo, buscando compreender outros sentidos para estruturas morfossintáticas variáveis. Esse movimento do autor é muito significativo, pois considera a língua numa perspectiva interativa, evidenciando uma prática pedagógica autônoma e transformadora, no qual o aluno é convocado a construir o seu conhecimento. É nesse sentido, por exemplo, diante da “inconclusão do ser humano, de sua inserção num movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica.” (FREIRE, 1996, p.14)

Um outro aspecto também a ser observado, diz respeito à pertinência da questão conceitual dos processos de hibridismo. O autor não parte do pressuposto de que as palavras formadas por hibridismo são única e exclusivamente formas já existentes na língua, ou seja, casos que envolvem apenas o *grego* e *latim*, tais como *automóvel* (grego e português), *decímetro* (latim e grego) *televisão* (grego e português), *burocracia* (francês *bureau* e grego), entre outros, formas exaustivamente abordadas nos livros didáticos de português.

Ferraz (2012) em seu projeto de observação sistemática da neologia lexical, na UFMG, – o *Observatório de Neologia na Publicidade Impressa*, verificou que na mídia, especialmente na linguagem publicitária, há um alto índice de unidades lexicais provenientes da língua inglesa, fato que comprova o prestígio do inglês como língua de comunicação internacional.

Por essa razão, unidades híbridas se revelam numa mescla de elementos lexicais do inglês e do português. Ferraz (2012), no projeto supracitado, mostra muitas ocorrências de hibridismos neológicos, como as composições *samba-rock*, *gás-stop*, *arena-cross*, *berço-camping*, os cruzamentos lexicais como *caipivodka*, *caipiclight*, *franburger*, sem contar as sequências sintagmáticas, isto é, neologismos constituídos por uma ou mais palavras do português e uma ou mais unidades lexicais estrangeiras, como os exemplos: *sistema hands-free*, *dispenser de água*, *suporte on-site*, *adicional de chamada em roaming*, todos presentes em textos publicitários, veiculados nas principais revistas noticiosas de grande circulação no Brasil. Ainda nessas mesmas revistas, encontram-se textos publicitários contendo hibridismos formados pela junção de uma unidade lexical do português e uma sigla de origem estrangeira, como em: *Cobertura GSM*, *porta USB*, *freio ABS*. Com essas observações queremos destacar também a importância dos professores da Educação Básica buscarem, tanto quanto possível, o contato com pesquisas acadêmicas a fim de se ter informações mais ampliadas, especialmente sobre o estudo do léxico, além daquelas que os livros didáticos apresentam.

Na atividade mostrada acima, o aluno, após a realização da tarefa de contato com a mídia, deverá explicar o significado dessas novas criações lexicais, dentro de contextos específicos de uso, o que faz com que ele perceba o quanto a língua está em movimento e que, ao mesmo tempo em que há “obsolescência de unidades lexicais que caem em desuso, temos o surgimento de novas unidades da língua, os neologismos lexicais, ocorrências naturais e previstas nos padrões de estruturação lexical das línguas vivas”. (FERRAZ, 2012, p.18)

Outro aspecto a ser considerado é o posicionamento do aluno no tocante ao que está sendo proposto. Quando pedimos que o aluno formule coletivamente conclusões a respeito desses processos de formação de palavras, estamos diretamente instigando-o a assumir um posicionamento de sujeito sócio-histórico-cultural deste processo de compartilhamento de saberes. Considerando o processo de ensino e de aprendizagem sob este ângulo, vemos que as chances de o aluno ampliar o seu repertório lexical aumenta e se cristaliza, pois ao compreender a

utilização de uma nova criação lexical e a sua formação no âmbito de um contexto historicamente situado e discursivo, ele terá um melhor entendimento da realidade que o cerca.

Com base no que foi exposto nesta seção, concebemos a relevância de se estabelecer critérios mais rigorosos para os objetos de ensino, abordados nos livros didáticos de língua portuguesa, especialmente quando se trata de abordar a questão da produção lexical em língua materna. Como atesta Gil (2008), o estudo dicionarizado dos elementos lexicais precisam ser transpostos e considerados apenas nas manifestações discursivas.

## 5. Algumas considerações acerca das lexias estrangeiras

Ao lado de alguns processos de formação de palavras, verificamos que os *estrangeirismos* apareceram de maneira indireta nos exames anteriores do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. O exercício abaixo é um exemplo disto. Embora, o foco fosse a compreensão do vocábulo *sustança*, percebemos que a inserção do item lexical estrangeiro *city* no diálogo estabelecido na tira, traz um efeito de sentido específico, que poderia ser melhor explorado no contexto da sala de aula.

**38**

PIRATAS DO TIETÊ LAERTE



Folha de S. Paulo. 06 de outubro de 1992.

**O problema enfrentado pelo migrante e o sentido da expressão “sustança” expressos nos quadrinhos, podem ser, respectivamente, relacionados a**

- (A) rejeição / alimentos básicos.
- (B) discriminação / força de trabalho.
- (C) falta de compreensão / matérias-primas.
- (D) preconceito / vestuário.
- (E) legitimidade / sobrevivência.

(ENEM, 2001)

No caso desta questão, o aluno deveria inferir o problema da discriminação enfrentado pelo migrante e o significado da unidade léxica *sustança*, conforme observado no enunciado. É condição essencial que situações didáticas sejam criadas para a ampliação do vocabulário, pois este “cumpre papel essencial entre as habilidades do leitor proficiente.” (BRASIL, 1998, p. 84). Só assim, ele poderá ter sucesso em exercícios como este, entendendo no final que para chegar a resposta *b*, é preciso ir muito além do que a tradução do vocábulo estrangeiro *city* representa em sua língua materna.

Parece-nos claro que o estrangeirismo, neste diálogo, não está sendo utilizado para nomear um novo objeto do mundo, mas para gerar um efeito de sentido, sentido este que não é captado no conhecimento da palavra isolada, mas no seu contexto real de uso, ou seja, nos implícitos que permeiam e constituem o signo linguístico, fazendo emergir questões fortemente ideológicas.

Ora, trata-se, neste caso, de nos perguntarmos quais temas estão sendo mobilizados na tirinha para a inserção desse estrangeirismo, já que não há razão para o seu uso, uma vez que o vocábulo *city* não faz parte do acervo lexical da nossa língua. Para respondermos, não podemos deixar de lado um aspecto fundamental quando se trata da compreensão de uma palavra: a articulação entre *forma* e *sentido*, pois unidades lexicais oriundas de outros sistemas linguísticos, quando entram em contato com o português, engendram nesse processo uma relação que perpassa por uma divisão que não é da ordem do meramente estilístico, tampouco é um processo puramente ingênuo. Para Oliveira (2011):

Não se concebe a separação entre interno e externo de modo absoluto; a presença do elemento estrangeiro – e, não esqueçamos, a divisão entre nacional e estrangeiro é uma divisão política – é um fato próprio das línguas, que merece ser investigado como tal em sua inscrição no espaço de enunciação da língua [...]. (OLIVEIRA, 2011, pp.104-105)

Tal reflexão nos permite pensar, ao nos voltarmos para a análise de um estrangeirismo em uso na língua portuguesa, o quanto uma escolha lexical determina o lugar do sujeito, a sua visão de mundo, as suas intenções, a sua identidade. O diálogo da tirinha acima é atravessado por confrontos que se dão na existência histórica, marcado pelo item lexical estrangeiro *city*. Percebemos que quando o homem da cidade grande diz: “Cai fora da minha *city*”, ele se utiliza de um recurso discursivo, no caso, a utilização de um termo de língua inglesa, que já possui no imaginário coletivo um prestígio social para estabelecer assim uma relação de desigualdade, de um universo discursivo diferenciado que se dá, antes de mais nada, “pela segregação que uma classe impõe, através dos mais diversos mecanismos”. (GERALDI, 1997, p. 56).

Não podemos nos esquecer de que os processos interacionais são lugares dinâmicos, políticos que se estabelecem na relação entre línguas e falantes. É no contexto destas construções que:

se produzem as ideologias, enquanto elaborações sistemáticas das experiências, das necessidades, das aspirações, selecionando, hierarquizando, estruturando seus componentes. Neste confronto, para usar uma expressão corrente, as classes dominantes articulam os elementos, enquanto que as classes dominadas, em função da apropriação dos meios de produção por aquelas, atomizam e fragmentam seus “modos de ver o mundo” e de representá-lo, sem que lhes permitam totalizações que levariam à reapropriação, reelaboração e projeção de seus desejos. (GERALDI, 1997, p.56)

O efeito de sentido produzido pelo item léxico *city* neste diálogo estabelecido não é pressuposto, mas construído no processo de interação discursiva, no sentido bakhtiniano, em que “através da palavra defino-me em relação ao outro (Bakhtin, 2012, p.117). Por isso, ao analisarmos um neologismo ou uma palavra que já tenha sido um neologismo e que agora já faz parte do acervo lexical do português brasileiro, devemos levar em consideração não apenas a forma linguística, isto é, a materialidade do que está explícito, mas também o aspecto extraverbal.

### **Considerações finais**

Procuramos fazer uma reflexão sobre a presença de vocábulos estrangeiros, provenientes da língua inglesa, em uso no português contemporâneo do Brasil. Asseveramos a necessidade de reconhecer a urgência de estudos e investigação que não só revisem o que já foi dito sobre a neologia de empréstimos no LDP, mas que apontem outras perspectivas de observação, contribuindo sobretudo para o fortalecimento dos postulados teóricos subjacentes às aulas de língua portuguesa, na Educação Básica.

Atualmente, muitos trabalhos têm refletido sobre a sala de aula de língua portuguesa (Antunes 2012, Geraldi 1997, Kleiman 1996, entre outros), deixando claro que o ensino do léxico no contexto escolar, guardadas as honrosas exceções, geralmente não vai muito além do estudo de palavras em sentenças isoladas, com a proposição de exercícios mecânicos de substituição de vocabulários, supostamente desconhecidos pelos alunos, por sinônimos ou antônimos isolados do texto, como se a palavra, por si só, tivesse sentido absoluto independente do contexto em que se encontra inserida. Tal procedimento não estimula, evidentemente, a capacidade de o aluno apreender o significado de novas palavras mediante o contexto linguístico e o seu conhecimento prévio.

Partindo de tais observações, entendemos que é objetivo do livro didático de português propiciar condições, com metodologias permanentemente atualizadas, para que os alunos venham a produzir adequadamente textos orais ou escritos e compreender os textos orais ou escritos que recebem. Trata-se de contribuir também para o desenvolvimento da competência comunicativa do usuário da língua, isto é, possibilitar que ele seja capaz de utilizar, de maneira adequada, variedades da língua e que desenvolva a capacidade de escolha do registro que vai utilizar em função do interlocutor, do ambiente, do momento ou do contexto sociocultural no qual se encontra inserido, sabendo assim usar os recursos disponíveis na língua para a produção de efeitos de sentido e, conseqüentemente, para uma comunicação competente.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, I. M. “Empréstimos lexicais na imprensa política brasileira”. *Alfa*, vol. 32, pp. 1-14, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Neologismo. Criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.
- ANTUNES, Irlandé. No meio do caminho tinha um equívoco: Gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2ª ed, 2004, p. 127-134.
- \_\_\_\_\_. “Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula”. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 13ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BIDERMAN, M. T. C. “A expansão do léxico: neologismos”. In: \_\_\_\_\_. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. Martins Fontes: 2001, p. 203-213.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1998.
- CARVALHO, N. *O que é neologismo*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984
- \_\_\_\_\_. *Princípios básicos de lexicologia*. 2ª ed. rev. Recife: Editora da UFPE, 2011.
- FERRAZ, A. P. “A inovação lexical e a dimensão social da língua”. In: SEABRA, M. C. *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 217- 234.
- \_\_\_\_\_. “Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical”. In: Claudio Cezar Henriques; Darcília Simões. (Org.). *Língua Portuguesa, Educação e Mudança*. 1ªed. Rio de Janeiro: Europa, 2008, v. , p. 146-162.
- FERRAZ, A. P. Produtividade lexical no Português Brasileiro: O que pode informar um observatório de neologismos?. In: PERNAMBUCO, J; FIGUEIREDO, F. M; CÂMARA, S. N. (org.). *Textos e Contextos; Coleção Mestrado em Linguística*, v.07, Franca: Editora Unifran, 2012, p. 13- 36.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 37a edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCEZ, P.M; ZILLES, A.M.S. Estrangeirismos – Desejos e Ameaças. In: *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Editora Parábola, 2001, p. 15-36
- GERALDI, JoãoWanderley. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIL, B. D. Escolha lexical e ideologia em Bezerra da Silva. In: *Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, 2008, São Paulo. *Anais do Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, 2008.
- KLEIMAN, A. “O ensino do léxico através da leitura. In: *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1996 , 191-213.
- OLIVEIRA, Sheila Elias de. O léxico como parte da língua: duas concepções. In: SCHONS, Carme Regina e CAZARIN, Ercília Ana. *Língua, escola e mídia: en(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias*. Passo Fundo: Ed. Da UPF, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Jabulani Rainha da Copa* in: *Línguas e instrumentos linguísticos*, Campinas: CNPq -. Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2012 : Unicamp.
- POSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006. pp.32-38
- VERCEZE, Rosa Maria A Nechi; SILVINO, Eliziane F. M. . O livro didático e sua implicação na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. *Práxis Educacional*, v. v.4, p. 83-102, 2008.

